

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO  
PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS  
BRASILEIRAS**

**MARIA DA GLÓRIA ARRAIS PETER**

**Fortaleza, Agosto de 2007**

**MARIA DA GLÓRIA ARRAIS PETER**

**PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO  
PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS  
BRASILEIRAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

ORIENTADOR – Prof. Dr. Jacques Therrien

**Fortaleza, Agosto de 2007**

**MARIA DA GLÓRIA ARRAIS PETER**

**PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO  
PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS  
BRASILEIRAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da Aprovação: 19/09/2007

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jacques Therrien  
Orientador

Prof. Dr. Luiz Botelho de Albuquerque

Profª. Dra. Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel

Prof. Dr. Eliseu Martins

Prof. Dr. José Pedro Boufleuer

*Aos meus pais Clóvis Arrais Maia  
(in memoriam) e Jalva Arrais Maia  
(in memoriam), exemplo de amor e  
dignidade dedico este trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, que permitiu a concretização de mais uma etapa tão importante em minha vida.

Ao meu orientador e amigo Prof. Jacques Therrien, pela dedicação constante, e pela oportunidade de usufruir de seus conhecimentos durante a orientação desse trabalho, fazendo-me trilhar novos caminhos na compreensão do processo educativo.

Ao Prof. Luiz Botelho, pelos conhecimentos compartilhados durante as aulas e pela contribuição no aperfeiçoamento desse trabalho.

À amiga Profa. Terezinha Maciel, pela sua inestimável colaboração na caminhada ora concluída.

Ao Prof. Eliseu Martins, pela sua presença constante em momentos importantes de minha vida profissional, e pela contribuição no aperfeiçoamento desse trabalho.

Ao Prof. Boufleuer, por me ter proporcionado uma compreensão da filosofia habermasiana, que muito contribuiu na elaboração desse trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, pelas experiências de aprendizagem compartilhadas.

Aos amigos da UFC, em especial a Profa. Maria Elias pela contribuição no aperfeiçoamento desse trabalho.

Ao meu marido Arlei, pelo amor, incentivo e dedicação em todos os momentos de minha vida.

Aos meus filhos Arley, Érika, Íris e Fábio, razão maior de minha existência, pelo amor incondicional.

Aos meus netos Daniel e Anna Júlia, fonte de alegria e renovação, pela sua existência.

Ao meu genro Omar e minha nora Sonia, pelo carinho e apoio.

A todos os meus familiares, em especial aos meus irmãos José Arrais e Imeuda, pelo seu amor em todos os momentos de minha vida.

Ao amigo Marcus Vinícius, pela amizade e apoio na realização deste trabalho.

Aos amigos da Associação Cearense de Estudos e Pesquisas (ACEP), pelo incondicional apoio e dedicação.

## RESUMO

As universidades federais brasileiras necessitam refletir sobre a elaboração de um novo projeto acadêmico, político e administrativo, bem como sobre as suas próprias práticas, buscando construir um novo projeto de universidade que privilegie o aspecto pedagógico associado ao sócio-político, sob o paradigma da comunicação. Diante da importância da educação superior pública e de qualidade no contexto educacional e social do país, o presente trabalho pretende identificar, analisar e consolidar elementos considerados essenciais para a formulação de diretrizes de planejamento nas universidades federais brasileiras, fundamentadas em um modelo de racionalidade adequado à natureza da atividade educacional e científica, de modo a conceber um projeto pedagógico de instituição universitária pública, no atual contexto social, cultural, político e econômico brasileiro. A opção por um conceito mais abrangente de razão, numa perspectiva emancipatória, surgiu com o interesse por fundamentar epistemologicamente a pesquisa no trabalho de Habermas acerca da racionalidade comunicativa, ou Teoria da Ação Comunicativa. Uma aproximação do projeto filosófico de Habermas, traz a compreensão da necessidade de uma reflexão mais profunda, crítica e dialógica, acerca de todos os elementos que compõem o planejamento universitário, questionando sua pertinência e validade, possibilitando assim, uma mudança no *status quo*. Para tanto, foram analisadas as experiências das diversas universidades federais brasileiras, no que diz respeito à elaboração e implementação de planos institucionais, buscando identificar os aspectos pedagógicos contemplados. Diante dos resultados da análise, constatou-se que o teor dos documentos que consolidam o planejamento institucional nas universidades federais brasileiras, ainda deixam a desejar quanto à sua aderência a tese formulada, de que um processo dessa natureza deverá desembocar na construção de um projeto pedagógico institucional, orientado por uma concepção de universidade e de sociedade que reflita criticamente sobre os saberes que transmite e sobre suas práticas, de forma intersubjetiva, notadamente no que diz respeito ao projeto pedagógico institucional, dimensão não contemplada de forma contundente nas instituições analisadas, como espaço de reflexão sobre as práticas institucionais. Os dados permitiram afirmar que existe uma grande lacuna nesse aspecto, evidenciada pela ausência de propostas que tratem do trabalho docente, fator de extrema relevância do processo intencional de formação desenvolvido nas universidades federais.

## ABSTRACT

The Brazilian federal universities need to reflect in order to create a new academic, administrative and politic project, as well as about its proper practices, searching to construct a new project of university that privileges both pedagogical and social political aspect, under the paradigm of the communication. Based on the importance of the public higher education and the quality in the educational and social context of the country, the present work intends to identify, analyze and consolidate elements considered essential in order to formulate goals of planning in the Brazilian federal universities, based on adequate model of rationality seeing to the nature of the educational and scientific activity, in order to conceive a pedagogical project to public universities, in the current social, cultural, politic and economic Brazilian context. The option for a more including concept of reason, in an emancipative perspective, appeared with the intention to develop an epistemological research over the Habermas` work concerning the communicative rationality or Theory of the Communicative Action. An approach of the Habermas´ philosophical project brings the understanding of the necessity of a deeper and critical reflection, concerning about all the elements that compose the university planning, questioning its relevancy and validity, thus making possible a change in the status quo. Thus, the experiences of the diverse Brazilian federal universities had been analyzed about the elaboration and implementation of institutional plans, searching to identify the contemplated pedagogical aspects. The study evidenced that the details of the documents that consolidates the institutional planning in the Brazilian federal universities, still fail about its thesis formulated adherence that a process of this nature will have to discharge in the construction of an institutional pedagogical project, guided for a conception of university and society that critically reflects on knowing that it transmits and also on its subjective practices form, basically about the institutional project, dimension not contemplated in a forceful form in the analyzed institutions as a reflection about institutional practices. The data had allowed affirming that there is a great gap in this aspect, evidenced for the lack of proposals that deal with the teaching work, factor of extreme relevance of the intentional process of formation developed in the federal universities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura1 – Relação Instituinte x Instituído	87
Figura 2 – Reitoria da UFPA	274
Figura 3 – Organograma da UFPA	275
Figura 4 – Processo de Elaboração do Plano de Desenvolvimento da UFPA	305
Figura 5 – Reitoria da UFBA	306
Figura 6 – Processo de Auto-Avaliação do Ensino de Graduação da UFBA	330
Figura 7 – Biblioteca da UFMT <i>Campus</i> de Cuiabá	334
Figura 8 – Processo de Planejamento Institucional - Modelo de Gestão Participativo –PDI UFMT - 2005-2010	357
Figura 9 – Método do Planejamento Integrado	358
Figura 10 – Brasão da UFMG	388
Figura 11 – Vista dos Prédios Básicos da UFSM	512
Figura 12 – Modelo de Planejamento Estratégico da UFMS	515



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das Instituições de Ensino Superior Brasileira, Quanto ao Tipo de Instituição e Categoria Administrativa.	36
Gráfico 2 – Vagas Ofertadas no Sistema de Educação Superior Brasileiro Quanto ao Tipo de Instituição e Categoria Administrativa	37
Gráfico 3 - Matrículas no Sistema de Educação Superior Brasileiro	38
Gráfico 4 – Universidades Federais x Outras IES	39
Gráfico 5 – Universidades Federais x Outras IES – Vagas Ofertadas e Matrículas	39
Gráfico 6 - Evolução da Oferta de Vagas no Ensino Superior Público x Privado	47
Gráfico 7 - Evolução das Matrículas no Ensino Superior Público x Privado	47
Gráfico 8 – Universo x População Objeto do Estudo	161
Gráfico 9 – Planejamento nas Universidades Federais Brasileiras	164
Gráfico 10 – Planejamento nas Universidades Federais Brasileiras, por Região Geográfica	165
Gráfico 11 – Síntese da Análise do PDI da UFPA	216
Gráfico 12 – Síntese do PPP da UFMT	221
Gráfico 13 – Distribuição das Ações por Área	228

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional	51
Quadro 2 – Estrutura da Matriz das Dimensões da Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior	54
Quadro 3 – Elementos do Projeto Pedagógico das Sociedades Ocidentais	128
Quadro 4 – Sistema de Ação Racional Estratégica e a Interação Simbolicamente Mediada, ou Ação Comunicativa	138
Quadro 5 - Planejamento Institucional nas Universidades Federais Brasileiras	162
Quadro 6 – Dimensões, Categorias e Indicadores de Análise	172
Quadro 7 - Síntese dos Resultados da Análise	245
Quadro 8 – Resumo do Eixo “Universidade <i>Multicampi</i> ”	286
Quadro 9 - Resumo do Eixo “Integração com a Sociedade”	287
Quadro 10 – Resumo do Eixo “Reestruturação do Modelo de Ensino”	289
Quadro 11 - Resumo do Eixo “Pesquisa e Desenvolvimento Amazônico”	291
Quadro 12 – Resumo do Eixo “Valorização dos Recursos Humanos”	293
Quadro 13 – Resumo do Eixo “Ambiente Adequado”	294
Quadro 14 – Resumo do Eixo “Modernização da Gestão”	299
Quadro 15 – Projetos e Metas para o Ensino de Graduação	312
Quadro 16 – Eixos e Metas para a Pós-Graduação e Pesquisa	313
Quadro 17 – Metas para a Extensão	314
Quadro 18 – Cursos a Serem Implantados pela Pró-Reitoria de Graduação	322
Quadro 19 – Dimensões e Sub-Dimensões do Componente Análise Situacional	329
Quadro 20 – Prioridades Estratégicas (2005-2010)	361
Quadro 21 – Objetivos do Projeto Pedagógico Institucional	397
Quadro 22 – Objetivos para o Ensino de Graduação	400
Quadro 23 – Objetivos para a Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	401
Quadro 24 – Objetivos para a Educação Básica e Profissional	403
Quadro 25 – Objetivos para as Atividades Acadêmicas Profissionais	405
Quadro 26 – Objetivos para Programas Acadêmicos Internacionais	408
Quadro 27 – Objetivos para a Extensão	414
Quadro 28 – Objetivos para o Centro de Difusão da Ciências	416

Quadro 29 – Objetivos Relativos à Cooperação e Parcerias com Instituições Públicas e Privadas	417
Quadro 30 – Objetivos para a Avaliação da Educação Básica e Profissional	419
Quadro 31 – Objetivos para a Ampliação do Acesso à Universidade	422
Quadro 32 – Objetivos, Metas e Ações para a Assistência aos Estudantes	423
Quadro 33 – Objetivos para o Atendimento de Portadores de Necessidades Especiais	426
Quadro 34 – Objetivos para o Pessoal Técnico-Administrativo	434
Quadro 35 – Objetivos, Metas e Ações para a Gestão Ambiental	443
Quadro 36 – Objetivos para o Sistema de Bibliotecas da UFMG	447
Quadro 37 – Objetivos para os Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação	452
Quadro 38 – Objetivos para os Recursos Multimídia	455
Quadro 39 – Objetivos para a Gestão Orçamentária e Financeira	457
Quadro 40 – Objetivos para a Captação Institucional	458
Quadro 41 – Objetivos para as Fundações de Apoio	462
Quadro 42 – Objetivos para a Cultura	467
Quadro 43 – Objetivos para a Cultura e Lazer	470
Quadro 44 – Objetivos para a Comunicação com a Sociedade	473
Quadro 45 – Objetivos para o EAD	492
Quadro 46 – Objetivos para a Inovação Tecnológica	499
Quadro 47 – Objetivos, Metas e Ações para o Parque Tecnológico	502
Quadro 48 – Objetivos para a Política de Avaliação Institucional	511
Quadro 49 – Análise Ambiental	517
Quadro 50 – Objetivos Estratégicos, Estratégias e Ações do PDI 2001/2005	521

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das Instituições de Ensino Superior Brasileiras, Quanto ao Tipo de Instituição e Categoria Administrativa	36
Tabela 2 – Oferta de Vagas no Sistema de Educação Superior Brasileiro	37
Tabela 3 – Matrículas no Sistema de Educação Superior Brasileiro	38
Tabela 4 – Evolução da Oferta de Vagas no Ensino Superior Público x Privado	46
Tabela 5 – Evolução das Matrículas no Ensino Superior Público x Privado	47
Tabela 6 – Participação Relativa das Funções de Governo no Orçamento Geral da União (1997-2001)	60
Tabela 7 - Participação Relativa das Funções de Governo no Orçamento Geral da União (2002-2006)	61
Tabela 8 – Distribuição dos Recursos entre as Sub-Funções na Função Educação (1997 a 2006)	63
Tabela 9 – Recursos do Orçamento Geral da União Distribuídos às Universidades Federais – Período 1997 a 2006	166
Tabela 10 – Outras Informações Quantitativas Acerca das Universidades Federais	169

## SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE GRÁFICOS	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE TABELAS	11
INTRODUÇÃO	15
<b>PARTE I – FUNDAMENTANDO O OLHAR SOBRE A UNIVERSIDADE</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A UNIVERSIDADE E SEU PROCESSO DE PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL</b>	<b>26</b>
<b>1.1 Universidade, Gênese e Concepções</b>	<b>26</b>
1.1.1 Gênese da Universidade	27
1.1.2 Concepções de Universidade	29
<b>1.2 A Universidade no Brasil</b>	<b>34</b>
1.2.1 O Sistema Federal de Educação Superior	39
1.2.2 Autonomia das Universidades Federais Brasileiras	40
1.2.3 Planejamento nas Universidades Federais Brasileiras	45
1.2.4 Financiamento das Universidades Federais	59
<b>CAPÍTULO 2 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL</b>	<b>67</b>
<b>2.1 Planejamento e Projeto Pedagógico</b>	<b>67</b>
<b>2.2 Educação e Pedagogia</b>	<b>70</b>
<b>2.3 Projeto Político Pedagógico</b>	<b>75</b>
2.3.1 Princípios do Projeto Político Pedagógico	79
2.3.2 Pressupostos do Projeto Político Pedagógico	85
2.3.3 Eixos ou Dimensões do Projeto Político Pedagógico	86
2.3.4 Projeto Político Pedagógico como Instrumento de Planejamento	88
2.3.5 Aspecto Político do Projeto Pedagógico	90
2.3.6 Projeto Político Pedagógico Institucional e a Construção da Cidadania	93
<b>CAPÍTULO 3 – SOCIEDADES OCIDENTAIS E SEUS PROJETOS PEDAGÓGICOS PREDOMINANTES</b>	<b>97</b>
<b>3.1 Elementos do Projeto Pedagógico das Sociedades Ocidentais</b>	<b>97</b>
3.1.1 A Antigüidade Clássica	98

3.1.2 A Era Medieval	105
3.1.3 A Modernidade	107
3.1.4 A Contemporaneidade	122
<b>3.2 Principais Diretrizes Formativas das Sociedades Ocidentais</b>	<b>126</b>
<b>CAPÍTULO 4 – RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO FUNDAMENTAÇÃO DE UM PROCESSO DE PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL</b>	<b>130</b>
<b>4.1 O Projeto Filosófico de Habermas</b>	<b>132</b>
<b>4.2 A Teoria da Ação Comunicativa</b>	<b>135</b>
<b>4.3 A Filosofia de Habermas e a Educação</b>	<b>146</b>
4.3.1 O Projeto Político Pedagógico na Perspectiva da Ação Comunicativa de Habermas	150
4.3.2 A Administração da Educação e a Teoria da Ação Comunicativa	152
<b>PARTE II - ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE PLANEJAMENTO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS</b>	<b>157</b>
<b>CAPÍTULO 5 – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA QUESTÃO DE PESQUISA</b>	<b>158</b>
<b>5.1 Coleta dos Dados da Pesquisa</b>	<b>160</b>
<b>5.2 Metodologia de Descrição e Análise dos Dados</b>	<b>170</b>
<b>CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DAS DIMENSÕES ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA DO PLANEJAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS</b>	<b>174</b>
<b>6.1 Organização do Planejamento</b>	<b>175</b>
<b>6.2 Concepção de Universidade</b>	<b>178</b>
<b>6.3 Concepção de Planejamento</b>	<b>183</b>
<b>6.4 Modelo de Gestão</b>	<b>194</b>
<b>6.5 Infra-Estrutura</b>	<b>200</b>
<b>6.6 Planejamento Financeiro</b>	<b>205</b>
<b>6.7 Controle e Prestação de Contas</b>	<b>210</b>
<b>CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PLANEJAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS</b>	<b>212</b>
<b>7.1 Universidade Federal do Pará</b>	<b>212</b>
<b>7.2 Universidade Federal da Bahia</b>	<b>216</b>

<b>7.3</b>	<b>Universidade Federal do Mato Grosso</b>	<b>218</b>
<b>7.4</b>	<b>Universidade Federal de Minas Gerais</b>	<b>222</b>
<b>7.5</b>	<b>Universidade Federal de Santa Maria</b>	<b>228</b>
<b>7.6</b>	<b>Considerações Sobre a Dimensão Pedagógica do Planejamento</b>	<b>235</b>
<b>CAPÍTULO 8 – RESULTADOS DA ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DAS</b>		
	<b>UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS</b>	<b>236</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>249</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>253</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>266</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>272</b>
	<b>ANEXO I – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA</b>	
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ</b>	<b>274</b>
	<b>ANEXO II – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA</b>	
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA</b>	<b>306</b>
	<b>ANEXO III – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA</b>	
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO</b>	<b>333</b>
	<b>ANEXO IV – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA</b>	
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</b>	<b>387</b>
	<b>ANEXO V – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA</b>	
	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b>	<b>512</b>

## INTRODUÇÃO

A missão tradicionalmente atribuída às Universidades desde a sua concepção, há quase mil anos, tem sido a geração e a difusão do conhecimento como forma de atender aos anseios da sociedade. Com o passar do tempo, essas instituições tornaram-se cada vez mais complexas, participando de um novo modelo de sociedade no qual as exigências também são crescentes, ditadas pela necessidade de adaptação a uma ordem mundial, hoje em transição para a chamada era do saber e da informação.

Historicamente, as universidades federais brasileiras têm desenvolvido suas atividades orientadas por modelos de gestão extremamente burocráticos, nos quais as novas concepções pedagógicas, sociais, políticas e tecnológicas não tiveram ainda sua importância reconhecida. A maior preocupação gerencial tem sido com os aspectos legal e formal dos atos administrativos, tornando-se secundária a avaliação dos resultados qualitativos alcançados, por exemplo, na formação de profissionais cidadãos e na produção de conhecimento, bem como no atendimento às demandas sociais.

A nova ordem global, por sua vez, determina um ajuste das despesas públicas à possibilidade efetiva de arrecadação da União, o que tem trazido como consequência uma redução nos recursos disponibilizados para as universidades federais, comprometendo sensivelmente suas atividades. Se, por um lado, há consciência sobre a importância dessas instituições para o desenvolvimento do país, por outro, questionam-se os altos custos das atividades por estas desenvolvidas.

As universidades federais brasileiras, assim, necessitam demonstrar sua capacidade de propiciar as soluções que a sociedade reclama, obrigando-se a refletir sobre a elaboração de um novo projeto acadêmico, político e administrativo para manter e alavancar seu desenvolvimento. A construção de um projeto de universidade que contemple o aspecto pedagógico associado ao sócio-político, com a participação de todos os atores integrantes do processo, faz-se urgente.

Nesse contexto, aponta-se como extremamente relevante a discussão sobre o planejamento nas universidades federais brasileiras e sua relação com o projeto pedagógico institucional, contemplando também nesse bojo aspectos do financiamento e da autonomia dessas instituições, ambos definidos na legislação nacional, porém ainda não implementados de forma efetiva.



Dada a importância da educação superior pública e de qualidade no contexto educacional e social do país, o presente trabalho pretende identificar princípios e diretrizes que devem orientar o processo de planejamento institucional nas universidades federais brasileiras com vistas a construção de um projeto pedagógico institucional, elemento essencial para que essas instituições venham a exercer plenamente sua autonomia. Para tanto, foram abordadas as experiências das diversas universidades federais brasileiras, no que diz respeito à elaboração e implementação de planos institucionais, buscando identificar os aspectos pedagógicos contemplados.

Reconhece-se que essas instituições enfrentam problemas de ordem pedagógica e social, bem como de gestão administrativa e financeira, para os quais não tem adotado soluções satisfatórias, decorrentes, dentre outros fatores, da ausência de um processo de planejamento institucional que contemple as suas peculiaridades, apesar da legislação nacional determinar a obrigatoriedade de um planejamento formal para todos os órgãos e entidades da administração pública.

Numa instituição complexa como uma universidade federal, o planejamento não deve refletir apenas o aspecto da origem e aplicação de recursos, embora se tenha consciência da importância dessa dimensão, como forma de garantir a viabilidade e sustentabilidade de um projeto institucional mais abrangente. Uma compreensão do modelo de racionalidade que orienta o processo educativo nessas instituições precisa estar presente na construção do seu planejamento, convergindo em um projeto pedagógico institucional, uma vez que este é o instrumento por meio do qual a universidade poderá efetivar a sua intencionalidade.

Para que um planejamento seja construído de forma dialógica é necessária a sensibilização de todos os atores envolvidos no processo educacional, de modo que os rumos da instituição sejam definidos de forma coletiva, e novos caminhos possam ser trilhados na busca de uma universidade de maior qualidade, inserida no contexto mais amplo da sociedade humana. Este é um dos maiores desafios postos para as universidades federais brasileiras: garantir um padrão de qualidade técnica e política que respeite as características locais, sociais e culturais e que entenda o aluno e o professor como sujeitos concretos, reais, históricos, sociais e éticos do processo.

Assim, ao indagar quais os elementos que fundamentam o planejamento institucional em uma instituição universitária, e qual a sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades públicas federais, bem como para a consolidação de sua autonomia, deve-se ter a compreensão de que uma alternativa à visão conservadora e ao centralismo burocrático deverá ser buscada, pois a participação e o

envolvimento das diferentes instâncias que atuam na educação superior, além da própria comunidade universitária é imprescindível. Um projeto dessa natureza deverá contemplar aspectos pedagógicos, culturais, profissionais, políticos e sociais, que impliquem a adoção de um modelo de gestão que se possa entender como democrático, abordando todos esses aspectos sob a ótica de uma racionalidade mais abrangente e mais adequada a uma compreensão crítica da sociedade atual, e das interações humanas como as que ocorrem na educação.

A definição do perfil do profissional a ser formado, a preocupação com o seu crescimento enquanto cidadão, a garantia de um padrão de qualidade educacional, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, são aspectos importantes que devem ser considerados, em qualquer tentativa de identificação dos elementos necessários à concepção de um projeto pedagógico institucional, que deverá surgir como fruto do processo de planejamento dessas instituições. Há que ser considerada, ainda, a manutenção de condições dignas de trabalho para docentes e técnicos, contemplando também a dimensão financeira, ou seja, o financiamento da implementação do projeto. Entretanto, esse processo não pode se desvincular da exigência de uma reflexão crítica a respeito da sociedade, capaz de explicar o processo de produção e reprodução dessa mesma sociedade, de tal forma a tornar compreensíveis as razões que causam as suas patologias.

Diante da problematização colocada surgiu uma questão central de pesquisa que orientou a investigação objeto do presente trabalho: ***que elementos fundamentais podem subsidiar a construção de um processo de planejamento institucional nas universidades federais brasileiras, apresentando como produto um projeto pedagógico, de forma a contribuir para uma universidade pública de melhor qualidade?***

Para o desenvolvimento da pesquisa centrada nessa questão, alguns pressupostos foram estabelecidos:

1. As universidades federais são fundamentais para a construção de uma sociedade brasileira mais justa.
2. A concepção do que seja um projeto pedagógico constitui elemento condicionante no processo de planejamento.
3. O processo de planejamento institucional deverá fundamentar-se num modelo de racionalidade que possa dar-lhe sustentação e consistência teórica.
4. O comprometimento dos atores envolvidos no processo é fator determinante para a construção de um projeto pedagógico institucional politicamente sustentável.

5. O aspecto do financiamento da universidade determina a viabilidade e sustentabilidade da implementação do planejamento institucional.

### **Universidade: planejamento e projeto pedagógico institucional**

O interesse pelo tema planejamento e projeto pedagógico institucional vem acompanhando minha trajetória na Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde atuo como docente no Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bem como na pós-graduação *lato sensu* e no Mestrado Profissional em Controladoria, além de ter exercido funções na gestão institucional como coordenadora de curso de graduação e especialização, chefe de departamento e diretora da referida Faculdade.

Tanto no desempenho da atividade docente, quanto na função de gestora, a ausência de um planejamento institucional, que apresentasse diretrizes orientadoras capazes de dar conta da efetivação das intencionalidades pedagógicas da UFC, e ao mesmo tempo considerasse as dificuldades do processo de gestão e as limitações do financiamento, possibilitando um espaço de reflexão sobre as práticas quotidianas, causou-me sempre uma profunda inquietação. Durante esse percurso, tive oportunidade de participar diretamente da criação de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, bem como de diversas reformas curriculares em cursos de graduação, o que serviu para aumentar ainda mais a ansiedade de pesquisar sobre o tema, a fim de trazer alguma contribuição a construção de um projeto que pudesse traduzir a identidade da instituição, orientando o projeto pedagógico dos seus cursos em todos os níveis, bem como o desenrolar de suas atividades de pesquisa e de extensão.

Durante o Mestrado em Controladoria, realizado na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), desenvolvi dissertação cujo tema versou sobre as universidades federais brasileiras, abordando a dimensão do seu financiamento e procedendo uma análise aprofundada dos custos envolvidos nas diversas atividades realizadas por essas instituições (PETER, 2001). Entretanto, restaram questionamentos que motivaram o direcionamento da minha pesquisa de doutorado na área de educação, na busca de compreender que projeto de Universidade está sendo financiado, bem como qual a racionalidade que orienta tal projeto, propondo-me a uma imersão no estudo da dimensão pedagógica, apoiada em um modelo de racionalidade que privilegie as interações que ocorrem na educação.

A inegável importância da educação, pode ser comprovada em estudos realizados no Estado do Ceará<sup>1</sup> (CEARÁ, 1998), nos quais são apresentados dados atestando que a renda do indivíduo é diretamente proporcional ao seu grau de escolaridade, ou seja, a pobreza concentra indivíduos com pouca escolaridade e baixa qualificação. Qualquer acréscimo no tempo de estudo corresponde a um impacto no acréscimo de renda, maior que qualquer investimento governamental em infra-estrutura.

Especial atenção merece a educação superior, que “oxigena” toda a geração do conhecimento, por meio da pesquisa e da transferência de tecnologia, inclusive para os outros níveis de ensino, via formação de professores. Entretanto, o descaso dos últimos governos brasileiros com a educação pública em geral e com a educação superior em particular, tem se refletido no limitado investimento público nesse nível de ensino. Tal posicionamento tem trazido como consequência mais imediata precárias condições de trabalho nas universidades públicas federais, embora essas instituições venham contribuindo de forma decisiva para uma formação ética e cultural mais ampla da cidadania democrática.

A educação superior brasileira, notadamente nas instituições públicas, além da escassez de recursos, vem sofrendo com a falta de um processo de planejamento que aponte uma alternativa para o modelo burocrático e conservador estabelecido. No atual sistema, os docentes trabalham de forma isolada, dicotomizando as relações teoria-prática, ensino-aprendizagem, ensino-avaliação, professor-aluno, conteúdo-forma. Assim, os indivíduos formados nas universidades encontram dificuldades para procederem a uma leitura contextualizada do mundo que os rodeia (VEIGA, 2001, p. 53).

As universidades federais brasileiras, consideradas “jovens” se comparadas às européias, surgidas na segunda metade do século XII, ou mesmo às latino-americanas, cuja mais antiga é a de Lima, no Peru, seguida pelas do México e de Córdoba, que remontam aos séculos XVI e XVII, atravessam uma “crise existencial”, na busca de afirmação e de um e de um novo paradigma que lhes permita ao mesmo tempo ser mais flexível na sua administração e mais rígida no cumprimento de sua missão institucional, reconhecendo a educação como uma ação social, realizada entre sujeitos capazes de fala e de ação.

Assim, há que se considerar que a educação superior, particularmente no âmbito federal, necessita de um processo de planejamento adequado, que respeite as peculiaridades de cada instituição e compreenda a educação como um processo eminentemente interativo.

---

<sup>1</sup> Trabalho “Subsídios para um Plano de Governo – Ceará 1999-2000: Crescimento com Desenvolvimento Social”, realizado por uma equipe de professores da Escola de Pós Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, coordenada por Pedro Cavalcanti Ferreira.

Um processo dessa natureza deverá buscar o alinhamento dos aspectos pedagógicos, sociais, administrativos e financeiros, proporcionando também uma avaliação constante dos resultados obtidos, podendo trazer significativa melhoria da qualidade de vida da sociedade. Entretanto, poucos são os esforços no sentido de utilização de metodologias de planejamento adequadas a essas instituições, que contemplem uma visão diferenciada do tão propalado “planejamento estratégico”, que é mais adequado ao planejamento de atividades empresariais.

Integram ainda esse cenário os graves problemas estruturais e de financiamento enfrentados pelas universidades federais, que comprometem profundamente sua autonomia. Em sua gênese, comprometida com a igreja e, na atualidade, com o Governo Federal, necessitam urgentemente buscar soluções para a crise em que estão mergulhadas. Apesar da garantia constitucional concedida em 1988, na prática, a autonomia não consegue ser exercitada, pois a falta de organização e planejamento adequados cristaliza uma situação de isolamento em relação à sociedade e à própria comunidade universitária.

Entendendo-se autonomia como capacidade de elaborar e implementar seu projeto pedagógico contemplando suas diferentes dimensões, pressupõe-se que é vital para a instituição o conhecimento sobre o tema. Assim, na sociedade pós moderna, dita sociedade do conhecimento e da informação, aponta-se como de extrema relevância o aprofundamento do estudo sobre o tema projeto pedagógico junto às universidades federais, instituições atuantes na luta pela transformação da sociedade brasileira em uma sociedade mais justa, por meio da formação de profissionais conscientes do significado do conceito de cidadania.

Corroborando os questionamentos apresentados acerca da necessidade de um planejamento institucional que contemple aspectos pedagógicos, Boufleuer faz a seguinte afirmação:

quando os membros da instituição se reúnem para discutir o seu projeto político pedagógico, eles estão preocupados, acima de tudo, em esclarecer um sentido geral que oriente o conjunto de suas ações. Um sentido que possa ser a expressão de uma intencionalidade coletiva, de um consenso, que confira ao processo educativo uma perspectiva de unidade e coerência (2001, p.96).

O projeto pedagógico pode ser caracterizado como político, uma vez que está intrinsecamente ligado à comunidade da instituição a que se refere ou a uma determinada sociedade ou estado nação, sendo influenciado pelas relações sociais que envolvem poder, cultura, etnia, classes sociais e ideologias.

A legislação nacional aponta para a exigência de um projeto pedagógico institucional no que se refere às universidades, no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), processo de avaliação instituído em 2004, embora o Conselho Nacional de Educação (CNE) já fizesse exigência de um projeto pedagógico para reconhecimento dos cursos de graduação. Compreende-se, então, que a universidade deve possuir um projeto institucional que integre os projetos dos diversos cursos e que se reverta na sua própria imagem, criando a sua identidade, delimitando seu espaço de autonomia, e observando ainda que a instituição deve ser sensível às expectativas e anseios da sociedade.

Esforços isolados em algumas instituições têm dado certa importância ao tema projeto pedagógico, mas de forma não sistematizada, sendo quase inexistente literatura organizada nesta área, no que se refere à educação superior. O presente trabalho não pretende dar conta de todo o ambiente da educação superior, portanto, delimitando melhor o objeto de estudo, e reconhecendo que o sistema educacional superior brasileiro abrange 2.165 (duas mil cento e sessenta e cinco) instituições<sup>2</sup>, o interesse estará centrado nas universidades públicas, mais especificamente nas federais.

Nesse contexto, o projeto pedagógico institucional de uma universidade deverá pressupor, na sua construção, um processo de diálogo constante para que os elementos internos e externos possam ser articulados. Esse processo deverá também ser dialético, considerando-se e respeitando-se as diferenças sócio-culturais presentes na academia, com a característica de um acordo comunicativamente produzido, uma vez que sua construção consiste numa ação social, ou seja, numa interação.

Embora considerando a relevância dos diferentes aspectos da gestão universitária, da pesquisa e da formação de pessoal no ambiente da universidade autônoma, o presente trabalho voltará sua preocupação para a construção do projeto pedagógico institucional, como produto de um processo de planejamento adequado a essas instituições, pois cada universidade, apesar dos normativos institucionais a que está sujeita, está impregnada da influência e dos significados específicos da comunidade em que está inserida e dos elementos culturais que a fazem singular.

Tendo em vista a natureza social da atividade educacional, portanto uma atividade eminentemente intersubjetiva, o processo de planejamento de uma universidade deve referir-se a um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da instituição, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, ou seja, um processo dialético. Ao se constituir em processo democrático de decisões deverá preocupar-se em instaurar uma

---

<sup>2</sup> Dados do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005).

forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, partindo desde a organização da entidade como um todo até a organização do trabalho nas salas de aula, nos laboratórios de pesquisa e no campo das atividades de extensão.

Portanto, apresenta-se a tese de que um processo dessa natureza deverá desembocar na construção de um projeto pedagógico institucional, orientado por uma concepção de universidade e de sociedade que reflita criticamente sobre os saberes que transmite e sobre suas práticas, de forma intersubjetiva, resultando em uma expressão da consensualidade construída em torno da ação educativa a ser intencionalmente implementada por todos os sujeitos envolvidos, buscando a superação de um modelo orientado somente por uma racionalidade técnico-instrumental.

A opção por um conceito mais abrangente de razão, numa perspectiva emancipatória, surgiu com o interesse por fundamentar epistemologicamente a pesquisa no trabalho de Habermas (1968, 1997, 2003) acerca da racionalidade comunicativa, ou Teoria da Ação Comunicativa. Uma aproximação do projeto filosófico de Habermas, traz a compreensão da necessidade de uma reflexão mais profunda, crítica e dialógica, acerca de todos os elementos que compõem o planejamento universitário, questionando sua pertinência e validade, possibilitando assim, uma mudança no *status quo*.

Nessa concepção, o projeto pedagógico pode ser entendido como a possibilidade de uma intervenção intersubjetivamente construída, por meio de ações coordenadas dentro de processos comunicativos, que, tendo por base a autonomia da universidade em relação ao sistema educacional em seus diversos níveis, configuram relações sociais pautadas em acordos normativamente estabelecidos, buscando uma gestão efetivamente democrática (GARCIA, 1999, p.12).

Diante das motivações anteriormente discutidas, o presente trabalho tem como objetivo geral, identificar, analisar e consolidar elementos considerados essenciais para a formulação de diretrizes de planejamento nas universidades federais brasileiras, fundamentadas em um modelo de racionalidade adequado à natureza da atividade educacional e científica, de modo a conceber um projeto pedagógico de instituição universitária pública, no atual contexto social, cultural, político e econômico brasileiro.

Como objetivos específicos, apresentam-se os seguintes:

1. identificar o modelo recorrente de planejamento na administração pública brasileira em geral, e nas universidades federais em particular;
2. compreender o princípio da autonomia universitária no contexto da sociedade brasileira e suas implicações político-sociais e financeiras;

3. caracterizar elementos do projeto pedagógico subjacente às sociedades ocidentais, buscando definir a função da instituição universitária nesse cenário;
4. construir categorias analíticas que, sob a ótica do planejamento, dão conta das dimensões da natureza formativo-pedagógica das instituições universitárias públicas federais brasileiras, no atual contexto social, cultural, político e econômico;
5. analisar o processo de planejamento adotado nas universidades federais brasileiras, buscando, dentre outros aspectos, caracterizar a racionalidade que orienta tais processos.

De acordo com os objetivos a serem alcançados, na elaboração do presente trabalho, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, pois abordou o estudo de organizações complexas como as universidades federais brasileiras, utilizando, de forma predominante, dentre outros métodos adotados complementarmente, o método comparativo. Assim, foram analisadas as semelhanças e diferenças existentes nas experiências dessas instituições em planejamento institucional, a fim de caracterizar e descrever seu processo de elaboração e implantação, subsidiando a investigação.

A metodologia utilizada envolveu diferentes técnicas, tais como: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, bem como pesquisa de campo realizada junto à totalidade das universidades federais brasileiras, em número de 53 (cinquenta e três), de acordo com dados obtido junto ao Ministério da Educação (2006d).

A opção epistemológica da pesquisa fundamentou-se na compreensão do processo educativo como uma ação social, portanto, uma ação intersubjetiva, que pressupõe a busca do entendimento, da reflexão e da emancipação, como alternativa a uma tecnicização exacerbada das instituições universitárias, que vem ocorrendo na sociedade contemporânea. O projeto filosófico de Habermas, em sua Teoria da Ação Comunicativa, acena com a possibilidade de uma racionalidade capaz de dar conta das interações que ocorrem no ambiente universitário, tanto nas salas de aula e laboratórios, quanto na administração do processo educativo que ocorre nessas instituições.

## **Estrutura do Trabalho**

O presente trabalho foi organizado em duas partes, com uma estrutura de oito capítulos. A primeira parte contempla a fundamentação do olhar sobre a universidade, compondo-se de



quatro capítulos, a saber: o primeiro capítulo apresenta um estudo sobre algumas das categorias temáticas que permeiam o tema central de pesquisa, abordando a gênese e concepções de universidade, a universidade no Brasil, seu planejamento, autonomia e financiamento; o segundo capítulo busca um aprofundamento no estudo dos aspectos políticos e pedagógicos de um planejamento educacional, que deverá ter como produto um projeto pedagógico; o terceiro capítulo aborda as concepções de sociedade, a fim de identificar elementos dos projetos pedagógicos subjacentes a cada período histórico, buscando definir a função da instituição universitária nesses contextos; com suporte nas análises anteriores o quarto capítulo trata da fundamentação epistemológica da tese, numa visão da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, e sua vinculação com o processo de planejamento na educação superior.

A segunda parte do trabalho, composta de três capítulos, trata da análise do modelo de planejamento adotado nas universidades federais brasileiras, contemplando as dimensões administrativa, financeira e pedagógica: o quinto capítulo apresenta a abordagem metodológica da questão de pesquisa; o sexto capítulo apresenta a análise da atual concepção de planejamento nas universidades federais brasileiras, sob a ótica das dimensões administrativa e financeira; o sétimo capítulo apresenta a análise da atual concepção de planejamento nas universidades federais brasileiras, sob a ótica da dimensão pedagógica; o oitavo capítulo apresenta os resultados e principais conclusões da análise. Por fim, conclui-se o trabalho apresentando as considerações finais e possíveis sugestões para futuros estudos sobre o tema.

**PARTE I – FUNDAMENTANDO O OLHAR  
SOBRE A UNIVERSIDADE**

## CAPÍTULO 1

### A UNIVERSIDADE E SEU PROCESSO DE PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Para fundamentar o olhar sobre as universidades federais faz-se necessário debater o estado da questão, cuja finalidade, no desenvolvimento de uma tese é ajudar o pesquisador a refletir sobre as categorias temáticas que permeiam seu tema, identificando-as e definindo-as melhor. Segundo Therrien e Therrien (2004), a finalidade do estado da questão é levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico e documental, se for o caso, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência a seu alcance. Assim, para melhor compreender o tema Planejamento Institucional e sua vinculação com o Projeto Político Pedagógico, buscou-se identificar as categorias temáticas centrais, bem como as sub-categorias vinculadas à cada uma destas.

A primeira grande categoria temática a ser apresentada refere-se ao estudo das concepções que o legado da história nos permite identificar, acerca do conceito de Universidade, abrangendo sua gênese e objetivos. Como subcategorias o olhar deve-se voltar para: as Universidades Federais, abordando o sistema de educação superior brasileiro; a compreensão da autonomia universitária enquanto condição para a construção do Projeto Pedagógico, como produto do seu processo de planejamento.

A subcategoria temática “planejamento” compreende o estudo da concepção de planejamento na educação brasileira, especificamente na educação superior, abordando as metodologias adotadas na atualidade, buscando-se analisar a tendência do financiamento da educação superior brasileira, relacionada à sustentabilidade, ou dimensão financeira do planejamento.

#### 1.1. UNIVERSIDADE, GÊNESE E CONCEPÇÕES

O termo *universitas* significou inicialmente uma corporação ou agrupamento de pessoas que desenvolviam uma mesma atividade. As corporações para fins educativos eram associações com direitos e obrigações definidas em estatutos próprios. Assim, surgiu a chamada *Universitas Magistrorum et Scholarum*, também denominada *Studium* ou *Studium Generale* (MARTINS FILHO, 1964, p. 17).

No conceito de Ferreira (1982, v.3, p. 1220), Universidade é uma

instituição educacional que abrange um conjunto de escolas superiores, destinadas à especialização profissional e científica, e tem por função principal assegurar a conservação e os progressos da ciência pelo ensino e pela pesquisa; centro de cultura superior em que se preparam as elites culturais, profissionais e políticas dos povos modernos.

De acordo com Souza e Silva (1997, p.74), Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

Durham (1997, p.13) afirma que a função mais tradicional da Universidade, desde o século XI, é a de formar profissionais comprometidos com a sociedade e conhecedores da realidade a sua volta.

Diante do exposto, pode-se concluir que a Universidade é um ente capaz de abranger as mais distintas áreas do conhecimento, tem como finalidade a formação profissional vinculada ao comprometimento social, produz conhecimento por meio da pesquisa e investigação científica; divulga esse conhecimento por meio do ensino, de publicações ou outras formas; e difunde o conhecimento utilizando-se de programas de extensão abertos à sociedade.

Verifica-se, desta forma, o grau de importância dessas instituições, cuja origem, embora não seja conhecida com precisão, remonta à idade Média, ligada principalmente à atividades da igreja católica, dependendo para sua implantação de emissão de bula papal, que, à época, autorizava seu funcionamento.

### **1.1.1. GÊNESE DA UNIVERSIDADE**

A educação superior voltava-se basicamente para a formação dos clérigos, em que a teologia era a fonte de todas as teses então discutidas. Somente a partir do século XVI, com a reforma protestante, as universidades afirmaram-se como centros de estudos e pesquisas leigos, vinculando-se não mais à Igreja, mas de alguma forma ao Estado, representado pelo poder dos reis e príncipes que autorizavam seu funcionamento e responsabilizavam-se pela sua manutenção. Isso não significou que as Universidades religiosas tenham sido extintas, mas deixaram de ser únicas como centros de conhecimento e de reafirmação do poder da Igreja medieval.

Apesar de encontrarem-se referências a atividades intelectuais do tipo acadêmico no Oriente, nos primeiros séculos da era cristã, sobretudo na Índia, a primeira Universidade teria sido a Escola Muçulmana de El Azhar, no Cairo, Egito, por volta do ano 970 (PETER, 2001, p.3-35).

Segundo Ruiz (2005), notícia sobre a existência formal de uma universidade data da segunda metade do século XII, época em que toda instituição universitária possuía caráter universal num duplo sentido: admitia estudantes e mestres de todas as nações, e dava títulos ou graus válidos universalmente, de modo que aquele que recebia numa universidade a *licentia docendi* podia, sem outros requisitos, lecionar em qualquer outra universidade.

Na Europa, países como Itália, Alemanha, França, Inglaterra e Espanha foram precursores da atividade universitária, registrando-se a universidade de Salerno (Século IX), na Itália, como a primeira universidade européia, seguida pela de Bologna (Século XI), também na Itália, berço de outras universidades fundadas entre os séculos XIII e XV, como a de Pádua (1222), Siena (1241), Piacenza (1248), Roma (1303), Perúgia (1308), Pisa (1343), Florença (1349), Pavia (1361) e Turim (1405).

Ainda na Europa, tem-se como centros de referência a Universidade de Paris, na França, reconhecida legalmente em 1215, pelo Papa Inocêncio III e a Escola de Sorbonne, destinada a estudantes pobres. Podem também ser citadas, na França, as Universidades de Montpellier (1220), Tolouse (1229), Orléans (1306), Aix-en-Provence (1409), Poitiers (1431) e Caen (1432).

Na Espanha, ressalta-se a Universidade de Salamanca, fundada em 1218 e a de Barcelona fundada em 1450. Na Inglaterra, as primeiras universidades foram Cambridge (1112) e Oxford (1209). Na Escócia, citam-se St. Andrews (1411), criada pelo Bispo Henry Wardlaw, Glasgow (1451), Aberdeen (1495) e Edinburg (1583).

Na Alemanha, a Universidade de Heidelberg recebeu autorização do Papa Urbano VI em 1386. Surgiram, em seguida, Leipzig (1409), Freiburg (1455), Tübingen (1477), Trier (1450), Mainz (1476) e Wittenberg (1502).

Na América do Norte, encontra-se a Universidade de Harvard, fundada em 1636, como a mais antiga, mantendo sua fama de ser um dos mais renomados centros científicos do mundo, até os dias de hoje. Yale, Princeton e King's College (hoje Universidade de Columbia) fazem parte das primeiras manifestações norte americanas.

Na América Latina, a mais antiga universidade é a *Universidad Nacional Mayor de San Marco*, em Lima, no Peru, fundada em 1551, seguida pela Universidade do México (1551), também no século XVI e de Córdoba (1610), na Argentina no século XVII.

Essas universidades desenvolveram-se sob concepções distintas, que na visão de Ricouer (1983, p.9) concentram-se em dois grandes grupos. O primeiro grupo, no qual se poderia realmente falar de uma idéia de universidade, corresponde a uma concepção “idealista”; enquanto o segundo grupo reporta-se não a uma idéia mas apenas a uma função da universidade, correspondendo à concepção “funcionalista”.

### **1.1.2. CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE**

A idéia de universidade defendida por Karl Jasper (1883-1969), filósofo alemão cujo trabalho sobre o existencialismo influenciou a teologia, a psiquiatria e a filosofia modernas, é, de acordo com Ricouer (1983, p.11), a busca da verdade na comunidade de pesquisadores e estudantes, considerando que essa busca, sem constrangimentos, é um direito da humanidade. Esse é o fundamento da liberdade acadêmica, da autonomia da instituição universitária, definida positivamente pela responsabilidade a respeito do saber que pode ser vista de certa forma como um idealismo.

Na concepção idealista, desenvolve-se uma idéia de universidade a partir de uma perspectiva interna, de normas próprias à instituição, segundo as quais a ênfase recai no ensino, na pesquisa ou na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, propiciando a identificação de três modelos de universidade: a universidade como um centro de educação, como uma comunidade de pesquisadores, ou como um núcleo de progresso.

Na concepção funcionalista, a universidade é vista a partir de uma perspectiva externa, ou seja, suas normas vêm do ambiente externo, da sua relação com os serviços que pode prestar a uma nação, com uma preocupação maior de utilidade coletiva do que com a autonomia da instituição, com ênfase na questão sócio-política ou sócio-econômica, identificando-se com um centro de poder ou com um centro de produção.

A universidade como um centro de educação fundamenta-se na conservação e transmissão do conhecimento, na universalidade do saber e na autonomia da instituição, podendo ser observadas essas características nas antigas universidades inglesas de Cambridge e Oxford. Essa é a idéia central da obra de John Henry Newman (1801-1890), um dos mais conhecidos pensadores de sua época, fundador e dirigente do movimento de Oxford, que buscou revigorar a Igreja Inglesa. Em 1845, deixou a igreja anglicana e converteu-se ao catolicismo romano, logo em seguida ordenou-se padre e, em 1879, foi nomeado cardeal. Segundo Newman (1999) “o objetivo da universidade é o verdadeiro engrandecimento do

pensamento que possibilita visualizar muitas coisas ao mesmo tempo”. Embora passado aproximadamente um século e meio desde que Newman publicou os estudos que fundamentaram sua concepção de universidade (1873), as idéias contidas nesses escritos revelam-se mais importantes nos dias de hoje que durante a era Vitoriana.

Nessa concepção, a universidade é um lugar de ensino do saber universal, tendo como objetivo a difusão e a extensão do saber intelectual, como tarefa autônoma, pois, na visão de Newman (1999), se o objetivo da universidade fosse a descoberta científica não haveria motivos para que ela tivesse estudantes, uma vez que considera descobrir e ensinar como funções distintas e dons também distintos, dificilmente reunidos em uma mesma pessoa. A educação é assim, entendida como liberal, considerada em si mesma, simplesmente, cultura da inteligência, tendo como objetivo a perfeição intelectual, tendo como resultados a formação de um indivíduo de gosto refinado, espírito leal, justo e sereno, conduta nobre e cortês, virtudes estas acompanhadas de um vasto saber. Tudo isso traduz a preocupação britânica de uma formação ao mesmo tempo moral e intelectual.

Ainda de acordo com Newman (1999), a universidade não deve ficar centrada na formação profissional, pois a única preparação profissional verdadeiramente eficaz a longo prazo, na sua visão, é a educação liberal: se suas faculdades são desenvolvidas, um homem pode tirar partido dos conhecimentos de outro, caso contrário, não aproveita nem mesmo seus próprios conhecimentos. Newman encontra apoio para suas considerações no comentário do economista John Stuart Mill, quando este afirma que antes de serem advogados, médicos, comerciantes ou industriais os homens são homens. Portanto, se forem capazes e sensatos, se transformarão por si mesmos em profissionais capazes e sensatos. Uma educação universitária deve preparar pessoas inteligentes para abordar a vida e seu trabalho sob ângulos não acadêmicos, mas deve, essencialmente, encorajá-las a refletir.

A universidade como uma comunidade de pesquisadores é uma concepção que tem origem na Alemanha, notadamente com a fundação da Universidade de Berlim, em 1810, inspirada no trabalho dos filósofos Kant, Fichte, Schelling e Schleiermacher, tendo como sistematizador dessas idéias Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand, Barão von Humboldt (1767 -1835), fundador da universidade de Humboldt, em Berlim. A obra de Humboldt foi reestudada por Karl Jasper. De acordo com a concepção de Humboldt e Jasper, a universidade reconhece a pesquisa científica como objetivo principal, orientada por uma reflexão filosófica, fundada no princípio da unidade do ser, articulando-se para representar a totalidade dos conhecimentos e integrar cada pesquisador numa rede de relações que o aproxime da unidade e o confronte com a totalidade (DREZE; DEBELLE, 1983).

Dreze e Debelle (1983, p.50-52) afirmam que Karl Jasper concebia o ensino universitário como uma iniciação à pesquisa, cujo objetivo primordial é estimular a reflexão pessoal. Nesse ambiente de pesquisa, mesmo quando os estudos universitários preparam para o exercício de uma profissão intelectual, a atitude científica, fundamentada no caráter metódico do raciocínio e da descoberta, permanece presente, considerada imprescindível para propiciar aplicações inovadoras da prática. Nessa concepção, a educação universitária é um privilégio reservado a uma elite, atraída pela idéia da verdade, para quem o estudo e a pesquisa constituem uma questão vital de participar do mundo a serviço da ciência e da verdade. A liberdade acadêmica constitui requisito fundamental, implicando ausência de censura intelectual e autonomia administrativa.

A atitude científica autêntica tem uma dimensão ética e desenvolve qualidades morais, ultrapassando a simples instrução para construir uma verdadeira formação: primeiro, pela educação para a objetividade, para a aceitação da crítica e para a reflexão pessoal; segundo, pela experiência; e, por último, pelo risco do conhecimento que supõe a coragem de querer descobrir. Assim, concebendo o ensino universitário como aprendizagem da atitude científica refutar-se-á a hipótese de não se reunir em uma só pessoa qualidades próprias de pesquisador e professor, defendida por Newman (1999).

A universidade como um núcleo de progresso parte das reflexões filosóficas de Alfred North Whitehead (1861- 1947) - matemático inglês que se tornou um filósofo americano - sobre a prática da educação, em seus estudos desenvolvidos em Cambridge e Harvard, segundo os quais uma nação deve guardar uma estreita relação entre seus elementos progressistas, de forma que o estudo e o lugar público sofram influências recíprocas. As universidades são, nesse caso, os principais agentes da fusão de atividades progressivas num instrumento eficaz do progresso, observando-se que as nações desenvolvidas são aquelas onde as universidades são florescentes (DREZE; DEBELLE, 1983, p.64).

A aspiração da sociedade ao progresso inspira essa concepção de universidade, que coloca como princípio a utilidade da educação, para que a cultura e a ciência desemboquem na ação, contribuindo para o progresso, ao invés de constituírem um fim em si mesmas. Para que isso ocorra, ou seja, para que a universidade possa contribuir efetivamente para o progresso da sociedade, verifica-se a necessidade de uma universidade independente em relação ao estado, uma vez que as condições de progresso numa sociedade não se identificam necessariamente com as necessidades políticas do Estado.

Segundo Dreze e Debelle (1983, p.66-68), Whitehead, nessa visão, afirma que a missão da universidade é ligar a imaginação à experiência, o entusiasmo criador à ciência



adquirida, reunindo jovens e adultos, estudantes, professores e pesquisadores numa reflexão inventiva sobre todas as formas do saber, fundindo duas atividades: a conservação e a transmissão do conhecimento adquirido e a pesquisa criadora. A simbiose da pesquisa e do ensino numa mesma instituição é vital, pois esses são os motores que impulsionam o progresso. Permite ao ensino manter-se constantemente no topo do progresso trazido por pesquisadores e permite, ao mesmo tempo, que o contato com os estudantes faça a pesquisa rejuvenescer. As universidades devem, então, para cumprir sua missão, incentivar a pesquisa fundamental nas disciplinas de base, a pesquisa interdisciplinar fora da universidade, e a pesquisa social, tendo em vista sua posição autônoma, fora do jogo político e das pressões sociais.

Sem sombra de dúvida, encontram-se nas universidades americanas traços que possibilitam identificar essa concepção de universidade, menos aristocrática que as concepções defendidas por Newman e Jasper. Entretanto, nos Estados Unidos, existe uma rica diversidade de instituições universitárias, fazendo com que grandes centros de pesquisa como Harvard ou Chicago, por exemplo, difundam suas experiências pedagógicas e descobertas científicas para toda a rede de ensino superior, tornando-se núcleos de progresso.

A universidade como um centro de poder, tem seu melhor exemplo na França, ligada à figura de Napoleão que tinha sobre o ensino superior algumas idéias que deixaram marcas nas estruturas atuais do ensino superior francês, apesar das múltiplas reformas tentadas a partir do século XIX. Sua concepção de poder era totalitária, e para alimentá-la via na instrução pública uma forma de se operar a “napoleonização” das consciências, ou seja, uma fonte de poder com uma finalidade sócio-política. Assim, a idéia subjacente de universidade é a de um serviço público do Estado, subjugado ao poder imperial, assumindo uma função geral de conservação da ordem social, por meio da difusão de uma doutrina comum (DREZE; DEBELLE, 1983, p.89).

Essa concepção de universidade estava fundamentada nos preceitos da igreja católica, na fidelidade ao imperador, e na obediência aos estatutos do corpo docente que tinham por objeto a uniformidade da instrução voltada para formar para o Estado cidadãos ligados à sua religião, aos seus princípios, à sua pátria e à sua família. A universidade, segundo essa concepção, foi um instrumento de política, de poder e de regime, à qual estava reservado o monopólio da instrução pública. Os professores eram rigidamente controlados como um verdadeiro exército, a serviço da ordem social, contrastando totalmente da idéia de uma comunidade autônoma voltada à pesquisa e ao ensino.

A universidade francesa tornou-se, basicamente, um órgão de estruturação ou de integração sócio-profissional, conferindo, por meio das faculdades, diplomas que asseguravam aos egressos o acesso a determinadas profissões como direito, medicina e teologia, ou a possibilidade de ensinar nas escolas, para os formados nas áreas de letras e ciências. O maior prejuízo que o imperialismo francês causou à educação foi a destruição da idéia de universidade propriamente dita, notadamente no aspecto da autonomia, pois, segundo Dreze e Debelle (1983, p.91-92), em pleno século XX essa autonomia é conferida de direito, mas não é praticada de fato, uma vez que tanto as universidades quanto as faculdades dependem do governo para decisões importantes, tais como: reforma de programas, regulamentação da política de investimentos, nomeação, promoção e remuneração de professores. Assim, pode-se afirmar que a concepção napoleônica de universidade “funcionalista” como centro de poder encontra-se diametralmente oposta à visão idealista, concebida por Newman, Jasper e Whitehead, comentada anteriormente.

A universidade como fator de produção foi a idéia predominante na extinta União Soviética. Orientada pela organização sócio-política marxista-leninista da época, foi considerada como fator estratégico na transformação da sociedade soviética. Tinha como finalidades: (1) formar especialistas altamente qualificados; (2) realizar pesquisas que pudessem contribuir para resolver os problemas da sociedade comunista; (3) produzir manuais e instrumentos didáticos de alta qualidade; (4) formar professores e pesquisadores; (5) assegurar formação avançada aos especialistas; (6) difundir os conhecimentos científicos e políticos entre a população; e, (7) estudar os problemas ligados à utilização dos diplomados e ao melhoramento de sua formação (DREZE; DEBELLE, 1983, p.102-103).

O ensino e a pesquisa na União Soviética moviam-se num quadro ideológico (marxismo-leninismo) preciso, com uma finalidade social e política bem delimitada: contribuir para a edificação da sociedade comunista, voltando-se prioritariamente para o crescimento econômico. O ensino e a pesquisa constituem importantes elementos do plano de desenvolvimento econômico, social e cultural da nação, estando integrados ao planejamento geral da economia. Assim, a atividade das universidades foi determinada pelas necessidades da nação de determinados especialistas, notadamente nas áreas de ciência e tecnologia. O traço forte da educação política obrigava os estudantes a cursarem disciplinas que contemplassem o estudo da história do partido comunista, a economia política, o materialismo dialético e histórico, bem como a teoria política marxista-leninista.

O governo e o partido comunista soviético tinham representantes nos órgãos diretores das universidades, e todos os altos dirigentes eram nomeados e demitidos pelo Ministro de

Ensino Superior. Observa-se que, assim como na França napoleônica, a universidade na União Soviética ficou desprovida de sua característica essencial que é a autonomia, ficando totalmente dependente da autoridade central. Essa idéia contrasta com a concepção idealista de uma comunidade livre para buscar a verdade, longe de uma pesquisa científica desinteressada e de uma formação do tipo cultura geral.

Visando aprofundar o tema do presente tópico, faz-se necessária uma abordagem da universidade no Brasil, cuja origem, diferentemente da maioria das culturas ocidentais, é bastante recente, colocando o país em profunda desvantagem quando comparado até mesmo aos países da própria América Latina, apresentando indicadores educacionais que desvelam uma face das mais perversas da desigualdade e da injustiça social, porque auto-reprodutiva. Assim, o Brasil, classificado como a décima economia do mundo, chega ao século XXI com uma grande dívida com a sociedade, pois tem reproduzido as condições de pobreza e exclusão social, que poderiam ser reduzidas com o auxílio da educação.

## **1.2. A UNIVERSIDADE NO BRASIL**

A evolução do ensino superior brasileiro é um capítulo revelador da história do descaso com a educação no país, tendo em vista que a educação não constituiu prioridade dos colonizadores portugueses que, além de descuidarem da educação básica, não permitiram a criação de Universidades em sua colônia, o que só ocorreu com a chegada da corte ao Brasil, em 1808, época em que foram criadas as escolas de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Também não havia incentivo por parte da Igreja católica para a leitura da Bíblia, o que resultou em uma população quase totalmente analfabeta, mesmo meio século após a independência (CARVALHO, 2004, p.22-23).

O desenvolvimento de uma cultura intelectual no Brasil teve como principal entrave a oposição dos colonizadores que não desejavam ver a estabilidade de seu domínio ameaçada por idéias novas. Segundo Holanda (1995, p.119) e Carvalho (2004, p.23), enquanto na América espanhola havia pelo menos 23 universidades e o total de estudantes de nível superior diplomados até a primeira metade do século XIX era de cerca de 150 mil, no Brasil, a criação de universidades foi tardia, e os brasileiros que tinham condições para tanto buscavam educação superior em Portugal, sobretudo em Coimbra, por onde passaram apenas 1.242 estudantes brasileiros entre 1772 e 1872.

Organizado para atender a uma minúscula elite econômica e cultural, o ensino superior brasileiro manteve-se distanciado das profundas transformações sociais e demográficas pelas quais passava a sociedade, na primeira metade do século XX. Embora o surgimento de grande parte das universidades esteja localizado na década de 1930, período da criação do Ministério da Educação, e da promulgação do Estatuto Básico das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931), somente a partir do final dos anos 1950, parcelas maiores da população passaram a ter acesso ao ensino superior. O começo da expansão do sistema foi uma consequência da modernização econômica decorrente da industrialização, do acelerado processo de urbanização e das novas demandas surgidas com a ascensão das massas ao cenário político nacional (MARTINS FILHO, 1964).

Liderada por professores e estudantes, a luta por aumento do número de vagas e pela reforma universitária teve forte impulso no período imediatamente anterior a 1964. No entanto, coube ao regime militar fazer a reforma universitária, em 1968, em conjuntura extremamente desfavorável ao incipiente movimento popular que preconizava mudanças no ensino superior brasileiro como uma das reformas de base.

Essa reforma, apesar de adotar na legislação o modelo universitário centrado na pesquisa e na pós-graduação, foi seguida de uma grande expansão do ensino privado, sobretudo na forma de instituições isoladas de ensino. O regime militar atendeu à pressão social por mais vagas, mas os prejuízos em relação à qualidade do ensino foram enormes.

A década de 1970, principalmente, foi marcada por um crescimento desordenado do ensino superior, sem qualquer subordinação a regras de qualidade nem a avaliações de desempenho. Explorava-se a demanda e multiplicavam-se escolas isoladas e faculdades com pouca qualidade. O governo não se preocupava em instituir mecanismos de supervisão, acompanhamento e controle. A autorização para a criação de faculdades e para o funcionamento de cursos era um ato meramente burocrático e cartorial, reduzido à apresentação de papéis e carimbos.

Em um período de vinte anos, entre 1961 e 1980, houve uma expansão acelerada de matrículas no ensino superior. O crescimento foi de 1.340%, o que significou um incremento absoluto de cerca de 1,28 milhão de matrículas, a maior parte na rede privada de ensino. Nos vinte anos seguintes, o ritmo de expansão do sistema arrefeceu, com o número de matrículas crescendo 51% – pouco mais de 700 mil vagas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

Durante a década de 1980, a evolução das matrículas sequer acompanhou o crescimento populacional. A maior parte da expansão recente ocorreu a partir de 1995, mas já subordinada

a severos critérios de avaliação e submetida a mecanismos de supervisão, acompanhamento e controle, em todas as etapas do processo.

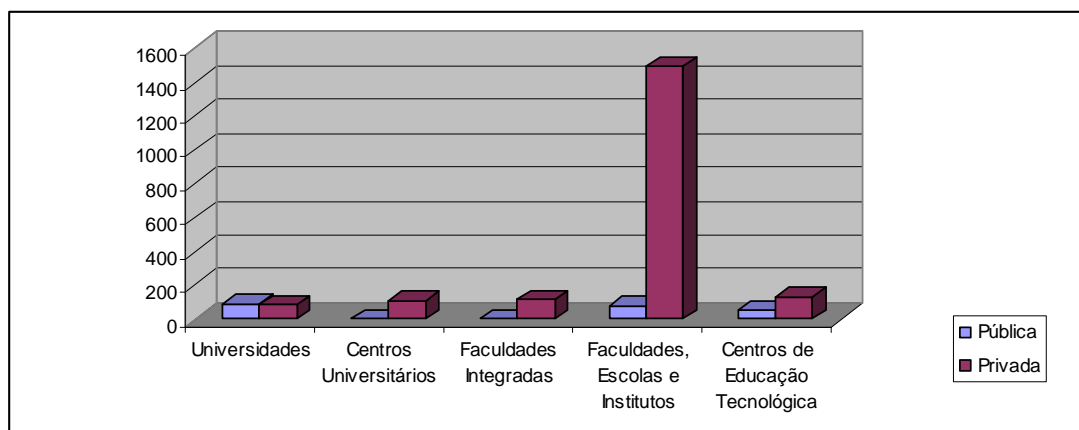
No ambiente da educação superior brasileira, as Universidades Federais situam-se em um conjunto formado por instituições caracterizadas como Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos Isolados e Centros de Educação Tecnológica, vinculados administrativa e financeiramente a mantenedores públicos, nas esferas Federal, Estadual ou Municipal, ou, ainda, a mantenedores privados.

A Tabela 1 e o Gráfico 1 apresentam a distribuição da estrutura da educação superior brasileira, no que diz respeito ao tipo de instituição e categoria administrativa.

**Tabela 1 – Distribuição das Instituições de Ensino Superior Brasileiras Quanto ao Tipo de Instituição e Categoria Administrativa**

Categoria Administrativa	Tipo de Instituição					Total Geral
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	Centros de Educação Tecnológica	
<b>Pública</b>	<b>90</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>81</b>	<b>53</b>	<b>231</b>
Federal	52	-	-	8	37	97
Estadual	33	-	-	26	16	75
Municipal	5	3	4	47	-	59
<b>Privada</b>	<b>86</b>	<b>111</b>	<b>113</b>	<b>1.493</b>	<b>131</b>	<b>1.934</b>
Particular	25	62	93	1.213	127	1.520
Comun/Confes/Filant	61	49	20	280	4	414
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>114</b>	<b>117</b>	<b>1.574</b>	<b>184</b>	<b>2.165</b>

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005)



**Gráfico 1 – Distribuição das Instituições de Ensino Superior Brasileiras Quanto ao Tipo de Instituição e Categoria Administrativa**

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005)

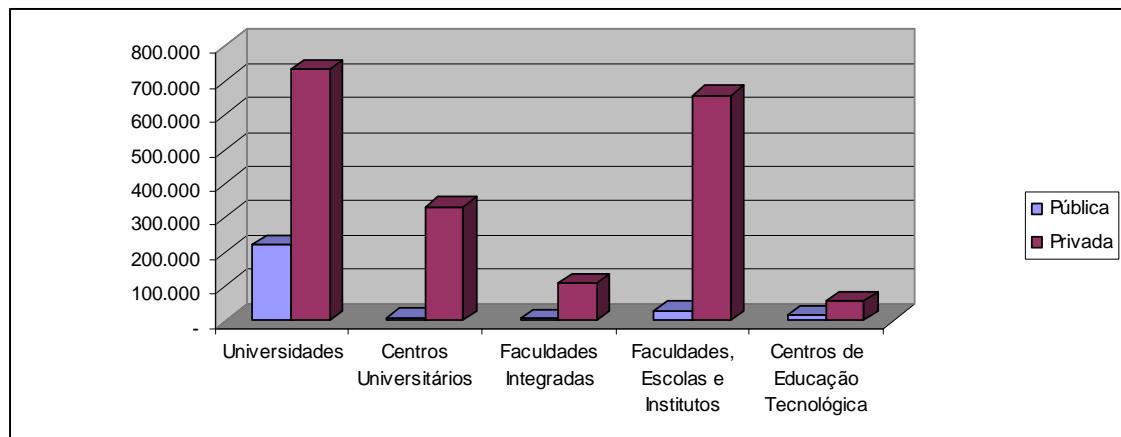
Por meio dos dados apresentados observa-se que as universidades representam cerca de 8% do total das instituições de ensino superior, e que, as universidades públicas federais representam cerca de 2,% desse total. Constatase ainda, que as instituições privadas são a grande maioria, representando 89% do sistema de educação superior.

A oferta de vagas e o número de matrículas nesse sistema estão distribuídos conforme apresentado nas Tabelas 2 e 3, e nos Gráficos 2 e 3, respectivamente.

**Tabela 2 - Oferta de Vagas no Sistema de Educação Superior Brasileiro**

Categoria Administrativa	Tipo de Instituição					Total Geral
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	Centros de Educação Tecnológica	
<b>Pública</b>	<b>222.750</b>	<b>6.850</b>	<b>4.970</b>	<b>28.181</b>	<b>15.688</b>	<b>278.439</b>
Federal	100.718	-	-	602	10.128	111.448
Estadual	104.937	-	-	7.511	5.560	118.008
Municipal	17.095	6.850	4.970	20.068	-	48.983
<b>Privada</b>	<b>732.030</b>	<b>331.835</b>	<b>108.434</b>	<b>658.904</b>	<b>57.815</b>	<b>1.889.018</b>
Particular	334.689	204.270	90.506	565.478	57.136	1.252.079
Comun/Confes/Filant	397.341	127.565	17.928	93.426	679	636.939
<b>Total</b>	<b>954.780</b>	<b>338.685</b>	<b>113.404</b>	<b>687.085</b>	<b>73.503</b>	<b>2.167.457</b>

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005)



**Gráfico 2 – Vagas Ofertadas no Sistema de Educação Superior Brasileiro Quanto ao Tipo de Instituição e Categoria Administrativa**

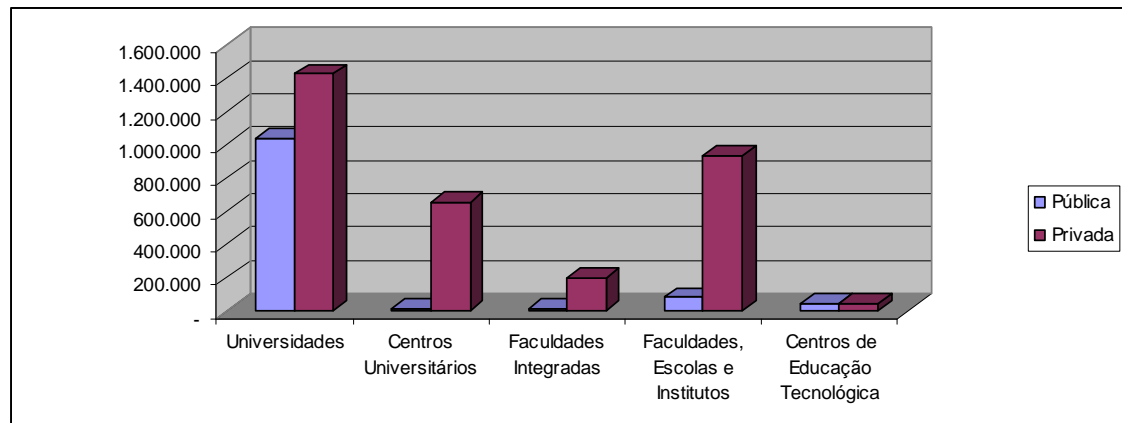
Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005)

De acordo com os dados apresentados, as universidades são responsáveis por, aproximadamente, 44% das vagas ofertadas no sistema de educação superior, ficando as universidades federais com 5% desse total. As instituições privadas ofertam cerca de 87% das vagas do sistema.

**Tabela 3 Matrículas no Sistema de Educação Superior Brasileiro**

Categoria Administrativa	Tipo de Instituição					Total Geral
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	Centros de Educação Tecnológica	
<b>Pública</b>	<b>1.042.816</b>	<b>15.757</b>	<b>10.068</b>	<b>79.368</b>	<b>44.180</b>	<b>1.192.189</b>
Federal	549.171	-	-	2.143	28.273	579.587
Estadual	433.692	-	-	27.750	15.907	477.349
Municipal	59.953	15.757	10.068	49.475	-	135.253
<b>Privada</b>	<b>1.426.962</b>	<b>659.170</b>	<b>197.830</b>	<b>937.966</b>	<b>39.039</b>	<b>3.260.967</b>
Particular	413.044	369.485	166.356	765.462	38.837	753.184
Comun/Confes/Filant	1.013.918	289.685	31.474	172.504	202	1.507.783
<b>Total</b>	<b>2.469.778</b>	<b>674.927</b>	<b>207.898</b>	<b>1.017.334</b>	<b>83.219</b>	<b>4.453.156</b>

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005)

**Gráfico 3 – Matrículas no Sistema de Educação Superior Brasileiro**

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005)

Quanto às matrículas, as universidades possuem uma participação de 55% do total do sistema, enquanto somente as universidades federais concentram cerca de 11% desse contingente. As instituições privadas respondem por, aproximadamente, 73% das matrículas do sistema de educação superior.

Em suma, de acordo com os dados apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3, pode ser constatado que o Sistema Federal de Educação superior brasileiro é composto por 97 (noventa e sete) instituições, das quais 52 (cinquenta e duas) são universidades, responsáveis pela oferta de 100.718 (cem mil setecentas e dezoito) vagas, concentrando 579.587 (quinhentas e setenta e nove mil oitocentas e cinquenta e sete) matrículas. Acerca desse sistema será feita uma análise mais detalhada a seguir.

### 1.2.1. O SISTEMA FEDERAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

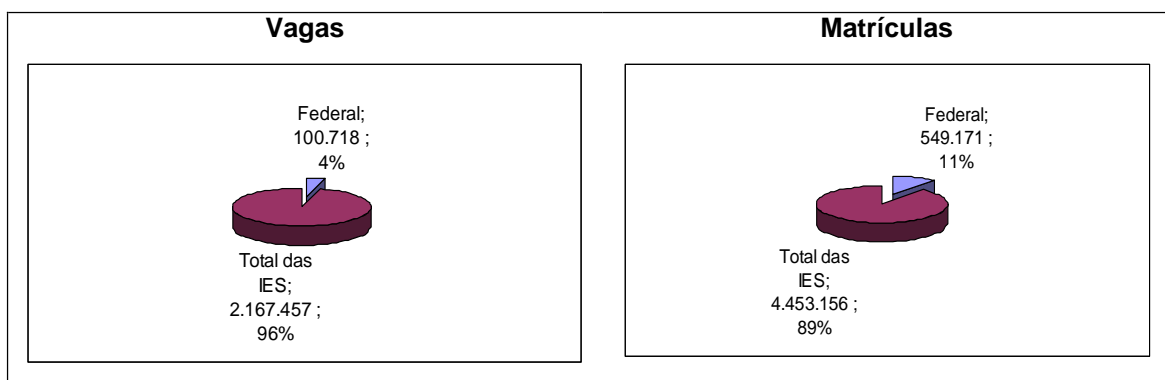
Como já mencionado, a criação de instituições de educação superior no Brasil foi bastante tardia, notadamente sob a concepção de universidade, remontando à década de 1930. Entretanto, no que diz respeito às universidades federais, tem-se registro da criação da Universidade Federal do Amazonas, em 1909, e da Universidade Federal do Paraná, em 1912, inicialmente como um agregado de escolas, seguidas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920, Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, e Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1936.

Os gráficos 4 e 5, apresentam as universidades federais frente ao total da IES, bem como a sua participação em relação às públicas.



**Gráfico 4 – Universidades Federais x Outras IES**

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005)



**Gráfico 5 – Universidades Federais x Outras IES: Vagas Ofertadas e Matrículas**

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005)

Observam-se nos dados apresentados que as universidades federais representam cerca de 30 % do total de universidades, e 2 % do total de instituições de ensino superior (IES). São ainda responsáveis por significativa parcela da oferta de vagas (5%) e de matrículas do



Sistema de Educação Superior (11%). Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) essas universidades são também responsáveis por aproximadamente 90% da pesquisa e da produção científica do Brasil, aí residindo um dos principais fatores que apontam sua importância para a sociedade, como fonte de renovação do conhecimento.

Embora as universidades brasileiras estejam orientadas por uma concepção que mais se aproxima do modelo funcionalista, no âmbito das instituições federais podem ser identificados, com maior ou menor predominância, traços das concepções idealistas tratadas em tópicos anteriores do presente capítulo. O ponto que leva a enxergar com mais destaque a concepção funcionalista é a dependência do poder central, representado pelo governo federal, de onde emanam as principais regras que conduzem as universidades federais brasileiras, tais como: processo de planejamento institucional, financiamento, organização curricular, escolha de dirigentes, regime de trabalho docente, dentre outros, o que compromete a autonomia dessas instituições, condição essencial, na visão de Newman, Jaspers e Whitehead, para uma concepção idealista de universidade, centrada na liberdade acadêmica, na pesquisa desinteressada e na ligação com a sociedade (extensão).

### **1.2.2. AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

Desde seus primórdios, as universidades federais brasileiras enfrentam sérios problemas no que diz respeito ao poder sobre decisões que envolvem financiamento, políticas de gestão de pessoal e projeto pedagógico dentre outras. O desenvolvimento sem restrições do sistema público federal de ensino superior no Brasil tem como uma de suas exigências imediatas o estabelecimento de um regime de plena autonomia universitária – condição primeira para a superação definitiva da herança autoritária.

No Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, há uma referência, em seu artigo 9º, à autonomia universitária, nas dimensões administrativa, didática e disciplinar, ressaltando que, nas universidades federais, quaisquer modificações que interessem fundamentalmente à organização administrativa ou didática dos institutos universitários só poderiam ser efetivadas mediante sanção do governo, ouvido o Conselho Nacional de Educação. No texto do documento legal, não há referência ao financiamento, mencionando que compete ao Conselho Universitário aprovar despesas da Reitoria e outras não previstas no orçamento. Verifica-se que a referência à autonomia é

truncada pela função regulatória do governo que detinha o poder de veto em relação às ações propostas pelas universidades (BRASIL, 1931).

Posteriormente, a Lei n.º 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinou, em seu artigo 80, que as universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, determinando que os orçamentos fossem organizados em dotações globais, a serem detalhadas por cada instituição. Essa perspectiva trouxe a mais próxima possibilidade de uma autonomia real, pois o financiamento é condição que garante as outras dimensões da autonomia, uma vez que viabiliza a implementação de um projeto político pedagógico institucional (BRASIL, 1961).

Em 28 de Novembro de 1968, a Lei n.º 5.540, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, determinando que as universidades gozem de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, a ser exercida na forma da lei e dos seus estatutos. Entretanto, essa autonomia é restringida quando o texto legal abre a possibilidade de o Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, suspender a autonomia de qualquer universidade, por motivo de infringência da legislação do ensino ou de preceito estatutário ou regimental, designando-se Diretor ou Reitor *pró-tempore* (BRASIL, 1968).

A relação de dependência entre as universidades federais e o governo federal, cada vez mais forte, resultou de disciplinamentos legais que determinaram, ao longo dos anos, alguns fatores vitais para a instituição, tais como: a nomeação do Reitor – dirigente máximo da instituição – como prerrogativa do Presidente da República; a admissão e demissão de pessoal, vinculada ao Ministério da Educação; e o seu orçamento, como integrante do Orçamento Geral da União, detalhado em nível de elemento de despesa<sup>3</sup>.

A autonomia das universidades, obedecendo ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no plano institucional, foi consagrada pela Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 207, afirma que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa, e de gestão financeira e patrimonial”. Posteriormente regulamentado pela Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que reformulou as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual, no que concerne à autonomia didático-científica, determinou, em seu art. 53:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

---

<sup>3</sup> Elemento de despesa é o menor nível de detalhamento da despesa pública, que identifica a natureza do gasto.

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
  - II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
  - III - estabelecer planos, programas e projetos e pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
  - IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
  - ...
  - VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- ... (BRASIL, 1996).

Além desses requisitos, no que concerne à pesquisa e às qualificações do professorado, a LDB, baseada na tradição acadêmica universal – pelo menos na civilização ocidental – estipula exigências de gestão colegiada autônoma para as universidades. Nessa tradição, a autonomia didático-científica da instituição reside em seus colegiados de ensino e pesquisa. O parágrafo único do art. 53 da referida Lei afirma que:

- Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:
- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
  - II - ampliação e diminuição de vagas;
  - III - elaboração da programação dos cursos;
  - IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
  - V - contratação e dispensa de professores;
  - VI - plano de carreira docente (BRASIL, 1996).

A citada Lei atribui aos colegiados de ensino e pesquisa das universidades – sempre dentro dos recursos orçamentários disponíveis - a competência para deliberar a respeito de cada uma e do conjunto de matérias que são essenciais para a vida acadêmica da instituição. Entretanto, como essas instituições não têm poder decisório sobre seus orçamentos, fica a autonomia apenas na letra da Lei, no caso das universidades públicas federais.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer n.º. 600/97, afirma que a autonomia de uma universidade não está nas mãos do Estado, que instituiu e credenciou uma universidade pública, mas é outorgada pela sociedade à instituição e exercida por órgãos colegiados de ensino e pesquisa. A tais colegiados, compostos, majoritariamente, por representantes do corpo docente qualificado, a sociedade delegou a direção acadêmica das instituições, com seu acompanhamento e avaliação pelo Poder Público (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997).

Apesar de todas as determinações constitucionais e legais, as universidades federais, na realidade, não têm ainda podido exercer efetivamente sua autonomia, uma vez que necessitam de aprovação do poder competente e disponibilidade de recursos, o que praticamente inviabiliza a concretização desse exercício.

Na visão de Schwartzman (1989, p.1), existem duas formas de se entender a autonomia. A primeira, clássica e tradicional, entende a universidade como uma corporação altamente especializada, detentora de um conhecimento que nenhum outro setor da sociedade possui, e que, portanto, não pode estar sujeita a nenhuma forma de controle externo. A segunda consiste na extensão do conceito de democracia majoritária e participativa no âmbito dessas instituições.

Essas duas concepções prestam-se a interpretações políticas e ideológicas totalmente contraditórias. A defesa da autonomia pode ser lida tanto como um esforço para manter a universidade como guardião do futuro na defesa contra o capitalismo avassalador, quanto como um movimento defensivo e retrógrado em favor de uma corporação ultrapassada e elitista, a serviço das classes dominantes. A autonomia torna-se mais consistente quando apoiada por uma reivindicação pela natureza especial das instituições de ensino superior, tendo como elemento principal a questão da pesquisa científica, indissociável de um ensino de qualidade.

É preciso que se compreenda que autonomia não significa liberdade absoluta, uma vez que as instituições são criadas para cumprirem uma missão social, devendo, portanto, ser relativa ao cumprimento dessa missão. A autonomia também está sujeita a restrições de natureza material, cultural e política, advindas da sociedade onde a universidade se insere. Durham (1989, p.13) afirma que

uma autonomia democrática não se exerce simplesmente através da auto-gestão, mas pelo estabelecimento de canais de comunicação com a sociedade de forma a assumir plenamente o caráter de uma instituição pública, que serve ao público e que é controlada por poderes públicos. É essa responsabilidade e essa oportunidade com as quais agora nos deparamos.

Segundo Durham (1989, p. 4), a autonomia universitária possui diferentes dimensões, e apresentam-se limites para cada uma delas: a autonomia científica, didática, administrativa e de gestão financeira.

A autonomia científica, como garantia do desenvolvimento da ciência básica, sem a qual a pesquisa aplicada não encontra suportes científicos adequados, implica autonomia de organização interna e de gestão financeira, para garantir a existência de áreas de pesquisa que

não possuam relevância política ou econômica imediata. A liberdade de pesquisa encontra limites em função de pressões da sociedade às quais a universidade deve responder, buscando desenvolver o conhecimento voltado para a solução de problemas sociais.

A autonomia didática significa capacidade de selecionar alunos, definir os cursos que devem ser ministrados, avaliar o desempenho desses alunos e conceder os títulos correspondentes ao grau de domínio do conhecimento atingido por eles. Implica a responsabilidade de oferecer ensino de qualidade que permita a formação de profissionais e pesquisadores competentes. A regulação é a própria competição profissional e a pressão dos órgãos de classe, bem como de mecanismos de avaliação que se tornem públicos.

A autonomia administrativa, ou seja, a liberdade de organizar-se internamente é condição para o exercício pleno das dimensões didática e científica. A contrapartida é a responsabilidade pela eficiência na utilização de recursos humanos e materiais para cumprimento de sua missão. Sem isso, a universidade tende a ser apenas mais uma repartição pública, cheia de entraves burocráticos que não condizem com o fim para o qual foi criada.

A autonomia de gestão financeira é imprescindível para que as universidades possam estabelecer suas próprias prioridades, compreendendo a iniciativa de elaborar e executar seu orçamento, assegurado um fluxo regular de recursos que possibilite um planejamento racional das suas atividades e garanta pelo menos a sua sobrevivência. A universidade pública constitui uma conquista da sociedade democrática e uma expressão do direito constitucional à educação.

A autonomia universitária é princípio fundamental para o crescimento e desenvolvimento da educação superior brasileira, não só pela liberdade de crítica, mas também pelo aspecto da racionalidade do uso dos recursos, instrumento básico da liberdade acadêmica. “Autonomia é conceito que há de estar ligado a um processo novo de racionalização” (DURHAM, 1997, p.10).

Compreendido como um princípio auto-aplicável pela grande maioria da comunidade acadêmica, bem como por seus dirigentes, mas não por parte do Poder Público, o assunto tem sido exaustivamente debatido por diversos segmentos da sociedade, e coloca-se como fator intrinsecamente ligado ao projeto pedagógico, notadamente nas universidades federais.

Embora no sentido restrito, o termo autonomia possa ser definido, de acordo com Ferreira (1982, v.1, p.36.), como a faculdade de se governar por si mesmo, de se reger por leis próprias, significando, ainda, emancipação ou independência. A autonomia, para Neves (2003, p.113)

é a possibilidade e a capacidade da instituição de elaborar e implementar um Projeto Político Pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve. É ao mesmo tempo outorga e conquista. Outorga, pois depende de leis e conquista porque é necessário ter a capacidade de exercitá-la.

Tendo em vista que a autonomia está ligada de forma intrínseca ao projeto pedagógico de uma universidade federal, há que se considerar que implica também uma vinculação ao processo de planejamento dessas instituições.

### **1.2.3. PLANEJAMENTO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

O processo de planejamento nas universidades federais brasileiras está compreendido nos processos de planejamento do governo federal, que tem como instrumentos constitucionais o Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual. Tratando-se de forma mais específica do planejamento educacional, o principal instrumento é o Plano Nacional de Educação (PNE), formulado para um período de dez anos, no qual estão estabelecidas as principais diretrizes, objetivos e metas para a educação em todos os níveis, determinando que os outros instrumentos de planejamento da Administração Pública atendam às determinações contidas no referido plano.

O PNE em vigor, aprovado pela Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, justifica que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior, e afirma que o apoio público é decisivo para que as instituições de educação superior (IES), notadamente as universidades, possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social. Considera que as IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do século XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades (BRASIL, 2001b).

Ressaltando a importância das IES para os outros níveis de ensino, o PNE justifica que a oferta de educação básica de qualidade para todos está centrada nessas instituições, na medida em que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior; a produção de pesquisa e inovação.

O PNE coloca como diretriz básica para o bom desempenho do segmento universitário a autonomia, exercida nas dimensões previstas na constituição de 1988: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Acrescenta ainda outras diretrizes, tais como: expansão de vagas no setor público, de forma a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas no ensino superior; renovação do ensino universitário brasileiro, reformulando o rígido sistema atual de controles burocráticos; permanente avaliação dos currículos, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira; expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, assegurando ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno; qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior; garantir um financiamento estável às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais.

Entretanto, apesar das diretrizes definidas no PNE, a política educacional no Brasil vem apontando para uma progressiva privatização da educação superior, que pode ser constatada pela redução da participação das instituições públicas na oferta de vagas no ensino superior público, conforme demonstrado na Tabela 4 e no Gráfico 6.

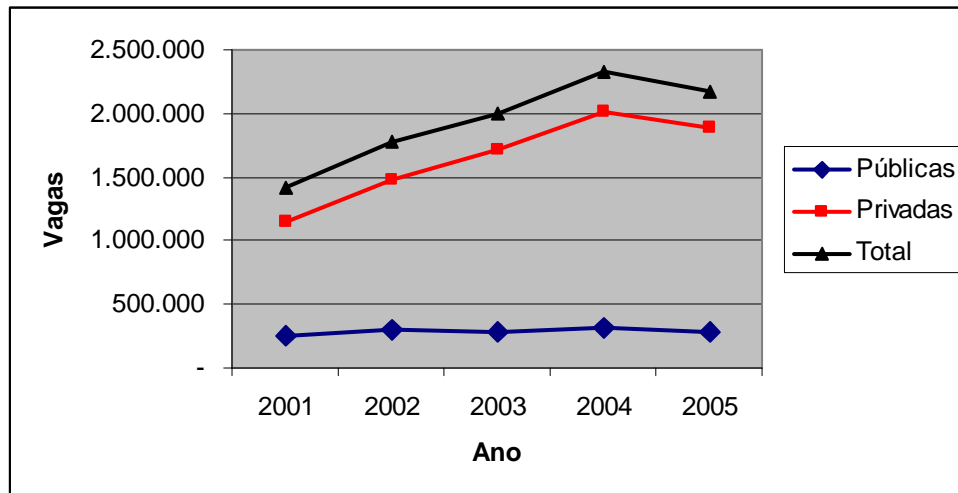
Observa-se que, entre 2001 e 2005<sup>4</sup>, em uma análise horizontal, houve um tímido crescimento das vagas ofertadas pelas instituições públicas, cerca de 9%, enquanto nas instituições privadas o aumento na oferta de vagas foi de aproximadamente 64% no mesmo período, e o total do sistema apresentou um crescimento de 54%. Em uma análise da participação relativa das instituições públicas na oferta de vagas, observou-se uma redução de aproximadamente 5%, uma vez que, da participação de 18% em 2001, ano de aprovação do PNE, passou para aproximadamente 13% em 2005.

**Tabela 4 – Evolução da Oferta de Vagas no Ensino Superior Público x Privado**

Categoria Administrativa	Ano									
	2001		2002		2003		2004		2005	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Públicas	256.498	18	295.354	17	281.163	14	308.492	13	278.439	13
Privadas	1.151.994	82	1.477.733	83	1.721.520	86	2.011.929	87	1.889.018	87
<b>Total</b>	<b>1.408.492</b>	<b>100</b>	<b>1.773.087</b>	<b>100</b>	<b>2.002.683</b>	<b>100</b>	<b>2.320.421</b>	<b>100</b>	<b>2.167.457</b>	<b>100</b>

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2001- 2005)

<sup>4</sup> O último censo da educação superior disponível é de 2005.



**Gráfico 6 - Evolução da Oferta de Vagas no Ensino Superior Público x Privado**

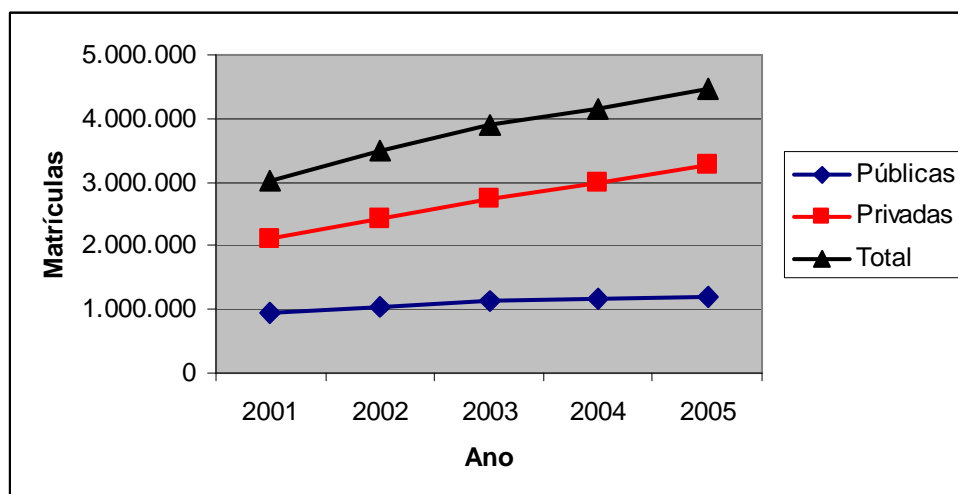
Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2001- 2005)

Quanto à evolução das matrículas, os dados estão apresentados na Tabela 5 e no Gráfico 7.

**Tabela 5 – Evolução das Matrículas no Ensino Superior Público x Privado**

Categoria Administrativa	Ano									
	2001		2002		2003		2004		2005	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Públicas	939.225	31	1.051.655	30	1.137.119	29	1.178.328	28	1.192.189	27
Privadas	2.091.529	69	2.428.258	70	2.750.652	71	2.985.405	72	3.260.967	73
<b>Total</b>	<b>3.030.754</b>		<b>3.479.913</b>		<b>3.887.771</b>		<b>4.163.733</b>		<b>4.453.156</b>	

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2001- 2005)



**Gráfico 7 – Evolução das Matrículas no Ensino Superior Público x Privado**

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2001- 2005)



As matrículas nas instituições públicas apresentaram, em relação a 2001, um crescimento de aproximadamente 27%, enquanto nas instituições privadas o crescimento foi de cerca de 56%. A participação relativa das instituições públicas nas matrículas do sistema de ensino superior, que, em 2001, alcançavam cerca de 31% do total, em 2005, foi de aproximadamente 27%, o que representa uma redução de 4% entre 2001 e 2005.

O PNE, além das diretrizes gerais, contempla também objetivos e metas, dentre os quais podem ser destacados os pontos que interceptam, de forma direta ou indireta, o tema central desta pesquisa.

1. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.
2. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.
3. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagens tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.
4. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.
5. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender às necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
6. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.
7. Assegurar, na esfera federal, através de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por, pelo

menos, 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais.

8. Estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere, na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta.
9. Estimular a inclusão de representantes da sociedade civil organizada nos conselhos universitários.

O Plano de Educação Nacional, aprovado em 2001, assemelha-se, na verdade, mais a uma carta de intenções, do que a um plano propriamente dito, notadamente no que diz respeito às universidades federais, pois decorrida a primeira metade do período de execução do plano, não houve progresso efetivo nos aspectos principais que se referem à autonomia, ao financiamento e à melhoria da qualidade do ensino, colocados dentre as suas principais diretrizes, objetivos e metas. Diante dos dados apresentados, constatou-se que uma das diretrizes propostas no PNE, que é de assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas no ensino superior público, não vem sendo acompanhada de ações que possam torná-la concreta, pois, na realidade, no período observado, ocorreu redução dessa proporcionalidade.

Desta forma, pode-se afirmar que o planejamento educacional no Brasil, pelo menos no que diz respeito à educação superior, objeto de estudo desta pesquisa, não vem se tornando um direcionador das políticas públicas e ações nessa área, apesar das exigências legais de elaboração de planos.

Além do PNE, encontram-se também referências na legislação brasileira sobre instrumentos de planejamento para a educação superior, no Decreto nº. 3.860, de 09 de Julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e coloca o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como um dos itens a serem considerados no processo de avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior (BRASIL, 2001a).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004, ao tratar das dimensões da avaliação institucional, na dimensão “Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional”, aponta a necessidade de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (BRASIL, 2004). Nesse contexto, o PDI consiste num documento em que se definem a missão da IES e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Idealizado para abranger um período de cinco anos, deveria contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações, observando a

coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deveria apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, possibilitando comparar, para cada um, a situação atual e futura, ou seja, após a sua vigência (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005a).

As diretrizes em vigor para a elaboração do PDI estão disciplinadas no Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais, no sistema federal de ensino. De acordo com o artigo 16 do referido Decreto, o PDI deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

(I) missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; (II) projeto pedagógico da instituição; (III) cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; (IV) organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; (V) perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; (VI) organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos; (VII) infra-estrutura física e instalações acadêmicas; (VIII) oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; (IX) oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e (X) demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006).

Com base no Decreto anteriormente referido, o Ministério da Educação disponibiliza instruções para a elaboração do PDI, bem mais completas, privilegiando dez itens a serem trabalhados, e enfatizando os aspectos pedagógicos, que, nas versões anteriores a 2005, passava quase despercebido, com uma breve referência quanto ao projeto pedagógico dos cursos. O Quadro 1 apresenta um resumo dessas orientações.

**Quadro 1 - Instruções Para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**

<p><b>1. PERFIL INSTITUCIONAL</b></p> <p>1.1 - Missão</p> <p>1.2 - Histórico de implantação e desenvolvimento da instituição</p> <p>1.3 - Objetivos e Metas da Instituição</p> <p>    1.3.1 - Descrição dos objetivos e quantificação das metas</p> <p>1.4 - Área (s) de atuação acadêmica</p>
<p><b>2 - PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL</b></p> <p>2.1 - Inserção regional</p> <p>2.2 - Princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição</p> <p>2.3 - Políticas de Ensino</p> <p>2.4 - Políticas de Pesquisa (se for o caso)</p> <p>2.5 - Políticas de Extensão (se for o caso)</p> <p>2.6 - Políticas de Gestão</p> <p>2.7 - Responsabilidade social da instituição, enfatizando a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região.</p>
<p><b>3. IMPLEMENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA</b></p> <p>3.1 - Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição para o período de vigência do PDI</p> <p>    3.1.1 - <b>Tabela I</b> - Programação de abertura de cursos de Graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo)</p> <p>    3.1.2 - <b>Tabela II</b> - Programação de abertura de cursos de Pós-graduação (<i>Lato e Stricto Sensu</i>)</p> <p>    3.1.3 - <b>Tabela III</b> - Programação de abertura de cursos Seqüenciais</p> <p>    3.1.4 - <b>Tabela IV</b> - Programação de abertura de cursos a Distância</p> <p>    3.1.5 - <b>Tabela V</b> - Programação de aumento de vagas para cursos reconhecidos</p> <p>    3.1.6 - <b>Tabela VI</b> - Programação de remanejamento de vagas e/ou criação de novo turno (anexo modelo tabela VI)</p> <p>    3.1.7 - <b>Tabela VII</b> - Programação de abertura de cursos de Extensão (anexo modelo tabela VII)</p> <p>    3.1.8 - Programação de programas de Pesquisa</p> <p>    3.1.9 - <b>Tabela VIII</b> - Programação de abertura de cursos fora de sede pelas Universidades</p> <p>3.2 - Plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais para a definição de:</p> <p>    3.2.1 - Perfil de egresso</p> <p>    3.2.2 - Seleção de conteúdos</p> <p>    3.2.3 - Princípios metodológicos</p> <p>    3.2.4 - Processo de Avaliação</p> <p>    3.2.5 - Atividade prática profissional, complementares e de estágios</p> <p>3.3 - Inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares</p> <p>3.4 - Oportunidades diferenciadas de integralização dos cursos</p> <p>3.5 - Avanços tecnológicos</p>
<p><b>4 - CORPO DOCENTE</b></p> <p>4.1 - Requisitos de titulação</p> <p>4.2 - Experiência no magistério superior e experiência profissional não acadêmica</p> <p>4.3 - Os critérios de seleção e contratação</p> <p>4.4 - Políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho</p> <p>4.5 - Procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro</p> <p>4.6 - <b>Tabela IX</b> - Cronograma de expansão do corpo docente, considerando o período de vigência do PD</p>

<b>5 - CORPO TECNICO/ADMINISTRATIVO</b>
5.1- Os critérios de seleção e contratação
5.2 - Políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho
5.3 - <b>Tabela X</b> - Cronograma de expansão do corpo técnico/administrativo, considerando o período de vigência do PDI.
<b>6 - CORPO DISCENTE</b>
6.1 - Formas de acesso
6.2 - Programas de apoio pedagógico e financeiro
6.3 - Estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psico-pedagógico)
6.4 - Organização estudantil (espaço para participação e convivência estudantil)
6.5 - Acompanhamento dos egressos
<b>7 - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA</b>
7.1 - Estrutura organizacional com as instâncias de decisão
7.2 - Organograma institucional e acadêmico
7.3 - Órgãos colegiados: competências e composição
7.4 - Órgãos de apoio às atividades acadêmicas
7.5 - Autonomia da IES em relação à mantenedora
7.6 - Relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas
<b>8 - AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL</b>
8.1 - Metodologia, dimensões e instrumentos a serem utilizados no processo de auto-avaliação
8.2 - Formas de participação da comunidade acadêmica, técnica e administrativa, incluindo a atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
8.3 - Formas de utilização dos resultados das avaliações
<b>9 - INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS</b>
9.1 - <b>Tabela XI</b> - Infra-estrutura física
9.2 - Infra-estrutura acadêmica
9.2.1 – <b>Tabela XII</b> - Laboratórios de Informática
9.2.2 – <b>Tabela XIII</b> - Laboratórios específicos
9.2.3 - Relação equipamento/aluno/curso
9.2.4 - Inovações tecnológicas significativas
9.2.5 - Biblioteca
9.2.5.1 - <b>Tabela XIV</b> - Acervo por área do conhecimento
9.2.5.2 - Formas de atualização e expansão do acervo
9.2.5.3 - Horário de funcionamento
9.2.5.4 - Serviços oferecidos
<b>10 - ATENDIMENTO ÀS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS OU COM MOBILIDADE REDUZIDA</b>
10.1 - Plano de promoção de acessibilidade e atendimento prioritário, imediato e diferenciado para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte, dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
<b>11 - DEMONSTRATIVO DE CAPACIDADE E SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA</b>
11.1 - Planejamento econômico-financeiro (anexo modelo tabela XV)

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006c)

O PDI deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional, realizada tanto como procedimento auto-avaliativo como externo. Quando se tratar de instituição já credenciada e/ou em funcionamento, os resultados dessas avaliações devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas. Se a IES tiver

apresentado PDI quando do credenciamento, o documento institucional deverá incluir, também, uma comparação entre os indicadores de desempenho constantes da proposta inicial e uma avaliação considerando-se a situação atual.

No atual contexto do SINAES, o instrumento de avaliação externa de instituições de educação superior, aprovado pela Portaria nº. 300/2006 do Ministro da Educação, traz uma concepção mais elaborada de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). De acordo com o documento mencionado, o PDI, para um período determinado,

é o instrumento de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Como um instrumento de gestão flexível, o PDI pauta-se por objetivos e metas e sua elaboração deve ser de caráter coletivo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006a).

Considerando-se que deve haver coerência entre o PDI e o instrumento de avaliação externa definido na portaria anteriormente mencionada, na construção do plano, a universidade deverá buscar adequar as dimensões e evidenciar os grupos de indicadores bem como os indicadores, a partir dos quais será procedida a sua avaliação.

Em uma breve análise dos dados apresentados sobre o PDI, é possível identificar que há uma ênfase em indicadores quantitativos, orientados por uma racionalidade instrumental, que tem no agir estratégico sua forma de manifestação. Embora se possa constatar também um progresso, pois os aspectos pedagógicos são contemplados, estes são mais evidentes no processo de avaliação do que no próprio planejamento, deixando transparecer certo descompasso entre os dois instrumentos.

Na verdade, as orientações emanadas do Ministério da Educação em relação ao planejamento universitário mais parecem um relatório do que um plano, pois não caracterizam ações futuras, e sim uma coleta de dados sobre a instituição. O planejamento concebido desta forma pode ser entendido como técnica racionalizada de organização de informações, que criam condições favoráveis para a reprodução da situação existente, fundamentado numa ação instrumental positivista, sem uma reflexão aprofundada acerca do processo educativo e sua intersubjetividade. As universidades necessitam fazer um profundo exercício de criatividade e reflexão para tentarem transmitir a sua identidade no seu planejamento.

O Quadro 2 apresenta um resumo das dimensões, grupos de indicadores e indicadores que constituem a matriz das dimensões da avaliação externa de instituições de educação superior, que deverão orientar a elaboração do PDI, sob a ótica do SINAES.



**Quadro 2 - Estrutura da Matriz das Dimensões da Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior**

<b>Dimensões</b>	<b>Grupos de indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
1. A Missão e o Plano de desenvolvimento Institucional	1.1. Articulação entre PDI e o PPI.	1.1.1 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Ensino.
		1.1.2 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Pesquisa (Indicador NSA) <sup>5</sup>
		1.1.3 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Extensão
		1.1.4 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Gestão Acadêmica
	1.2. Aderência do PDI com a realidade institucional	1.2.1. Coerência das propostas do PDI com a realidade institucional e cumprimento do cronograma. 1.2.2. Utilização do PDI como referência para programas e projetos
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades	1.3. Articulação entre o PDI e a Avaliação Institucional	1.3.1. Articulação entre o PDI e a Auto-avaliação. 1.3.2. Articulação entre o PDI e as Avaliações Externas
	2.1. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): graduação (presencial e a distância)	2.1.1. Políticas Institucionais para a Graduação, Graduação Tecnológica (quando for o caso), Cursos Sequenciais (quando for o caso) e formas de sua operacionalização. 2.1.2. Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).
	2.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): especialização e educação continuada (presencial e a distância)	2.2.1. Políticas Institucionais para a Pós-Graduação <i>lato sensu</i> e formas de sua operacionalização ( <b>Indicador NSA</b> ). 2.2.2. Vinculação da especialização e educação continuada com a formação e as demandas regionais ( <b>Indicador NSA</b> )
	2.3. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (presencial e a distância)	2.3.1. Políticas Institucionais para a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> e formas de sua operacionalização. ( <b>Indicador NSA</b> ). 2.3.2. Atuação e recursos do órgão coordenador das atividades e políticas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ( <b>Indicador NSA</b> )
	2.4. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): pesquisa	2.4.1. Políticas Institucionais de práticas de investigação, Iniciação científica, de Pesquisa e formas de sua operacionalização. ( <b>Indicador NSA</b> ) 2.4.2. Participação do corpo docente e do corpo discente (envolvimento e recursos) ( <b>Indicador NSA</b> )
	2.5. Projeto Pedagógico Institucional (PPI), extensão	2.5.1. Políticas Institucionais de Extensão e formas de sua operacionalização 2.5.2. Vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância na comunidade

<sup>5</sup> **Indicadores NSA (não se aplica)** são aqueles cujo atendimento é opcional ao Centro Universitário ou à Faculdade, como forma de assegurar o respeito às suas identidades e diversidades.



Dimensões	Grupos de indicadores	Indicadores
3. A responsabilidade social da instituição, considera da especialmente no que se refere à sua	3.1. Nas políticas institucionais	3.1.1. Compromisso da IES com os programas de inclusão social, ação afirmativa e inclusão digital 3.1.2. Relações da IES com o setor público, o setor produtivo e o mercado de trabalho
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	3.2 Nas atividades de ensino, pesquisa e extensão	3.2.1. Responsabilidade Social no Ensino 3.2.2. Responsabilidade Social na Pesquisa ( <b>Indicador NSA</b> ) 3.2.3. Responsabilidade Social na Extensão
4. A comunicação com a sociedade	4.1. Comunicação interna 4.2. Comunicação externa	4.1.1. Canais de comunicação e sistemas de informações 4.1.2. Ouvidoria 4.2.1. Canais de comunicação e sistemas de informações 4.2.2. Imagem pública da IES
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho	5.1. Perfil docente 5.2. Condições Institucionais para os docentes 5.3. Corpo técnico-administrativo e as condições institucionais	5.1.1. Titulação ( <b>Indicador imprescindível para universidades e centros universitários</b> ) 5.1.2. Publicações e produções 5.2.1. Regime de Trabalho ( <b>Indicador imprescindível para universidades e centros universitários</b> ) 5.2.2. Plano de Carreira ( <b>Indicador imprescindível</b> ) 5.2.3. Políticas de Capacitação e de acompanhamento do trabalho docente e formas de sua operacionalização 5.3.1. Perfil técnico-administrativo (formação e experiência) 5.3.2 Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo

Dimensões	Grupos de indicadores	Indicadores
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios	6.1. Administração Institucional	6.1.1. Gestão institucional 6.1.2. Sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas
	6.2. Estrutura de Órgãos Colegiados	6.2.1. Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente 6.2.2. Funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente 6.2.3. Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente
7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de	7.1. Instalações gerais: espaço físico	7.1.1. Instalações gerais 7.1.2. Instalações acadêmico-administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) 7.1.3. Condições de acesso para portadores de necessidades especiais ( <b>Indicador imprescindível</b> )
informação e comunicação	7.2. Instalações gerais: equipamentos	7.2.1. Acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet 7.2.2. Plano de expansão e atualização dos <i>software</i> e equipamentos
	7.3. Instalações gerais: serviços	7.3.1. Manutenção e conservação das instalações físicas 7.3.2. Manutenção e conservação dos equipamentos 7.3.3. Apoio logístico para as atividades acadêmicas
	7.4. Biblioteca: espaço físico e acervo	7.4.1. Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo 7.4.2. Informatização 7.4.3. Políticas institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização
	7.5. Biblioteca: serviços	7.5.1. Serviços (condições, abrangência e qualidade) 7.5.2. Recursos Humanos

Dimensões	Grupos de indicadores	Indicadores
7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação	7.6. Laboratórios e instalações específicas: espaço físico, equipamentos e serviços	7.6.1. Políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização 7.6.2. Políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização 7.6.3. Políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização
Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional	8.1. Auto-avaliação 8.2. Avaliações externas	8.1.1. Participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados 8.1.2. Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados da auto-avaliação 8.2.1. Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC 8.2.2. Articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto-avaliação
9 Políticas de atendimento aos estudantes	9.1. Programa de apoio ao desenvolvimento acadêmico do discente 9.2. Condições Institucionais para os discentes 9.3. Egressos	9.1.1. Programas de apoio ao discente 9.1.2. Realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos 9.2.1. Facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos 9.2.2. Apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente 9.2.3. Bolsas acadêmicas 9.2.4. Apoio e incentivo à organização dos estudantes 9.3.1. Política de acompanhamento do egresso 9.3.2. Programas de educação continuada voltados para o egresso
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior	10.1. Captação e alocação de recursos 10.2. Aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão	10.1.1. Compatibilidade entre a proposta de desenvolvimento da IES e o orçamento previsto 10.1.2. Alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais 10.1.3. Alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico-administrativo 10.2.1 Compatibilidade entre o ensino e as verbas e os recursos disponíveis 10.2.2 Compatibilidade entre a pesquisa e as verbas e recursos disponíveis ( <b>Indicador NSA</b> ) 10.2.3 Compatibilidade entre a extensão e as verbas e recursos disponíveis

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006b)



Segundo Gandin e Gandin (2002, p.21-22), o planejamento foi introduzido no sistema educacional com uma conotação marcadamente econômica, numa visão de que compete às “autoridades” direcionar os processos sociais, trazendo como conseqüências a estruturação de processos fechados e definitivos que não permitiram um planejamento mais significativo. O estudo do planejamento educacional, por sua vez, não tem apresentado modelos capazes de contribuir para uma compreensão mais abrangente desse processo, perpetuando uma situação em que as ações educativas tornaram-se um fim em si mesmas.

Fica mais evidente essa constatação quando se verifica o novo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual o Ministério da Educação aponta como meta para a educação superior a ampliação do acesso, propondo dobrar o número de alunos nas salas de aula das universidades públicas federais em dez anos, a partir do aumento da relação professor/aluno (a idéia é que cada instituição possa se planejar, autonomamente, para que até o ano 2017 a relação docente/estudante caminhe gradativamente em direção à meta de 18 alunos por professor) e da contratação de mais docentes. A proposta é de 680 (seiscentos e oitenta) mil alunos a mais nos cursos de graduação. No mesmo período, o programa planeja aumentar a taxa de conclusão de cursos de graduação e chegar a 90%, além de ampliar a oferta do ensino noturno, para democratizar o acesso à graduação. A redução da evasão escolar nessa etapa de ensino também passa pelo aproveitamento de vagas que hoje estão ociosas (MACHADO, 2007).

Para o alcance dessas metas, as universidades federais precisarão apresentar projetos de reformulação que incluam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos, a criação de novas arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão. A reestruturação das instituições federais de ensino superior está prevista no Decreto nº. 6.096/2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI calcula ser necessário um acréscimo de 20% no orçamento das instituições, suficiente para suprir despesas com pessoal e custeio (BRASIL, 2007).

Quando se busca verificar a questão da viabilidade e conseqüente sustentabilidade de um planejamento nas universidades federais, encontra-se um entrave que é a problemática do financiamento dessas instituições, assunto que vem sendo debatido no bojo da discussão sobre a autonomia. O REUNI propõe aumento de recursos para compensar um aumento no quantitativo de alunos, o que seria bastante razoável se no patamar atual os recursos fossem suficientes, pelo menos para a manutenção. Assim, considerando-se que o planejamento envolve todas as mediações organizadas da instituição universitária, perpassa também ações

articuladas no eixo financeiro, que responde pela sustentabilidade do processo, conseqüentemente pela efetivação da intencionalidade educacional da instituição consensualmente estabelecida por todos os envolvidos.

#### **1.2.4. FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

No Brasil, o descaso com a educação pública em geral e com a educação superior em particular tem se refletido também no limitado investimento público nesse nível de ensino, trazendo como conseqüência mais imediata precárias condições de trabalho nas universidades públicas federais. Uma análise da participação relativa da Função Educação na distribuição de recursos oriundos do Orçamento Geral da União (OGU), nos últimos dez anos (1997-2006), retrata bem essa situação (Tabelas 6 e 7).

Conforme demonstram os dados, a Educação tem tido uma participação pouco significativa em relação a outras funções de governo<sup>6</sup>. No primeiro ano do período em análise, 1997, participou com cerca de 2,67 %, enquanto outras funções como Administração e Planejamento, Assistência e Previdência e Refinanciamento da Dívida Pública apresentaram participações relativas de 24,02%, 17,92% e 34,45%, respectivamente.

A Educação foi perdendo participação de forma gradativa, embora em 1998 tenha apresentado uma leve recuperação, subindo para 2,98 %, voltando a cair em 1999 para 2,73%. Em 2000, caiu para 2,13%, e, de 2001 a 2005, continuou perdendo participação, fechando o ciclo sob análise em 2006, com 1,48%.

Em uma análise horizontal, considerando 1997 como ano base, a educação apresentou em 2006 uma redução de aproximadamente 43% em valores absolutos, ou seja, o montante de recursos alocados à Função Educação em 2006 (R\$ 17,97 bilhões) é, aproximadamente, 43% menor que o de 1997 (R\$ 25,78 bilhões) em valores atualizados monetariamente. Nesse mesmo período, a expansão geral da despesa pública foi de aproximadamente 26%, o que significa que a redução nos recursos para educação não foi resultante de um corte geral das despesas públicas.

---

<sup>6</sup> Função consiste no maior nível de agregação das diversas áreas de despesa que competem ao setor público organizadas no Orçamento Geral da União.



**Tabela 6 – Participação Relativa das Funções de Governo no Orçamento Geral da União (1997-2001)<sup>7</sup>**  
(valores em mil reais)

FUNÇÃO	1997		1998		1999		2000		2001	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%
Legislativa	4.012.479	0,42	3.788.388	0,32	3.555.231	0,28	3.300.583	0,29	3.590.509	0,35
Judiciária	13.215.729	1,37	15.422.250	1,30	13.812.407	1,10	12.169.957	1,05	11.430.483	1,11
Essencial à Justiça		-		-		-	1.276.183	0,11	1.462.952	0,14
Administração e Planejamento	231.953.574	24,02	294.291.835	24,73	265.637.129	21,12	12.374.448	1,07	12.367.217	1,20
Relações Exteriores	1.093.716	0,11	1.048.243	0,09	1.487.950	0,12	1.405.825	0,12	1.575.814	0,15
Trabalho	17.795.053	1,84	18.750.433	1,58	17.301.881	1,38	11.734.033	1,01	12.665.445	1,23
<b>Educação</b>	<b>25.778.476</b>	<b>2,67</b>	<b>35.453.081</b>	<b>2,98</b>	<b>34.323.990</b>	<b>2,73</b>	<b>19.943.148</b>	<b>1,72</b>	<b>19.807.781</b>	<b>1,93</b>
Cultura, Desporto e Lazer		-		-		-	774.022	0,07	980.280	0,10
Direitos da Cidadania		-		-		-	763.835	0,07	994.736	0,10
Gestão Ambiental		-		-		-	2.139.621	0,18	3.232.777	0,31
Ciência e Tecnologia		-		-		-	2.338.503	0,20	2.709.384	0,26
Agricultura e Organização Agrária	21.583.571	2,24	15.902.181	1,34	16.999.887	1,35	11.601.148	1,00	11.593.771	1,13
Comunicações	476.665	0,05	555.072	0,05	690.953	0,05	757.992	0,07	776.396	0,08
Transporte	9.242.033	0,96	9.050.070	0,76	6.681.379	0,53	6.178.731	0,53	6.743.312	0,66
Defesa Nacional e Segurança Pública	24.321.397	2,52	24.257.884	2,04	22.548.501	1,79	24.087.861	2,08	24.673.129	2,40
Desenvolvimento Regional	59.826.973	6,20	63.605.681	5,34	60.126.412	4,78		-		-
Energia e Recursos Minerais	2.137.190	0,22	2.262.111	0,19	2.202.260	0,18	984.446	0,09	1.236.364	0,12
Habituação e Urbanismo	1.046.414	0,11	721.983	0,06	684.896	0,05	3.376.309	0,29	1.444.242	0,14
Indústria Comércio e Serviços	2.874.580	0,30	4.222.147	0,35	5.496.927	0,44	4.106.808	0,35	5.546.941	0,54
Saúde e Saneamento	44.460.597	4,61	39.520.842	3,32	40.923.172	3,25	38.380.618	3,31	40.624.210	3,96
Assistência e Previdência	173.012.540	17,92	193.123.739	16,23	189.861.960	15,10	183.812.500	15,87	192.067.933	18,70
<b>SUBTOTAL</b>	<b>632.830.988</b>	<b>65,55</b>	<b>721.975.940</b>	<b>60,67</b>	<b>682.334.935</b>	<b>54,25</b>	<b>341.506.571</b>	<b>29,49</b>	<b>355.523.676</b>	<b>34,61</b>
<b>Refinanciamento da Dívida</b>										
<b>Pública</b>	<b>332.654.066</b>	<b>34,45</b>	<b>468.101.047</b>	<b>39,33</b>	<b>575.375.476</b>	<b>45,75</b>	<b>816.386.022</b>	<b>70,51</b>	<b>671.575.716</b>	<b>65,39</b>
<b>TOTAL</b>	<b>965.485.054</b>	<b>100,00</b>	<b>1.190.076.987</b>	<b>100,00</b>	<b>1.257.710.411</b>	<b>100,00</b>	<b>1.157.892.593</b>	<b>100,00</b>	<b>1.027.099.392</b>	<b>100,00</b>

Fonte: MINISTÉRIO DA FAZENDA/SIAFI-STN/CCONT/GEINC

<sup>7</sup> Valores atualizados pelo IGP-DI



**Tabela 7 – Participação Relativa das Funções de Governo no Orçamento Geral da União (2002-2006)<sup>8</sup>**  
(valores em mil reais)

FUNÇÃO	2002		2003		2004		2005		2006	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%
Legislativa	3.710.364	0,37	3.755.379	0,35	3.946.826	0,39	4.010.363	0,34	4.340.775	0,36
Judiciária	12.276.538	1,21	10.209.456	0,95	11.756.081	1,16	11.245.465	0,96	13.254.972	1,09
Essencial à Justiça	1.565.059	0,15	1.656.093	0,15	2.373.421	0,23	2.455.478	0,21	2.743.756	0,23
Administração e Planejamento	12.339.221	1,22	8.991.492	0,84	9.976.193	0,98	9.571.274	0,82	10.395.907	0,85
Relações Exteriores	1.991.512	0,20	1.421.631	0,13	1.464.375	0,14	1.610.278	0,14	1.390.779	0,11
Trabalho	12.712.654	1,26	11.595.607	1,08	11.952.338	1,18	13.397.001	1,15	17.001.227	1,40
<b>Educação</b>	<b>19.827.881</b>	<b>1,96</b>	<b>17.371.448</b>	<b>1,62</b>	<b>16.223.655</b>	<b>1,60</b>	<b>17.053.395</b>	<b>1,46</b>	<b>17.952.737</b>	<b>1,48</b>
Cultura, Desporto e Lazer	756.068	0,07	477.747	0,04	664.600	0,07	966.217	0,08	1.333.681	0,11
Direitos da Cidadania	616.703	0,06	481.718	0,05	614.369	0,06	872.973	0,07	988.274	0,08
Gestão Ambiental	1.896.724	0,19	1.157.443	0,11	1.332.286	0,13	2.098.535	0,18	1.551.191	0,13
Ciência e Tecnologia	2.259.354	0,22	2.434.199	0,23	2.910.383	0,29	3.449.577	0,30	3.835.155	0,32
Agricultura e Organização Agrária	10.318.272	1,02	9.690.930	0,91	11.446.234	1,13	12.547.825	1,08	14.624.074	1,20
Comunicações	849.303	0,08	783.428	0,07	554.200	0,05	506.958	0,04	473.387	0,04
Transporte	7.711.279	0,76	3.722.501	0,35	4.076.361	0,40	7.082.482	0,61	7.153.049	0,59
Defesa Nacional e Segurança Pública	22.221.458	2,20	17.067.344	1,59	18.242.261	1,80	19.426.625	1,67	20.799.994	1,71
Desenvolvimento Regional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Energia e Recursos Minerais	11.725.145	1,16	4.769.599	0,45	442.128	0,04	496.140	0,04	442.813	0,04
Habituação e Urbanismo	920.288	0,09	568.015	0,05	1.877.800	0,19	2.824.744	0,24	3.401.515	0,28
Indústria Comércio e Serviços	3.370.992	0,33	3.060.307	0,29	4.055.597	0,40	4.570.332	0,39	4.979.353	0,41
Saúde e Saneamento	38.285.622	3,78	33.255.398	3,11	36.894.334	3,64	38.527.338	3,30	41.207.471	3,39
Assistência e Previdência	194.535.629	19,22	187.943.560	17,56	200.240.559	19,75	215.237.972	18,46	242.364.318	19,92
<b>SUBTOTAL</b>	<b>359.890.066</b>	<b>35,56</b>	<b>320.413.295</b>	<b>29,93</b>	<b>341.044.001</b>	<b>33,64</b>	<b>367.950.972</b>	<b>31,56</b>	<b>410.234.428</b>	<b>33,72</b>
<b>Refinanciamento da Dívida Pública</b>	<b>652.183.497</b>	<b>64,44</b>	<b>749.962.993</b>	<b>70,07</b>	<b>672.789.146</b>	<b>66,36</b>	<b>798.027.036</b>	<b>68,44</b>	<b>806.206.650</b>	<b>66,28</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1.012.073.563</b>	<b>100,00</b>	<b>1.070.376.288</b>	<b>100,00</b>	<b>1.013.833.147</b>	<b>100,00</b>	<b>1.165.978.008</b>	<b>100,00</b>	<b>1.216.441.078</b>	<b>100,00</b>

Fonte: MINISTÉRIO DA FAZENDA/SIAFI-STN/CCONT/GEINC

<sup>8</sup> Valores atualizados pelo IGP-DI



Complementado essa análise, vale salientar que a Educação Superior é uma Sub-Função<sup>9</sup> da Função Educação, disputando recursos com as outras sub-funções, quais sejam: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissional, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. A Tabela 8 apresenta os dados relativos ao período em análise, demonstrando a participação da Educação Superior em relação ao total de recursos utilizados pela Função Educação originários do OGU.

Pode-se observar que a Educação Superior foi reduzindo gradativamente a sua participação, passando de 42,66%, em 1997, para 29,51%, em 1998. Em 1999, apresentou recuperação, chegando ao patamar mais alto da década em estudo em 2000, com 58,85%. A partir de 2001, a sua participação voltou a ser reduzida para 50,48% em 2002, 47,73% em 2004, apresentou leve recuperação em 2005, fechando o ciclo com 53,18% em 2006.

Novamente, tomando 1997 como ano base (análise horizontal), ano em que a Educação Superior obteve recursos do OGU da ordem de R\$ 10,99 bilhões, verifica-se que ocorreu uma redução de recursos de aproximadamente 12%, em 2006, em valores absolutos, período em que o montante de recursos orçamentários foi de R\$ 9,66 bilhões, atualizados monetariamente.

---

<sup>9</sup> A Sub-Função representa uma partição da função, que visa agregar um determinado subconjunto de despesas, integrantes do Orçamento Geral da União.



**Tabela 8 – Distribuição dos Recursos entre as Sub-Funções na Função Educação (1997 a 2006)<sup>10</sup>**  
(valores em mil reais)

SUB-FUNÇÃO	1997		1998		1999		2000		2001	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%
Educação Infantil	642.583	2,49	536.306	1,51	462.050	1,35	75.254	0,38	51.902	0,26
Ensino Fundamental	7.466.329	28,96	8.830.683	24,91	16.717.115	48,70	3.017.351	15,13	2.690.518	13,58
Ensino Médio	1.183.685	4,59	1.194.114	3,37	1.259.093	3,67	446.960	2,24	923.747	4,66
Ensino Profissional	-	-	-	-	-	-	1.041.060	5,22	1.048.742	5,29
<b>Ensino Superior</b>	<b>10.998.198</b>	<b>42,66</b>	<b>10.460.467</b>	<b>29,51</b>	<b>11.375.553</b>	<b>33,14</b>	<b>11.735.665</b>	<b>58,85</b>	<b>10.298.649</b>	<b>51,99</b>
Educação de Jovens e Adultos	64.795	0,25	40.819	0,12	27.265	0,08	61.903	0,31	455.204	2,30
Educação Especial	12.561	0,05	72.457	0,20	72.761	0,21	78.397	0,39	54.099	0,27
<b>SUBTOTAL</b>	<b>20.368.151</b>	<b>79</b>	<b>21.134.846</b>	<b>59,62</b>	<b>29.913.837</b>	<b>87,15</b>	<b>16.456.590</b>	<b>82,52</b>	<b>15.522.861</b>	<b>78,37</b>
Outros	5.410.324	20,99	14.318.235	40,39	4.410.154	12,85	3.486.557	17,48	4.284.921	21,63
<b>TOTAL</b>	<b>25.778.475</b>	<b>100</b>	<b>35.453.081</b>	<b>100</b>	<b>34.323.991</b>	<b>100</b>	<b>19.943.147</b>	<b>100</b>	<b>19.807.782</b>	<b>100</b>
SUB-FUNÇÃO	2002		2003		2004		2005		2006	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%
Educação Infantil	47.522	0,24	34.345	0,20	28.504	0,18	37.516	0,22	45.735	0,25
Ensino Fundamental	1.826.824	9,21	2.283.538	13,15	722.993	4,46	1.178.573	6,91	2.359.670	13,14
Ensino Médio	868.833	4,38	159.554	0,92	208.863	1,29	353.718	2,07	148.159	0,83
Ensino Profissional	952.184	4,80	850.015	4,89	888.061	5,47	1.027.934	6,03	1.137.934	6,34
<b>Ensino Superior</b>	<b>10.009.468</b>	<b>50,48</b>	<b>8.760.705</b>	<b>50,43</b>	<b>7.743.127</b>	<b>47,73</b>	<b>8.380.625</b>	<b>49,14</b>	<b>9.660.494</b>	<b>53,81</b>
Educação de Jovens e Adultos	626.723	3,16	560.243	3,23	8.052	0,05	682.298	4,00	622.279	3,47
Educação Especial	51.721	0,26	47.091	0,27	44.375	0,27	66.907	0,39	73.653	0,41
<b>SUBTOTAL</b>	<b>14.383.275</b>	<b>73</b>	<b>12.695.491</b>	<b>73</b>	<b>9.643.975</b>	<b>59</b>	<b>11.727.571</b>	<b>69</b>	<b>14.047.924</b>	<b>78</b>
Outros	5.444.606	27,46	4.675.957	26,92	6.579.681	40,56	5.325.824	31,23	3.904.813	21,75
<b>TOTAL</b>	<b>19.827.881</b>	<b>100</b>	<b>17.371.448</b>	<b>100</b>	<b>16.223.656</b>	<b>100</b>	<b>17.053.395</b>	<b>100</b>	<b>17.952.737</b>	<b>100</b>

Fonte: MINISTÉRIO DA FAZENDA/SIAFI-STN/CCONT/GEINC

<sup>10</sup> Valores atualizados pelo IGP-DI



Dos recursos destinados à Educação Superior é feita ainda a distribuição entre as instituições de ensino superior (IES)<sup>11</sup>, dentre as quais estão as universidades federais. Para proceder a essa distribuição a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação adota um modelo de alocação que se ocupa basicamente com os valores destinados à manutenção, classificados como outros custeios, e os destinados a investimentos de capital (PETER, 2001, p.72). Os gastos com pessoal consideram-se simplesmente como dados de origem legal, sobre os quais existe pouca ou nenhuma interferência. Os recursos para outros custeios e capital (OCC) representam apenas cerca de 20% do total de recursos repassados às Universidades, mas tem uma repercussão importante no desenvolvimento de suas atividades.

De acordo com Peter (2001, p. 73-74), o modelo de alocação de recursos, baseado no modelo inglês, contempla o financiamento do ensino e o financiamento da pesquisa. O financiamento do ensino inclui os estudantes de graduação, mestrado, doutorado e residentes (área médica). O número de alunos de graduação é expresso em número equivalente de estudantes de tempo integral, agregados em grupos que correspondem às áreas que têm maior ou menor custo, devido ao uso de outros recursos além de sala de aula.

Aplica-se também um cálculo para determinação do número de estudantes de mestrado, doutorado e residência médica, considerando então o somatório dessas três parcelas, para determinar o número de estudantes equivalente de pós-graduação. O total de alunos da instituição corresponderá ao total do número de alunos equivalente de graduação mais os de pós-graduação. São utilizados, cumulativamente, incentivos relativos à existência de estudantes de cursos noturnos, de vários *campi* na mesma instituição e para as instituições da Amazônia Legal.

O financiamento da pesquisa parte do número de docentes ativos em pesquisa, a partir da dimensão do corpo docente permanente dos programas de pós-graduação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agregados em três grupos: de custos altos, de custos médios e de custos básicos. A qualidade da pesquisa leva em conta a avaliação da CAPES. Os programas de pós-graduação com conceito abaixo de três são excluídos da matriz e os demais têm peso relativo ao seu respectivo conceito.

Diante dos dados apresentados, pode-se concluir que, considerando a situação do financiamento da Educação Superior, esta, seguramente, não é prioridade governamental. A Lei 9.394/96, que instituiu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforça o dever do governo de manter a normalidade das atividades universitárias, determinando em seu artigo 55: “caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos

---

<sup>11</sup> Vale salientar que as Universidades Privadas também recebem recursos do Orçamento Geral da União

suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (SOUZA; SILVA, 1997, p. 75). Embora o aspecto legal seja importante, não pode por si só garantir a regularidade do fluxo de recursos oriundos da União, destinados à manutenção das universidades federais.

Na visão de Neves (2003, p.95), o planejamento com vistas à elaboração de um projeto político pedagógico abrange também a dimensão financeira, frequentemente a mais associada à autonomia, pois trata da gestão patrimonial, da aplicação dos recursos recebidos do tesouro nacional, via orçamento geral da União, da possibilidade de dispor de orçamento próprio e da capacidade de negociar e atrair parcerias e recursos externos, englobando três vertentes: dependência financeira, controle e prestação de contas e captação de recursos.

Assim, a questão do financiamento das universidades federais brasileiras apresenta-se como ponto de importância crucial, tendo em vista que os outros aspectos da autonomia, bem como da viabilidade de um projeto político pedagógico sustentável, decorrem fundamentalmente da disponibilidade de recursos, bem como da sua forma de aplicação. Dificilmente, haverá uma autonomia verdadeira sem garantia de um fluxo de recursos suficiente para sustentá-la. Esses recursos devem servir para que as instituições cumpram suas funções e mantenham o senso de dignidade e de missão.

Diante das dificuldades de financiamento da educação brasileira, o apoio de organismos internacionais trouxe, além do aporte de recursos financeiros, uma forte influência no modelo de educação superior, partindo da premissa de que, à medida que se ascende na escala educacional, a oferta de ensino deve ser repassada ao setor privado (FONSECA, 2001).

Segundo esses organismos, o ensino público deveria adotar o ensino à distância para as massas e a preparação para ingresso imediato no mercado de trabalho, adoção de modelos eficientes de gestão, adoção de estratégias capazes de imprimir maior autonomia às instituições e flexibilização das normas legais para facilitar a expansão da oferta de ensino, principalmente no setor privado.

Essas medidas apontam como objetivo a diminuição de custos e oportunidades no ensino público. Nesse contexto, seriam inseridos: a oferta de habilitações básicas no ensino médio e de cursos superiores de curta duração. A definição de novas fontes de financiamento e a elaboração de estudos sobre custo-aluno, bem como sobre a capacitação técnico-pedagógica e gerencial de profissionais da educação também foram incentivados. Assim, a qualidade da educação se definia pela combinação de insumos escolares e de um modelo de gerência capaz de utilizá-los eficientemente sugerindo a adoção de modelos gerenciais que se



mostraram eficientes em setores econômicos ou na iniciativa privada (FONSECA, 2001, p.30).

De acordo com Fonseca (2001, p. 31), esse modelo já apresentou seus efeitos, como a ênfase na formação de professores e gestores do tipo “gerentes”, centrada no conhecimento das normas que devem reger a instituição; as transformações organizacionais na redefinição normativa; a ênfase na “colegialidade” limitada a uma estratégia para legitimar a participação e a tendência a considerar os atores universitários como “focos de resistência” e não como “sujeitos” dos processos de mudança.

Nesse modelo, bibliotecas, materiais didáticos e recursos tecnológicos são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação pedagógica do professor e suas condições de vida e de trabalho. A quantidade de alunos por professor e o tempo dedicado ao ensino são enfatizados como importantes meios de redução de custos. O professor vem sendo considerado como componente dos insumos escolares e seu desempenho aferido pelos mesmos critérios quantitativos utilizados para avaliar o conjunto desses insumos.

As políticas públicas, ao criarem indicadores de desempenho das universidades, acabam por transformar tais indicadores em referenciais para o diagnóstico prévio e para a avaliação de seus resultados, fazendo com que o planejamento seja entendido como um mero instrumento de controle. O planejamento, assim, não reflete as concepções de sociedade, de homem, de educação, de currículo, de ensino e de avaliação, tornando a Universidade incapaz de analisar a sua própria prática pedagógica e as suas conseqüências (VEIGA, 2001, p.47).

A compreensão da dialogicidade do processo de planejamento institucional bem como a interação por meio da qual este deve ser produzido são pontos centrais para a sua concepção, numa visão emancipatória, orientado por valores mais humanos, fazendo um contraponto com a primazia dos resultados, centrados nos quantitativos de insumos e produtos. Portanto, faz-se necessária uma abordagem dos aspectos pedagógicos e políticos que permeiam esse processo, objeto de estudo do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Partindo-se da compreensão de que o projeto de uma instituição universitária é o produto de seu processo de planejamento institucional, foi possível observar, diante das considerações apresentadas no capítulo anterior, que a abordagem pedagógica não tem sido uma preocupação central desse processo. A predominância de uma racionalidade técnico-instrumental nas diretrizes emanadas do Ministério da Educação podem ser claramente identificadas no modelo de planejamento consolidado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), anteriormente comentado.

Buscando fundamentar a afirmativa de que um projeto político pedagógico deverá ser o resultado do processo de planejamento universitário, serão abordadas no presente capítulo as categorias temáticas “projeto”, “pedagógico” e “político”, numa tentativa de aproximar a concepção do planejamento universitário de uma racionalidade fundamentada na intersubjetividade, possibilitando a compreensão do sentido da formação nas universidades federais e da educação enquanto ação social e conseqüentemente intersubjetiva, que tem no projeto político pedagógico um desafio em busca de novos caminhos para a universidade brasileira.

#### 2.1. PLANEJAMENTO E PROJETO PEDAGÓGICO

Voltando ao tema central do presente trabalho que é o planejamento e sua vinculação com o projeto pedagógico, há que se considerar que projeto e planejamento são conceitos que estão intimamente imbricados. Quando a legislação educacional prescreve uma “proposta pedagógica” determina que se trabalhe com planejamento (GANDIN; GANDIN, 2002:21).

O vocábulo projeto, segundo Ferreira (1982, v.3, p.985,) vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que traz a idéia de lançar para a frente; formar, executar ou realizar algo no futuro; consiste em um plano, um empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema. É um esboço de uma obra a realizar, podendo tratar-se, por exemplo, de um projeto de estatuto, projeto de tese, projeto de lei, projeto gráfico.

O plano é o produto momentâneo do progresso pelo qual um sujeito seleciona uma cadeia de ações para alcançar seus objetivos. Em seu significado mais genérico, pode-se falar de plano de ação como algo inevitável na prática humana, cuja única alternativa é o domínio da improvisação.

Esse conceito genérico de plano não depende, por conseguinte, de sua pertinência a um sistema econômico-social determinado, mas do uso da razão na tomada de decisões. Sempre existe, porém, o perigo de confundir este processo com um cálculo determinado por leis científicas precisas, apoiado num diagnóstico objetivo da realidade.

O plano, na vida real, está rodeado de incertezas, imprecisões, surpresas, rejeições e apoio de outros sujeitos, tratando-se de uma ação social, uma interação, portanto intersubjetiva. Em conseqüência, seu cálculo é nebuloso e sustenta-se na compreensão da situação, ou seja, a realidade analisada na particular perspectiva de quem planifica. Eventualmente, este plano conduz à ação, de modo que pode-se dizer que o plano é uma mediação entre o conhecimento e a ação. Tal mediação, contudo, não se produz através de uma relação simples entre a realidade e as ciências, porque o conhecimento da primeira vai além do âmbito tradicional da segunda.

Planejamento, por sua vez, consiste no estudo prévio e detalhado de problemas inerentes a atividades que se quer desenvolver, compreendido como um processo histórico, trazendo marcas da produção e das circunstâncias em que foi construído. Significa um profundo conhecimento do objeto do processo de planejamento, tentando reduzir as incertezas do futuro, por meio de um plano. Desta forma, o planejamento é uma produção social (MATUS, 1993).

Diferentes correntes do pensamento organizacional indicam metodologias de planejamento, que buscam adequar-se às peculiaridades e características próprias de cada organização, de acordo com as suas finalidades: públicas, privadas, com ou sem fins econômicos. De acordo com Galbraith (2001, p.133), tem havido grande progresso no planejamento da organização, baseado no conhecimento dos últimos 25 anos, considerando-se que a pesquisa moderna sobre estruturas empresariais, foi iniciada provavelmente com o trabalho *Strategy and Structure*, de Chandler.

Na metade dos anos 60, foi introduzida a metodologia do Planejamento Estratégico mediante proposições do prof. Igor Ansoff, dos pesquisadores do *Stanford Research Institute* e dos consultores da *McKinsey Consulting Co* (ALDAY, 2000, p.10).

O termo *strategos* de origem grega, significava general. Posteriormente, passou a significar “a arte do general”, ou seja, as habilidades psicológicas e comportamentais com as

quais exercia seu papel. Ao tempo de Péricles (450 a.C.), passou a significar habilidades gerenciais (administração, liderança, oratória, poder). E, a época de Alexandre (330 a.C.), referia-se à habilidade de empregar forças para sobrepujar a oposição e criar um sistema unificado de governação global (MINTZBERG; QUINN, 2001, p.20).

Ainda de acordo com Mintzberg e Quinn (2001, p.22),

à medida que as sociedades cresciam e os conflitos se tornavam mais complexos, gerais, estadistas e capitães estudavam, codificavam e testavam conceitos estratégicos essenciais até que um coerente corpo de princípios parece surgir. Entretanto, com poucas exceções, esses princípios mais básicos de estratégia estavam em vigor e registrados muito antes da era cristã.

Para definir estratégia podem ser destacados diversos autores da área de estudos organizacionais, dentre os quais alguns são citados a seguir.

Para Mintzber e Quinn (2001, p.21), “estratégias podem ser encaradas como afirmações *a priori* para orientar providências ou resultados *a posteriori* de um comportamento decisório real”.

Segundo Porter (2002, p.30-31),

estratégia é sinônimo de escolha. Portanto, agir estrategicamente é fazer escolhas, e conseqüentemente é deixar alguns clientes insatisfeitos para que outros possam verdadeiramente ficar contentes, objetivando sempre o melhor resultado econômico para a empresa.

Compreendendo o conceito de estratégia como a forma mais eficiente e eficaz de se alcançar o objetivo pretendido, tendo em vista o melhor resultado organizacional, há que se considerar um ênfase nos meios com vistas a um determinado fim, pressupondo nas entrelinhas o uso de poder, coerção ou cooptação ao invés do argumento comunicativo. O processo de planejamento adotado nas organizações privadas com fins econômicos, em sua maioria é do tipo estratégico, colocando-se por vezes a expressão planejamento como sinônimo de estratégia conforme se pode observar em Mintzberg e Quinn (2001), Porter (1999), Welch (1996), Ansoff, Declerck e Hayes (1990), Kaplan e Norton (1997).

Segundo Kotler (1975), “O Planejamento Estratégico é uma metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pela Organização, visando maior grau de interação com o ambiente”. A direção engloba os seguintes itens: âmbito de atuação, macro-políticas, políticas funcionais, filosofia de atuação, macro-estratégia, estratégias funcionais,

macro-objetivos, objetivos funcionais. O grau de interação entre uma organização e o ambiente é variável, dependendo do comportamento estratégico assumido pela organização perante o contexto ambiental.

De acordo com Ansoff, Declerck e Hayes (1990, p.15),

planejamento estratégico consiste na análise racional das oportunidades oferecidas pelo meio, dos pontos fortes e fracos da empresa e da escolha de um modo de compatibilização (estratégia) entre os dois extremos, compatibilização esta que deveria satisfazer do melhor modo possível aos objetivos da empresa.

O planejamento estratégico diz respeito à formulação de objetivos para a seleção de programas de ação e para sua execução, levando em conta as condições internas e externas à empresa e sua evolução esperada. Também considera premissas básicas que a empresa deve respeitar para que todo o processo tenha coerência e sustentação. Entretanto, é necessário que se reconheça que nessa visão o planejamento é inspirado em um modelo de racionalidade técnica, que visa fins determinados e busca a melhor forma, para a organização, de atingi-los (OLIVEIRA, 2007).

Considerando-se a educação como um processo eminentemente social, portanto, uma interação, há que se compreender que o processo de planejamento educacional deve utilizar metodologias adequadas a essas instituições, que contemplem uma visão diferenciada do planejamento de atividades empresariais. Como consequência do processo educativo o seu planejamento é também uma interação, necessitando, portanto, de um conceito mais ampliado de razão que contemple a comunicação entre os sujeitos envolvidos e afetados de forma direta ou indireta pelo projeto ou plano em seu processo de construção e implementação.

## **2.2. EUCAÇÃO E PEDAGOGIA**

A educação é parte integrante e essencial da vida do homem, existindo desde que houve seres humanos na face da terra. Possui diferentes representações ou funções no contexto da sociedade, notadamente como meio para o desenvolvimento humano, pois somente nas sociedades humanas existe um processo intencional educativo que corresponde à formação de identidades pessoais (educação dos filhos), à reprodução cultural (apropriação de saberes) e à integração social (cooperação). Entretanto, a aspiração generalizada por

educação, aponta também para a sua compreensão como um bem de consumo, um meio para a sobrevivência financeira e social.

Assim, por uma ou outra compreensão, pode-se afirmar que a sociedade em geral considera a educação como necessária e importante, reconhecendo-a como condição coadjuvante e fundamental para maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico. Na visão de Pimenta e Anastasiou (2002, p.97), a educação é um processo de humanização, pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção, rica em avanços civilizatórios e, conseqüentemente, com imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural, de valores e de finalidade.

Severino (2001) destaca a educação como “práxis fecundada pela significação simbólica, resultante da atuação subjetiva”.

De acordo com Libâneo (2002, p.64),

educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e de grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é assim uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Luzuriaga (1963, p.1) afirma que, por educação, se pode entender a

influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva.

De acordo com Larroyo (1970, p.13) a palavra educação, do latim *educare* e no grego *paidagogein*, tem sentido humano e social. Caracteriza-se como um processo por obra do qual as gerações jovens vão adquirindo os usos e costumes, as práticas e hábitos, as idéias e crenças, ou seja, a forma de vida das gerações adultas. A educação alimenta-se da tradição cultural, porém cuida de refletir sobre esta a fim de superar o estado de cultura já alcançado.

A tarefa da educação é, portanto, garantir que os jovens se apropriem da riqueza da civilização, do instrumental científico, tecnológico e econômico, mas também do pensamento político, social e de desenvolvimento cultural, e dos problemas que essa mesma civilização

produziu. A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer.

Pode-se então afirmar que a educação é um processo natural que ocorre na sociedade humana pela ação de seus agentes sociais como um todo, configurando uma sociedade pedagógica. Diversas situações podem exemplificar a presença do pedagógico na sociedade contemporânea, nas empresas e organizações públicas e notadamente nos instrumentos utilizados na mídia – rádio, televisão, jornais, revistas, vídeos - por intermédio dos quais podem ocorrer mudanças nos estados mentais e afetivos das pessoas, bem como no seu modo de pensar, disseminando saberes e modos de agir e de sentir (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.64-65).

Apesar de a ação educativa encontrar-se disseminada na sociedade como um todo, isso não significa que os participantes desse processo tenham se apropriado dos estudos sistemáticos sobre educação realizados pela Pedagogia, que, na visão de Pimenta e Anastasiou (2002, p.65) tem por objeto de estudo a educação enquanto prática social.

De acordo com Therrien (2006c, p.298), educar, como processo intencional sistemático, implica tanto instrução, ou seja, propiciar o acesso ao domínio de conhecimentos teóricos e práticos, incluindo os simbólicos que a humanidade já produziu, bem como formação, que é criar condições para o emergir do sujeito cidadão, social, cultural, sob os aspectos político e profissional. Entretanto, a formação, dimensão mais complexa do ato de educar, é muitas vezes relegada a um segundo plano pelos educadores. O ato de instruir e educar envolve elementos que modelam e dirigem a prática docente, as suas intervenções interativas com o outro sujeito aprendiz. Esse núcleo constitui a dimensão pedagógica, sempre presente na prática educativa e que se encontra e se manifesta na postura do educador em relação à sua intervenção.

Conforme Libâneo (1998, p.22), Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. O autor afirma (LIBÂNEO, 2002, p.59) que, em vários países europeus, a Pedagogia é reconhecida como ciência, mas em outros é substituída por “ciências da educação” ou tem seu conteúdo identificado com a didática.

Ainda de acordo com Libâneo (2002, p.66),

a Pedagogia lida com o fenômeno educativo como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico da prática educativa é dizer que a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social.

Libâneo e Pimenta (2002, p.29), afirmam ainda que a Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas, que investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. A Pedagogia é mais ampla que a docência, pois educação abrange outras instâncias além da sala de aula.

Luzuriaga (1963, p.2) conceitua Pedagogia como “reflexão sistemática sobre educação.” Para o autor, Pedagogia é a ciência da educação e por meio dela a ação educativa adquire unidade e deixa de ser um ato mecânico e rotineiro.

Schimied-Kowarzik (1983, *apud* LIBÂNEO, 2002, p.63), denomina a Pedagogia de

ciência da e para a educação, portanto, é a teoria e prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

Pode-se compreender que a Pedagogia, enquanto campo teórico da prática educacional, trata da teoria e ciência da educação e do ensino. A Pedagogia é formada por um conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático. Ou, ainda, Pedagogia é aquilo que se refere ao estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais.

A Pedagogia postula o educativo propriamente dito, embora a educação enquanto prática social constitua-se num fenômeno complexo, histórico, situado, que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza, necessitando, portanto, do aporte de outras ciências, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, dentre outras que também se debruçam sobre a educação.

O campo da Pedagogia compreende as ações educativas e seus agentes contextualizados, tais como: o aluno como sujeito do processo de socialização e



aprendizagem; os agentes de formação, dentre estes a família, a mídia, a escola e os professores; as situações concretas em que ocorrem os processos educativos (entre estes o ensino); o saber, como objeto de produção e constituição do humano; o contexto sócio-constitucional das instituições, incluindo os sistemas de ensino, as políticas governamentais, as escolas e a sala de aula. Em síntese, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.68).

Entende-se por pedagógico aquilo que se origina da Pedagogia. Pode-se então afirmar que projeto pedagógico constitui-se num conjunto de diretrizes e intencionalidades que possuem um objetivo de formação fundamentada por uma determinada concepção de educação, de vida ou de sociedade.

Instituições como escolas, institutos, universidades etc. assumiram a responsabilidade de desenvolver a educação de forma sistemática e intencional, tendo em vista determinadas finalidades. Nesse processo, é necessário que se compreenda que a educação é muito mais do que informação, que hoje tem sido colocada como palavra de ordem na sociedade, dita sociedade da informação. A informação chega em grande quantidade e velocidade a qualquer ponto do planeta, então pode-se afirmar que sob esse prisma a educação nessas instituições deixaria muito a desejar, e tenderia a desaparecer, uma vez que uma Universidade, por exemplo, não têm a mesma capacidade e eficácia dos meios de comunicação para atingir o objetivo de transmissão de informações.

A educação, notadamente em uma Universidade, deve ter o sentido de formação e não somente de informação, buscando formar por meio de um projeto pedagógico, de modo intencional e sistemático, profissionais preparados científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, capazes de refletir sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos em que ocorre.

Nesse contexto, uma instituição educativa como uma universidade, necessita de diretrizes orientadoras do seu processo educativo, compreendido como um processo de formação humana, que não se propõe, segundo Pimenta (1998), a proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, mas possibilitando que, pelo exercício da reflexão adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano. Entretanto, de acordo com Therrien (2006c, p.301), é preciso compreender qual a racionalidade que organiza tais diretrizes e dá sentido a ação, entendendo racionalidade como a maneira como os sujeitos falantes e atuantes adquirem e usam o conhecimento.

Essas diretrizes deverão ser refletidas no Projeto Político Pedagógico, que numa Universidade é o produto de seu processo de planejamento institucional, desvelando sua intencionalidade, numa perspectiva de emancipação do sujeito para a autonomia de uma consciência social. De acordo com Therrien (2006c, p.303-304), a abordagem da teoria crítica da Escola de Frankfurt aponta que a função precípua da educação, nesse sentido, é formar “uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar contradições da vida social”, enquanto a emancipação docente é “a procura incessante da clareza sobre a própria profissão e da humanização da docência”.

Ainda de acordo com Therrien (2006c, p.305),

o desenvolvimento da competência emancipadora, ou seja, do entendimento intersubjetivo (ou racionalidade pedagógica) do profissional de ensino, tem raízes na formação inicial e floresce na formação continuada como expressão da práxis geradora de saberes experienciais, críticos e transformadores situados na complexidade da sociedade contemporânea.

Assim, o projeto pedagógico como instrumento de ação educativa – instrução, formação, emancipação – deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma da comunicação ou da linguagem, do qual emerge uma nova concepção de ciência e de educação, garantindo uma formação crítica para os alunos, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, da formação profissional e do pleno desenvolvimento pessoal.

### **2.3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

O projeto pedagógico pode ser tratado num sentido mais amplo, no qual não pertence a uma instituição como uma escola ou uma universidade, mas sim a uma sociedade, ou mesmo a um estado nação, e no seu sentido mais restrito, vinculado a uma instituição, mas ainda assim recebendo grande influência da sociedade ou nação, na qual tal instituição está inserida. Portanto, pode-se também afirmar que o projeto pedagógico de uma instituição como uma Universidade, por exemplo, de alguma forma reflete o Projeto Pedagógico da sua sociedade ou do seu estado nação, influenciado pelas relações sociais que envolvem poder, cultura, etnia, classes sociais e ideologias, tendendo a reproduzir os processos de dominação dessa mesma sociedade.

Portanto, o projeto pedagógico de uma instituição universitária deve ser um processo permanente de reflexão e discussão não só dos problemas da instituição, mas da própria sociedade, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Ao se constituir processo democrático de decisões preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, partindo desde a organização da entidade como um todo até a organização do trabalho nas salas de aula, nos laboratórios de pesquisa e no campo das atividades de extensão.

No sistema federal de educação superior, cada universidade, apesar de estar sujeita às mesmas leis, políticas educacionais, projetos governamentais ou orientações do Ministério da Educação, está também fortemente influenciada pelos significados específicos da comunidade em que se insere, pelos elementos culturais que a fazem singular. Seu projeto político pedagógico é, portanto, sua identidade, e embora possa inspirar-se em formas consideradas bem sucedidas deve ser gestado na comunidade universitária, em permanente diálogo, articulando os elementos internos com os aspectos da sociedade, da cultura e da própria história, fazendo com que as ações tenham sentido.

Projeto político pedagógico, na visão de Neves (2003, p.110)

é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da instituição traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela.

O projeto é pedagógico porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção da cidadania e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. É político porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder.

Trata-se de uma construção coletiva possibilitando que seus participantes se envolvam no processo de análise, discussão e tomada de decisão quanto aos rumos que consciente e criticamente definem como necessários e possíveis à instituição universitária. Nessa construção coletiva, os problemas detectados deverão ser tomados como pontos de partida para a análise da realidade e para a definição de prioridades e metas de ação.

Na visão de Garcia (1999, p.24) o projeto político pedagógico vincula-se *práxis* da ação educacional em dois níveis interdependentes: (1) no primeiro, refere-se à organização do trabalho educacional como um todo, conferindo uma identidade substantiva à instituição e definindo os parâmetros de sua relação com o sistema em que se insere; (2) no segundo,

refere-se à organização do trabalho didático pedagógico implementado, intencional e sistematicamente, nos diversos processos de ensino e aprendizagem.

O projeto político pedagógico deve centrar-se na busca da unicidade teoria e prática, destacando a relação de interdependência e reciprocidade entre esses dois pólos, priorizando o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica na e sobre a prática. Deve considerar que a prática é um ponto de partida para a produção de novos conhecimentos e, que, por outro lado a teoria isoladamente não gera transformações, portanto, não produz realidades inovadoras. Assim, teoria e prática são elementos distintos, porém inseparáveis na construção do projeto (VEIGA, 2001, p.57).

A universidade deve também aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de idéias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometem com a humanidade, com o processo de humanização, orientada por seu projeto pedagógico. Em muitas dessas instituições nem sequer há discussões mais sistematizadas acerca das finalidades do ensino de graduação, da organização curricular, da visão de conhecimento, do saber escolar, do ensino e da aprendizagem, da relação entre professor, aluno e conhecimento, da possibilidade de construção da cidadania com o coletivo dos alunos.

Deve-se ressaltar que a construção do projeto político pedagógico é uma ação consciente e organizada porque é planejada tendo em vista o futuro, uma vez que questiona a situação existente, tornando-se um referencial crítico que avalia o *status quo*. O projeto político pedagógico deve ser fruto de reflexão coletiva que tenha por base o exercício do diálogo e da participação, notadamente em uma universidade federal.

De acordo com Veiga (2000, p.192), ao construir um projeto político pedagógico próprio e providenciar os meios e condições operacionais para efetivá-lo, a instituição legitima-se, tornando válida uma prática social coletiva, fruto de reflexões, debates e consistência de propósitos. Isso implica o estabelecimento de relações democráticas no interior da instituição, bem como a construção de novos processos e condições de trabalho.

Portanto, envolve dois momentos, a concepção e a execução (VEIGA, 2003, p.10-11). Na sua concepção, deve apresentar algumas características essenciais: ser um processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho que desvele conflitos e contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da universidade, na solidariedade e no estímulo à participação; conter opções explícitas na direção da superação de problemas; explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Na sua execução, deve nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem. Deve ser exequível e procurar prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação, implicando uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da instituição. Deve ser construído continuamente, pois é produto e processo, incorporando ambos numa interação possível.

A discussão acerca do projeto político pedagógico vinha encontrando maior ressonância, a partir da LDB, no que se refere às escolas. Entretanto, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) aqueceu essa temática no âmbito das universidades, a partir da exigência de elaboração, por parte destas instituições, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos critérios estabelecidos no instrumento de avaliação externa, documentos comentados no capítulo anterior. O SINAES apresenta, como elementos do processo avaliativo, além do PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Currículo.

Sob a ótica do SINAES, o planejamento nas universidades deve ter em vista sua função social. Assim, define que o Projeto Pedagógico Institucional

é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. Em sua fundamentação, o PPI deve expressar uma visão de mundo contemporâneo e do papel da educação superior em face da nova conjuntura globalizada e tecnológica, ao mesmo tempo em que deve explicitar, de modo abrangente, o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e o desejável (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b, p.35).

Diante da concepção citada, pode-se constatar que o documento do Ministério da Educação, em seus aspectos teóricos, guarda estreita relação com os referenciais abordados no presente trabalho, apresentando a idéia de construção coletiva e de intencionalidade e identidade institucional, propondo um horizonte de longo prazo, além de um período de gestão. Propõe, ainda, uma articulação da prática técnico-científica com valores humanísticos, partindo do entendimento de que a ciência e a técnica não se apresentam apenas como meio ou dispositivo, mas, principalmente, como modo de inserção na realidade, de ação e interação do homem com o mundo.

Ainda no mesmo documento do SINAES (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b, p.36), coloca-se a necessidade de cada curso elaborar seu próprio projeto pedagógico, tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação à qual está relacionado, lembrando que tal projeto deve manter coerência com o PPI e PDI. Considerando-se que o PPI apresenta as políticas acadêmicas institucionais, é no PPC que estas se materializam, uma vez que este é a referência das ações e decisões de um determinado curso, em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber.

O Projeto Pedagógico do Curso define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento, assegurando a expressão de sua identidade e a inserção local e regional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b, p.36).

Ao buscar refletir sobre as práticas institucionais, a construção do projeto pedagógico institucional deve trazer à tona alguns questionamentos, que, ao serem respondidos, marcarão efetivamente a identidade da instituição. Tratar das concepções de mundo, de sociedade e de homem, de cidadão, de educação, de universidade, são pontos que devem ser abordados na fundamentação de uma proposta institucional. No âmbito de cada curso, deve-se perguntar qual a concepção de profissional e de currículo, dentre outras questões.

### **2.3.1. PRINCÍPIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Segundo Veiga (2003b, p.16-20) o projeto político pedagógico visa a um equilíbrio em todo o processo educacional, e fundamenta-se nos princípios da igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização docente, a seguir comentados. Vale ressaltar que tais princípios já se encontram declarados na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206:

Art 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 ...

- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Igualdade significa uniformidade, equidade, paridade, ou seja, é a inexistência de diferenças entre dois elementos comparados, sejam objetos, indivíduos, idéias, conceitos ou quaisquer coisas que se comparem (FERREIRA, 1982, v.2, p.652). Em se tratando de política, o conceito de igualdade descreve a ausência de diferenças de direitos e deveres entre os membros de uma sociedade. Em sua concepção clássica, a idéia de sociedade igualitária começou a ser cunhada durante o Iluminismo, para idealizar uma realidade em que não houvesse distinção jurídica entre nobreza, burguesia, clero e escravos.

Quando se trata de educação, ou mais especificamente, do projeto político pedagógico, fala-se em igualdade, no que se refere às condições para acesso e permanência dos alunos, o que requer mais do que a expansão quantitativa de oferta: a ampliação do atendimento com manutenção da qualidade.

Qualidade é um conceito subjetivo que está relacionado diretamente às percepções de cada indivíduo, podendo ser influenciado por diversos fatores como cultura, modelos mentais, tipo de produto ou serviço prestado, necessidades e expectativas pessoais. Aponta para a dimensão de intensidade, relacionada à perfeição, principalmente com participação e criação.

No projeto político pedagógico o desafio que se coloca é o de propiciar uma qualidade para todos, compreendida em duas dimensões: a dimensão formal ou técnica e a dimensão política, cada uma com perspectivas próprias, sem nenhuma subordinação entre si, mas ao mesmo tempo ligadas como duas faces de um todo.

A dimensão formal enfatiza os instrumentos e os métodos, não se restringindo a conteúdos determinados. De acordo com Demo (2006, p.14), a qualidade formal "...significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção do conhecimento". Ainda de acordo com Demo (2006, p.14), a qualidade política é condição imprescindível da participação, pois está voltada para os fins, valores e conteúdos. O autor alerta para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana e que as duas dimensões da qualidade se relacionam. Afirma ainda o autor que qualidade "...implica consciência e capacidade de ação, saber e mudar."

Um projeto político pedagógico corretamente construído não garante por si só que a universidade se transforme em uma instituição com melhor qualidade, mas poderá permitir

que seus integrantes - professores, alunos e técnicos - tenham consciência de seus rumos, interfiram em seus limites, aproveitem melhor suas potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades encontradas, possibilitando pensar em um processo com melhor qualidade e aberto a uma sociedade em constante mudança. A universidade terá, assim, condições de captar e interferir nessas mudanças.

Gestão em educação, especificamente em educação superior, exige um preparo específico que a maioria dos gestores universitários não receberam. A competência demonstrada em sua área de formação não significa aptidão para a área administrativa, o que muitas vezes compromete sobremaneira o desempenho institucional. Este é um ponto importante a ser considerado na construção do projeto, uma vez que se deseja mudar a condição existente.

De acordo com Bussman (2003, p.41) a administração da educação no Brasil têm oscilado entre as ênfases na burocratização, na tecnocracia, na estrutura organizacional e na gerência de verbas, com maior ou menor centralização e com todas as variações do uso das leis, das máquinas e dos modelos. O modelo tecnicista reforçou a eficiência e a eficácia pela produtividade, de forma fragmentada, não mais respondendo às atuais demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas.

O mundo da educação é bastante complexo, pois diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e decisão e às condições de vida. O principal componente em uma Universidade é o ser, humano, social, cultural, que se agrupa em categorias distintas, quais sejam: dirigentes, docentes, técnicos e alunos. É ele o componente da organização dotado de ação própria, inteligência e vontade, portanto, a gestão deve ser centrada nas pessoas, sendo estas capazes de produzir os outros recursos e resultados necessários.

A gestão democrática abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, e implica o repensar da estrutura de poder nas universidades federais brasileiras, tendo em vista sua socialização, propiciando a participação coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia.

Quando se trata da participação tem-se em mente um conceito plural e não uma simples técnica de gestão, na qual a participação é formalizada e ritualizada, de modo reducionista, entendida como o exercício do voto e até mesmo do número de votos, como estratégia de legitimação da ordem instituída, por meio de mera consulta utilizada muitas vezes quando decisões já foram tomadas. É necessário compreender que a participação efetiva significa partilha do poder, ou seja, coloca o poder no centro das reflexões e não se trata



simplesmente de uma colaboração subordinada, que pode trazer como consequência uma não-participação tendo em vista situações já vivenciadas e pouco gratificantes para os atores sociais envolvidos.

Segundo Lima (1998, *apud* SÁ, 2001, p.73), podem ser identificados diferentes critérios de participação. No que concerne ao critério de democraticidade, a participação pode ser direta ou indireta; quanto à regulamentação, pode ser formal, não-formal ou informal; quanto ao envolvimento, pode ser ativa, reservada ou passiva; e, quanto à orientação, convergente ou divergente. Dessas concepções teóricas, apresentam-se diferentes combinações que podem resultar numa ampla variedade de tipos ideais de participação, capazes de dar conta de uma grande pluralidade de situações que se colocam tanto no campo do planejamento quanto da ação.

A prática democrática faz-se necessária, para que as decisões sejam precedidas de discussão, mas uma vez tomada a decisão a discussão fica suspensa para que a decisão seja implementada, portanto, num contexto democrático, palavra e ação são seqüenciadas. A construção do projeto político pedagógico implica, portanto, a existência de uma gestão democrática, com respeito à liberdade acadêmica e individual.

Liberdade, no conceito de Ferreira (1982, v.2, p.732) significa “...poder de fazer, deixar de fazer ou escolher, segundo à própria determinação”. Liberdade é um princípio associado à idéia de autonomia. Ambos fazem parte da natureza do ato pedagógico, articulação entre limites e possibilidades. Refere-se à relação entre administradores, professores, funcionários e alunos e destes com um contexto social mais amplo. Assim, projeto político pedagógico e autonomia possuem uma estreita vinculação, uma vez que a construção e implementação do projeto político pedagógico institucional é condição para que se afirme a identidade da instituição – autonomia - como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania.

A autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão. A autonomia da universidade é um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao gestor a possibilidade de dar respostas ao cidadão ao mesmo tempo em que chama a responsabilidade de prestar contas das ações. A autonomia possui também uma dimensão operacional que pode garantir mais racionalidade interna e externa e, assim, melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Liberdade pode também ser colocado como princípio que diz respeito à atividade acadêmica, à produção e difusão do conhecimento, sem nenhum tipo de coerção que não seja aquela imposta pela ética.

Valorização docente refere-se à formação, inicial e continuada, condições dignas de trabalho, incluindo recursos didáticos, físicos e materiais, dedicação integral, redução do número de alunos por sala, remuneração, dentre outros. A valorização da docência no ensino superior é fortemente impregnada do significado que se atribui à própria universidade.

Na visão de Pimenta e Anastasiou (2002, p.103-104), a Universidade, enquanto instituição educativa configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividade profissional que exige aplicação de métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento. Desta forma, o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes).

Ainda de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p.103-104), a tarefa de ensinar, na universidade supõe as seguintes disposições:

- (a) domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente; a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- (b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- (c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- (d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- (e) buscar criar e recriar de situações de aprendizagem;
- (f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- (g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e como base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Tais características requerem, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.88) a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada numa racionalidade técnico-instrumental, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Assim, transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, tanto da sala de aula, quanto da universidade como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Nesse processo, o conhecimento pedagógico é o elemento que poderá caracterizar de forma indubitável a identidade docente na universidade.

Um processo de planejamento sem tomar os docentes como parceiros/autores não transforma instituições na direção da qualidade social. Portanto, valorização docente, sob a ótica do projeto político pedagógico institucional significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, significando também rever e modificar a precariedade da carreira docente.

A docência nas universidades vem enfrentando sérias dificuldades que um projeto pedagógico não pode deixar ao largo. Dentre estas a falta de condições, em muitos casos de atuar como profissionais autônomos, pois segundo Cavallet (1999, *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.106), autonomia se revela pela “capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade”. Os docentes então não conseguem construir essa capacidade de conceber e implementar novas alternativas diante da realidade do ensino, pois embora ingressem na universidade pelo cargo de professor, poucas são as oportunidades de se aperfeiçoarem nesse aspecto. Recebem ementas prontas, de currículos aprovados e planejam suas atividades de forma individual e isolada, sem orientação metodológica, o que resulta na reprodução de uma relação professor/aluno ultrapassada, sem oportunidade de reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender e sobre a realidade social onde atuam.

A docência na universidade consiste num processo de mediação entre sujeitos essencialmente diferentes, no confronto e conquista do conhecimento. Tem como características a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade. Portanto, uma lógica de previsibilidade positivista não é suficiente para orientar a ação docente. É necessário um enfrentamento da racionalidade técnica que vem predominando na ação docente, devido à sua própria formação em áreas nas quais essa racionalidade é preponderante, e fazem com que os docentes a reproduzam em suas práticas cotidianas.

Vê-se a necessidade de vinculação da docência a um projeto educacional orientado por um projeto político pedagógico, considerando os professores sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento e participar de decisões, da gestão da universidade e dos sistemas.

O projeto político pedagógico requer, para a sua construção, a análise e discussão de outros elementos básicos também apontados por Veiga (2003b, p.22), quais sejam: as finalidades da instituição, a sua estrutura organizacional, o currículo, o tempo de formação dos alunos, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

### **2.3.2. PRESUPOSTOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Ainda de acordo com Veiga (2003c, p.19-23), a construção de um projeto político pedagógico fundamenta-se em pressupostos norteadores, considerando que a teoria pedagógica progressista deve partir da prática social e estar comprometida com a solução dos problemas da educação. Apresenta os seguintes pressupostos: filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos.

Os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como um compromisso do poder público para com a sociedade, tendo em vista a formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. Trata-se de um processo articulador das relações sociais, culturais e educacionais.

Os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente, devendo esse processo pautar-se na socialização e na democratização do saber. Cabe ressaltar que a epistemologia trata da análise e da crítica das diversas ciências, e sua preocupação, nesse contexto, é evitar que se caia em dogmatismos ou por outro lado, em relativismos com pouca fundamentação e criticidade, que poderiam vir a banalizar a discussão acerca dos conteúdos, do próprio processo de ensino e aprendizagem e da formação e atuação dos docentes.

Os pressupostos didático-metodológicos entendem que deve ser favorecida a participação do aluno na elaboração crítica dos conteúdos por meio de técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas. Sugerem-se, como instrumentos metodológicos, pesquisas de campo, oficinas, trabalhos em grupo, debates e discussões, visitas, estágios, sempre pautados pelo trabalho interdisciplinar.

A opção por um projeto coletivizado, pela concepção partilhada, pela decisão democrática e, finalmente, pela articulação entre a realidade diversa e o referencial

estabelecido é o rompimento com modelos liberais conservadores que desconsideram a competição desigual (RESENDE, 2003, p.41).

### **2.3.3. EIXOS OU DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

A construção do Projeto Político Pedagógico apresenta pelo menos três eixos ou dimensões que também estão presentes na autonomia, relacionados com as racionalidades interna e externa e articulados entre si: o eixo administrativo, o pedagógico e o financeiro (NEVES, 2003, p.95).

O eixo ou dimensão administrativa refere-se a organização da Universidade como um todo, envolvendo aspectos como forma de gestão, controles normativo-burocráticos, racionalidade interna, gestão de pessoal e de material, bem como controle social.

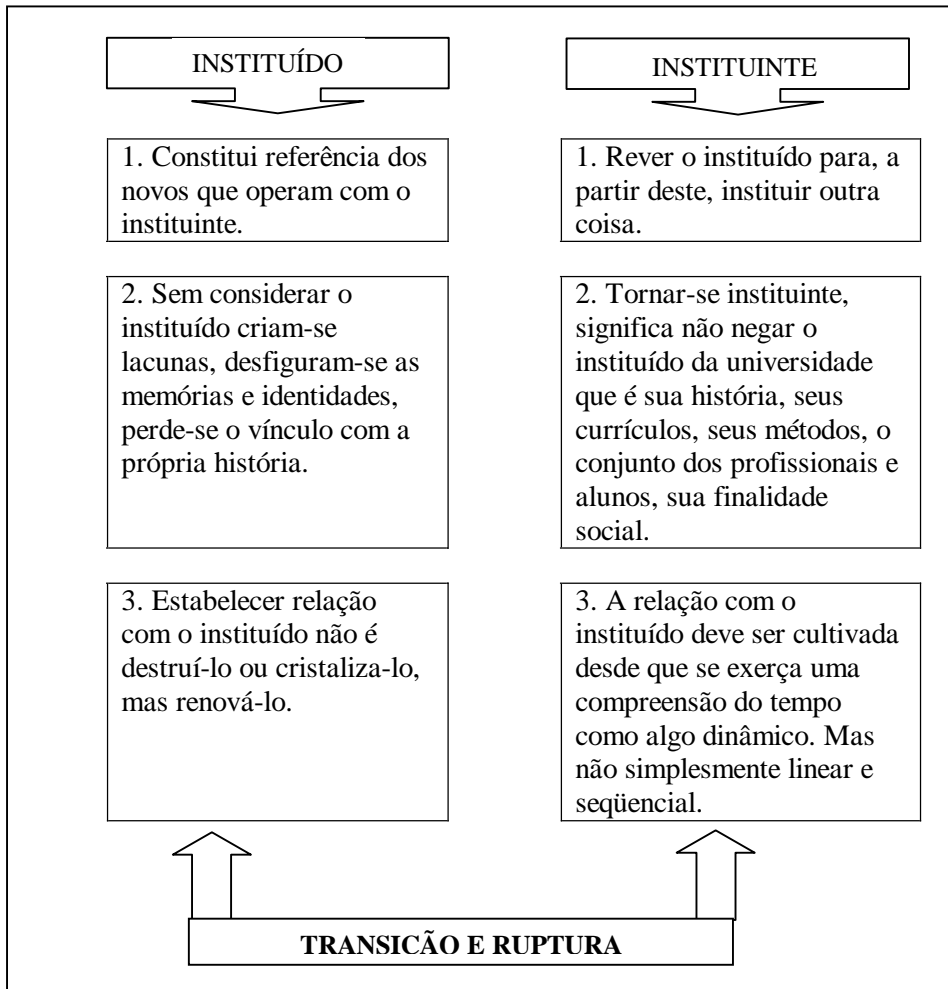
Segundo Marques (1990, *apud* BOUFLEUER, 2001, p.94), uma instituição escolar possui dois componentes fundamentais, a partir dos quais pode ser analisada: o instituído, que são os meios materiais, as formas institucionalizadas, mais ou menos estáveis e específicas, o sistema de valores e normas, os padrões culturais etc. e, o instituinte, que são as pessoas envolvidas na vida da instituição, quer como agentes internos, quer como clientela, e o próprio processo de interação no meio em que ela atua.

De forma análoga, os mesmos componentes podem ser encontrados nas universidades e a relação dialética entre estes permite que a instituição cumpra a dupla função que lhe cabe enquanto administradora de processos educativos: dar continuidade histórica e cultural de uma geração à outra e criar alternativas para enfrentar os novos desafios que se apresentam. A função de continuidade é garantida pela força do instituído, que tende à estabilização, enquanto a função criadora ocorre por força do instituinte, que busca o redimensionamento das práticas e valores em consequência da dinâmica histórica e dos novos desafios que se apresentam, tendendo à transformação.

A administração nas universidades, mais especificamente, nas públicas federais, tem sido vista como o gerenciamento da ação coletiva com base no instituído, consistindo na simples aplicação prática de um estatuto e regimento interno, tendendo a uma postura rígida e conservadora que poderá jogar a instituição no anacronismo, sem levar-se em conta a forte interferência do governo federal, por meio do Ministério da Educação, que dita as normas regulamentares e é responsável pelo financiamento dessas instituições, como já comentado no capítulo anterior. Cabe então, ao projeto político pedagógico institucional realizar essa

articulação tão necessária do instituinte com o instituído, da vida concreta do cotidiano com as condições sociais e materiais necessárias à continuidade das ações numa forma conjuntamente possível (MARQUES, 1990, p.145-146).

A Figura1 apresenta as relações entre instituinte e instituído.



**Figura 1 – Relação Instituinte x Instituído**

Fonte: Adaptado de Veiga (2004, p.25)

Diante do exposto, compreende-se que construir um projeto político pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, sem entretanto, esquecer a história e os valores da universidade, significando que esse é um projeto dialético e também dialógico, tanto no processo pedagógico propriamente dito, quanto na gestão, o que significa repensar a estrutura de poder na universidade e a relação com o governo federal, definindo sua autonomia.

O eixo ou dimensão financeira, comentado de forma mais detalhada no Capítulo 1, refere-se à sustentabilidade do projeto político pedagógico institucional, ou seja, ao

fortalecimento da universidade, dotando-a de apoio técnico necessário e de boa infraestrutura, recursos pedagógicos e inovações tecnológicas, para a implementação das ações definidas no seu projeto, assegurando um patamar básico de qualidade e estabelecendo diretrizes gerais mínimas quanto ao regime de trabalho, remuneração e estratégias de capacitação do pessoal docente e técnico-administrativo.

O eixo ou dimensão pedagógica é a essência do projeto político pedagógico, trata da identidade da universidade, da sua missão social, dos alunos, dos resultados e, portanto, diz respeito às ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, abrangendo, dentre outros, os seguintes aspectos: poder decisório sobre a melhoria do ensino-aprendizagem, da pesquisa e da extensão; adoção de critérios próprios para organização da vida universitária; pessoal docente; e acordos e parcerias de cooperação técnica.

A dimensão pedagógica deve estar presente nas outras dimensões, tendo sempre presente a idéia de formação. Assim, a tarefa de administrar tem uma finalidade, a de formar cidadãos mais conscientes de suas responsabilidades sociais, definida esta formação no perfil do egresso, no projeto pedagógico dos cursos e nos currículos. A necessidade de recursos financeiros para propiciar melhores condições de trabalho, acesso a novas tecnologias, qualificação docente, infra-estrutura adequada, tem como finalidade também a formação, pois sem esta compreensão a gestão universitária não faria sentido.

#### **2.3.4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO**

Embora o projeto político pedagógico contemple um processo em permanente construção, e que conseqüentemente não apresenta um ponto final para as reflexões que o direcionam, há que se considerar que constitui-se também, sob o aspecto formal, um documento de planejamento institucional, responsável pela coordenação das ações que ocorrem no cotidiano da vida universitária.

Buscando um maior conhecimento acerca do tema projeto político pedagógico institucional, foi feita uma breve consulta a algumas Universidades Federais brasileiras, buscando identificar a existência de um projeto dessa natureza. É notório o desconhecimento sobre o assunto, uma vez que a maioria confundiu o projeto em referência com o plano de desenvolvimento institucional (PDI) ou plano estratégico (PETER; THERRIEN, 2004).

Verifica-se que a possibilidade de um projeto político pedagógico institucional para as universidades federais brasileiras é imprescindível para tentar melhorar a qualidade da educação superior pública, para afirmar a autonomia em relação ao Governo Federal, repensar a gestão universitária e buscar garantia de seu financiamento, orientando-se por um modelo de racionalidade que entenda o planejamento universitário como uma ação intersubjetiva, cuja intencionalidade deve ser a construção da cidadania. Assim, pode-se afirmar que o PDI, que vem sendo adotado como instrumento de planejamento na maioria das universidades federais brasileiras - sem levar em conta aquelas que não possuem nem mesmo esse documento de planificação e terminam sendo movidas pela própria inércia do sistema – mantém o *status quo*, não refletindo sobre as questões da instituição e da sociedade.

Diante das considerações apresentadas ao longo do presente trabalho, foi possível compreender que o planejamento nas universidades federais, além de não constituir prática recorrente, trata-se na maioria das vezes de um projeto que expressa as determinações legais e normativas do sistema educativo, instituído por força de uma sistemática avaliativa proveniente do governo, arriscando-se a não representar a expressão, as aspirações e as necessidades dos instituintes da universidade.

O projeto político pedagógico, enquanto documento de planejamento institucional de uma universidade federal, deve conter a proposta educacional da instituição, buscando resgatar os postulados ético-políticos e didático-pedagógicos que fundamentam normativamente a gestão da ação universitária e estabelecem diretrizes gerais norteadoras para a melhoria qualitativa da organização pedagógica, administrativa e financeira da universidade, definindo a sua identidade e singularidade, com base nas opções assumidas consensualmente pela comunidade universitária. A proposta pedagógica, como desdobramento da proposta educacional define a organização e a condução da ação didático-pedagógica, expressa nos programas e planos específicos dos diferentes cursos.

Como instrumento de planejamento, o projeto político pedagógico deve desdobrar-se em diversos outros documentos que acenem com propostas de ação concretas a serem implementadas temporariamente, de acordo com as prioridades definidas nas propostas educacional e pedagógica, visando o aperfeiçoamento qualitativo da instituição nos eixos organizacionais – pedagógico, administrativo e financeiro, que, na visão de Neves (2003, p.95), são abrangidos pelo PPP.

Ao adotar o projeto político pedagógico como forma de planejamento, mais adequada às organizações educacionais, reconhece-se que a sua formalização, por meio de um documento, expressará de forma indubitável uma intencionalidade ético-política definida



consensualmente por todos os sujeitos envolvidos, num determinado momento histórico na ação educativa da universidade, devendo portanto, esse consenso ser reconhecido como provisório.

A adoção desse processo, leva a instituição a buscar uma metodologia dialógica e problematizadora, superando a racionalidade técnico-instrumental que vem orientando o planejamento universitário, concebido como um ato simplesmente técnico, esvaziando-o de seu significado ético-político e educacional. O planejamento universitário não é exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico, mas sim um ato, ao mesmo tempo político, social, científico e técnico. Político e social, pois está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, uma vez que não se pode planejar sem conhecimento da realidade; e técnico porque exige uma definição de meios para se obter os resultados (LUCKESI, 1992 *apud* GARCIA, 1999, p.33).

### **2.3.5. ASPECTO POLÍTICO DO PROJETO PEDAGÓGICO**

O modelo positivista e tecnicista contestado pela Teoria Crítica, sobre o qual se assenta o projeto pedagógico da universidade brasileira, buscou sua estabilidade, segundo Santiago (2003, p.142),

na definição do conceito de homem, no entendimento de seu processo de desenvolvimento e na projeção de uma sociedade idealizada pelos princípios da igualdade, liberdade e justiça. O projeto se propunha a contribuir para o alcance desses objetivos por meio de um currículo cientificamente organizado e capaz de conduzir o educando à mudança de atitude pelo domínio de conhecimentos e habilidades compatíveis com as demandas sociais.

O paradigma da modernidade estruturou também uma cosmovisão científica, cultural e estética que induz o pensamento e a concepção da realidade segundo a exatidão da matemática cartesiana, representando a dinâmica social de acordo com a mecânica newtoniana e o processo histórico com base nos princípios de causa e efeito. Essa lógica trouxe para as instituições da sociedade, dentre estas a Universidade, a ordem normativa e reguladora das ações com vistas a fins definidos *a priori*, na crença de que o cientificismo aplicado ao planejamento social possibilitaria a previsão e condução da sociedade na direção pré-definida.

Atualmente, a globalização, a comunicação e a tecnologia impõem a necessidade de um novo projeto para a universidade pública, capaz de trazer novo significado para as práticas pedagógicas, compreendendo que nelas saber, poder, subjetividade, identidade e liberdade estão inevitavelmente imbricados e se determinam mutuamente (SANTIAGO, 2003, p.145).

A dimensão política do projeto pedagógico tem fundamento na compreensão de que as relações no interior das quais ocorre a produção de significados que orientam a prática pedagógica nas universidades são relações sociais de poder. Portanto, os significados são definidos em conformidade com as posições específicas de poder ocupadas por grupos e indivíduos e as lutas pela definição desses significados não se resolvem apenas no campo epistemológico, mas no terreno político.

A dimensão política se fortalece e se evidencia nas opções curriculares, assim, tanto a intencionalidade política que conduz uma proposta pedagógica quanto os elementos que a constituem e organizam poderão sempre ser colocados em questão, pois as verdades que os fundamentam, produzidas pelas relações de poder, são relativas, circunstanciais e provisórias. Os projetos educativos estão inseridos numa dialética de relações que institui valores, conhecimentos e competências considerados legítimos pela mesma lógica que detém a hegemonia na atribuição de significados sociais e privilegia alguns aspectos da realidade e da cultura em detrimento de outros. A dimensão política e crítica é então colocada como uma responsabilidade inerente à prática pedagógica.

Assim, percebendo a educação como uma prática contextualizada, o planejamento coletivo, desenvolvido de forma participativa, possibilitará que o currículo e as formas de organização pedagógica possam inserir-se no contexto de relações de poder e saber que incluem questões de gênero, raça, classe social, categorias profissionais e tantas outras que deverão ser consideradas no processo de construção do conhecimento.

O projeto pedagógico como instrumento político compreende ainda que

a construção da cidadania envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres. A realização se faz através das lutas contra as discriminações, da abolição de barreiras segregativas entre os indivíduos e contra as opressões e os tratamentos desiguais, ou seja, pela extensão das mesmas condições de acesso às políticas públicas e pela participação de todos na tomada de decisão (MARTINS, 2003, p.53).

Projeto político pedagógico institucional é uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. É um projeto político por estar

intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão pedagógica reside na possibilidade da efetivação da intencionalidade da instituição, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo (VEIGA, 2003b, p.13). Assim, político e pedagógico têm uma significação indissociável.

A coordenação das ações educativas, do ponto de vista do projeto político pedagógico, pressupõe um processo democrático, uma vez que se definiu o PPP como um processo coletivo em permanente construção, exigindo, assim, a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo. A participação no processo decisório faz parte da metodologia de construção do projeto político pedagógico, mas ressalte-se que não se trata aqui de uma visão instrumental de participação, mas de uma gestão democrática como exigência ético-política do projeto construído coletivamente.

Segundo Garcia (1999, p.50), ao compreender o projeto político pedagógico como uma expressão da intencionalidade da instituição universitária reafirmando sua autonomia, conclui-se que a gestão democrática da universidade constitui-se como uma exigência intrínseca do projeto político pedagógico, e que a efetivação desse mesmo projeto exige necessariamente a democratização efetiva da gestão da universidade.

A universidade vincula-se com a sociedade de forma eminentemente política, uma vez que suas conexões com a sociedade se expressam na busca de integração e aprimoramento da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, pesquisa e extensão que se desenvolvem na universidade e na prática educacional propriamente dita, voltada para a cidadania e emancipação. O projeto político pedagógico pode apontar a universidade como centro irradiador da reflexão crítica sobre a cidadania.

De acordo com Therrien (2006b, p.6) a educação constitui um ato instrutivo e formador entre sujeitos, de modo que a gestão da matéria permeada pela autonomia relativa do professor e regulada pelos determinantes sociais tem conotação moral e ética, pois, ao mesmo tempo que ensina conteúdos, o professor forma o educando, identificando-se nessa relação uma dialogicidade democrática em situação de práticas formadoras de cidadania.

Tornar-se cidadão está longe de esgotar-se como aquisição legal de um conjunto de direitos, mas constitui novas formas de sociabilidade. Universidade cidadã é aquela que luta pela qualidade da educação para todos, abrangendo a totalidade da ação educacional como processo político-cultural e técnico-pedagógico de formação social e de construção, bem

como de distribuição de conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente significativos e relevantes para a cidadania.

### **2.3.6. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

O vocábulo cidadania na sociedade brasileira tem sido bastante utilizado com as mais diversas interpretações para o seu significado. Trata-se de uma expressão em moda e que tem sido usada por todas as correntes de pensamento. Cidadania é a qualidade do cidadão, entendendo-se por cidadão o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado (FERREIRA, 1982, v.1, p.280).

No sentido etimológico da palavra, cidadão deriva da palavra *civita*, que em latim significa cidade, e que tem seu correlato grego na palavra *politikos* – aquele que habita na cidade. Já no sentido ateniense do termo, cidadania é o direito da pessoa de participar das decisões nos destinos da Cidade através da *Ekklesia* (reunião dos chamados de dentro para fora), na *Ágora* (praça pública, onde se organizava para deliberar sobre decisões de comum acordo). Dentro desta concepção, surge a democracia grega, onde somente 10% da população determinavam os destinos de toda a Cidade (eram excluídos os escravos, mulheres e artesãos) (FREIRE, 2005).

O cidadão pleno seria aquele no gozo de seus direitos civis, políticos e sociais. Como direitos civis entendem-se aqueles fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos constituem a capacidade de organizar partidos, de votar e ser votado. Os direitos sociais incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.

No Brasil, é comum, principalmente por parte dos meios de comunicação de massas, se confundir o “direito do cidadão” e a expressão “cidadania” com os “direitos políticos” e o “direito de votar”. Entretanto, para que essa premissa fosse válida seria necessário que os direitos mínimos do homem fossem plenamente respeitados, o que não ocorre na realidade nos países em desenvolvimento. Portanto, no contexto brasileiro, a construção da cidadania envolve outros aspectos que vão além dos direitos políticos, para os quais a sociedade precisa conscientizar-se. Segundo Carvalho (2004, p.11), “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania...”

Cidadania, como um conceito de totalidade, deve significar, no contexto Latino-Americano e, sobretudo brasileiro, uma mudança radical nas relações econômicas, institucionais, políticas, culturais, tecnológicas, enfim, uma mudança no modo de vida, tanto no nível interno como externo. Cidadania é sociedade autônoma; e, por ser autônoma consegue escolher um conjunto de políticas adequadas ao ambiente econômico, político e social existente, e estendê-la a todos, por isto é democrática, e então pode-se dizer que caminha rumo à modernidade, e está em desenvolvimento.

Soares (1993) afirma que a cidadania brasileira só acontecerá plenamente quando

se modificarem as estruturas sociais, as atitudes, a mentalidade, as significações, os valores e a organização psíquica (...), e para isto, um processo educacional que comporte, necessariamente, a aceitação do fato de que as instituições não são, tal como existem, nem necessárias, nem contingentes, ou seja, a aceitação do fato de que não há nem sentido recebido como dádiva nem garantia do sentido, de que não há sentido a não ser o que é criado na e pela história.

Em três séculos de colonização portuguesa, o legado para a cidadania foi uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. Mesmo com a independência, o único fato realmente importante, do ponto de vista da cidadania foi a abolição da escravidão, em 1888.

Os direitos políticos foram os que iniciaram a construção da cidadania brasileira, encontrando, como já mencionado, uma população de cerca de 85% de analfabetos, 90% vivendo em zonas rurais, sob a forte influência dos grandes proprietários, gerando uma cultura do favor e do clientelismo, vigente até os dias de hoje. Após vários retrocessos e passos firmes à frente, nas últimas décadas do século XX, os direitos políticos adquiriram amplitude nunca antes atingida.

Quanto aos direitos civis, a escravidão, o poder limitado da lei em relação aos grandes proprietários e um Estado comprometido com o poder privado foram os principais empecilhos herdados da época colonial. Retomados após 1985, os direitos civis, embora garantidos na Constituição brasileira não encontram garantia na prática cotidiana, notadamente pelo desconhecimento decorrente da precária educação da população. Os pontos cruciais da falta de garantia dos direitos civis situam-se na ausência de segurança individual, não garantia da integridade física e difícil acesso à justiça.

Com direitos civis e políticos precários tornou-se difícil falar em direitos sociais. O grande avanço foi constatado somente na década de trinta e quarenta, cujo marco foi a

Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943. Na área da previdência, a partir de 1933, foram criados diversos institutos. A Constituição de 1988 contribuiu sobremaneira para a ampliação dos direitos sociais. Entretanto, apesar do progresso constatado como a redução da mortalidade infantil e do analfabetismo, fator determinante para a construção da cidadania, na opinião de Carvalho (2004, p.206), esse progresso se deu a partir de um piso muito baixo, contando ainda com um reduzido tempo de escolaridade da população.

Outro aspecto a se considerar é a grande dificuldade de distinção entre público e privado no Brasil colonial, pois a conivência entre o poder do Estado e o poder dos grandes proprietários fez com que não se criasse uma consciência de um poder a que se denominasse efetivamente de “público”.

Na história brasileira, a fusão entre elementos estatais e públicos, enredamentos entre as elites e a administração pública, dinheiro público e privado, corrupção, clientelismo e a tentativa de institucionalização dessas práticas demonstram até o momento presente a fragilidade das relações público x privado.

Essa problemática traz à tona a discussão acerca do personalismo, cordialidade e intimidade que envolvem o público e o privado, fazendo com que o poder do cargo, da posição econômica ou social prevaleça sobre a condição do cidadão sujeito a generalidade da lei que vale para todos. Da Matta (1997) coloca a questão da hierarquização das relações sociais como um fator cultural extremamente dificultador do pleno exercício da cidadania, uma vez que o parentesco, a amizade e outros fatores que fazem parte da personificação dessas relações aparecem como um traço forte de um sistema fundado no respeito, na honra, no favor e na consideração, ao invés do igualitarismo formal e legal.

Segundo Wanderley (1996, p.96) a construção do “público” ou a publicização implica alguns elementos essenciais referentes ao Estado, quais sejam: a universalidade, compreendida como a possibilidade de acesso de todos aos bens e serviços e, reciprocamente, à capacidade do poder público de oferecê-los em condições satisfatórias a todos; a publicidade, ou seja, dar informações verdadeiras à sociedade sobre as atividades estatais; o controle social, que deve ser exercido por toda a sociedade sobre o Estado de acordo com normas estabelecidas e legitimadas; e a democratização da sociedade civil, base para a democratização do Estado.

Ainda de acordo com Wanderley (1996, p.99-104), uma das categorias estratégicas na construção do público é a cidadania, centrada na consciência do direito a ter direitos, apontando como caminho o fortalecimento da educação pública. Como justificativa, aponta a necessidade de impregnar toda a sociedade da cultura da cidadania, utilizando a ação

educativa para tal. Afirma também o autor que é no sistema público de ensino que reside um dos caminhos essenciais de resgate do sentido público, portanto, ao se pensar uma sociedade sustentável, do ponto de vista do exercício da cidadania, requer uma transformação do sistema educacional.

Neste sentido a cidadania plena somente se dará, mediante um processo educacional sério que vise modificar as estruturas sociais, as atitudes dos indivíduos, a mentalidade, as significações, o fortalecimento da família e os valores éticos e comportamentais.

Colocando-se a educação como ponto central da conquista da cidadania, vale ressaltar o papel decisivo do sistema público de educação em geral, e das universidades federais em particular, dada a sua missão institucional, que é a geração e disseminação do conhecimento e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, nessa construção coletiva.

As universidades federais brasileiras, a partir da construção de um projeto político pedagógico poderão contribuir sobremaneira para melhorar o perfil cidadão da população brasileira. A construção de um projeto político pedagógico institucional, entendido como um processo coletivo, deverá contemplar um conjunto de diretrizes orientadoras, que além dos aspectos técnico-profissionais promovam a formação do cidadão pleno, consciente das dificuldades que permeiam a busca pela diminuição das desigualdades sociais e econômicas.

O projeto pedagógico no sentido amplo é uma construção social. A formação orientada por esse projeto está ligada a cada tipo de sociedade, portanto, o projeto pedagógico de uma Universidade pública federal, nos dias de hoje, deverá estar em consonância com o perfil ideal traçado pela sociedade pós-moderna, embora as características dessas instituições estejam mais próximas dos ideais da Modernidade, mas ao mesmo tempo deve apresentar uma postura crítica em relação a essa mesma sociedade. No capítulo a seguir, será tratado o tema concepções de sociedade e elementos de seu respectivo projeto pedagógico, buscando trazer mais luz sobre esse tema, pela compreensão de suas origens.

## CAPÍTULO 3

### SOCIEDADES OCIDENTAIS E SEUS PROJETOS PEDAGÓGICOS PREDOMINANTES

Pensar educação traz à tona toda uma gama de conceitos e experiências, assim como de interrogações que vêm tentando ser respondidas ao longo da existência humana. Educar para quê? Formar indivíduos, formar profissionais, formar cidadãos? Formar para quem? Para a família, para a sociedade, para o Estado?

Todas as concepções de formação têm sua orientação em um conjunto de diretrizes orientadoras, formalizadas ou não, a que se poderia denominar projeto pedagógico. Assim, uma escola, uma universidade, um estado ou mesmo uma sociedade tem o seu projeto pedagógico, cujo objetivo é a formação de um padrão ideal de indivíduo, aceito e admirado pelo grupo a que pertence.

O presente capítulo busca identificar nas características das sociedades ocidentais as diretrizes de cunho formativo que poderiam compor o perfil pedagógico predominante em cada época, bem como qual o modelo de racionalidade que está por trás desse perfil.

#### 3.1. ELEMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DAS SOCIEDADES OCIDENTAIS

Sociedade, do latim *societate*, consiste num agrupamento de seres humanos que vivem em estado gregário, submetido às mesmas leis e cujas instituições fundamentais são determinadas por padrões culturais comuns (FERREIRA, 1982, v.3. p.1124). O conceito reflete também a noção de que esse conjunto de pessoas vive em certa faixa de tempo e de espaço, unido pelo sentimento de consciência do grupo.

Sociedade é, ainda, um corpo orgânico estruturado em todos os níveis da vida social, com base na reunião de indivíduos que vivem sob determinado sistema econômico de produção, distribuição e consumo, sob um dado regime político, e obedientes a normas, leis e instituições, necessárias à reprodução dessa mesma sociedade. Implica relação entre pessoas, vida em grupo, participação, convivência, comunicação.

Uma sociedade organiza-se, geralmente, em classes sociais de diferentes níveis, classificadas de acordo com suas riquezas materiais acumuladas ou o poder que detém sobre as decisões coletivas.



As sociedades evoluíram no tempo e no espaço, aceitando-se nos estudos acadêmicos certa organização cronológica nas sociedades ocidentais, que se inicia por volta do ano 400 a.C. e vai até o século XI, reconhecida como Antiguidade Clássica, e representada pela sociedade grega; do século XI ao século XVI, predomina a Filosofia Medieval; a Modernidade, caracterizada pelo Iluminismo, vai do séc. XVI ao século XX; e a Pós Modernidade, a partir da segunda metade do século XX, caracterizada pela revolução industrial. Observe-se que esta estrutura refere-se às idéias predominantes em cada período considerado, ou seja, à ideologia vencedora na arena permanente das relações humanas, não significando que eram únicas ou incontestáveis. Através das lutas e crises enfrentadas foram rompidos grandes paradigmas<sup>12</sup> que caracterizaram cada uma dessas épocas (HAGUETTE, 2004).

Assim, cada sociedade anteriormente citada possui um projeto de formação que poderia ser considerado como o seu Projeto Pedagógico, o ideal a ser perseguido pelos que almejavam ascensão social, reconhecimento, riqueza e poder, segundo o modelo de racionalidade predominante.

### 3.1.1 A ANTIGUIDADE CLÁSSICA

A Antiguidade Clássica, como já mencionado, é representada pela sociedade grega, cuja tradição registra grandes filósofos como Tales, Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles. Embora existam algumas referências a uma possível origem oriental da filosofia grega não se encontram fundamentos para tal afirmação de acordo com Abbagnano (1999, v.1, p.17), notadamente considerando-se o caráter especulativo e científico dos gregos, em contraposição ao caráter prático e religioso da filosofia oriental. A sociedade grega possuía conceitos tão diferentes das civilizações do Oriente no mesmo período histórico, que parece fundir-se numa unidade com o mundo europeu dos tempos modernos (HAGUETTE, 2004).

Segundo Abbagnano (1999, v.1, p.18)

...a filosofia grega é investigação racional, autônoma, que não se assenta numa verdade já manifestada ou revelada mas somente na força da razão e nesta reconhece seu único guia. O seu limite o polêmico é habitualmente a opinião corrente, a tradição, o mito, para além dos quais

---

<sup>12</sup> Paradigma no seu sentido amplo pode ser considerado como um conjunto de pressupostos que estruturam e condicionam o pensamento de toda uma época (BOUFLEUER, 2001:11).

intenta prosseguir; e até quando termina por uma confirmação da tradição, o valor desta confirmação deriva unicamente da força racional do discurso filosófico.

Na sociedade grega, ainda de acordo com Abbagnano (1999, v.1), fundamentado no problema em torno do qual gravitou sucessivamente a pesquisa filosófica, podem distinguir-se cinco períodos, - cosmológico, antropológico, ontológico, ético, religioso – que não representam rígidas divisões cronológicas, mas podem dar uma idéia do nascimento, desenvolvimento e decadência da pesquisa na Grécia antiga.

No período cosmológico, que compreende as escolas pré-socráticas, com exceção dos sofistas, predomina o problema de pesquisa da unidade que garante a ordem do mundo e da possibilidade do conhecimento humano. No período antropológico, que compreende os sofistas e Sócrates, o problema de pesquisa consiste em perseguir a unidade do homem em si mesmo e com os outros homens, como fundamento e possibilidade da formação do indivíduo e da harmonia da vida em sociedade. No período ontológico, que compreende Platão e Aristóteles, o problema de pesquisa é o de identificar, na relação entre o homem e o ser, a consideração e a possibilidade do valor do homem como tal e da validade do ser como tal; no período ético, que compreende o estoicismo, o epicurismo, o cepticismo e o eclecticismo, o problema de pesquisa concentra-se na conduta do homem, caracterizando-se pela diminuta consciência do valor teórico da pesquisa. O período religioso, compreende as escolas neoplatônicas e suas afins, é dominado pelo problema de encontrar para o homem a via da reunião com Deus, considerada como a única via de salvação.

A educação, princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual, na sociedade grega, era compreendida como pertencente por essência à comunidade, resultado da consciência viva de uma norma que rege a comunidade humana, quer se trate de família, de uma classe ou de uma profissão ou mesmo um grupo étnico ou um estado. Assim, a essência da educação consistia na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade.

Somente com a sociedade grega pode-se conscientemente afirmar que passou a existir uma história da cultura, pois esse povo tem uma importância universal como educador, devida à sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade. Com os gregos, os conhecimentos sobre as formas do pensamento, da oratória e do estilo são uma marca indelével, acrescente-se a matemática, a geometria, a lógica, a música, as artes, a poesia e, por fim, sua maior contribuição, a filosofia.

De acordo com Jaeger (2003, p.3), o princípio educativo da civilização grega considerava que uma educação consciente poderia até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. O conceito principal é a consciência clara dos princípios naturais da vida humana, da natureza significativa, teleológica. Todas as coisas tendem à sua realização, regidas por suas forças corporais e espirituais. O grande pecado é a desmedida, ou seja, buscar algo que não está na sua própria natureza.

A educação do homem grego colocou como da mais alta importância a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis que regem suas forças corporais e espirituais. Esses conhecimentos foram identificados como força formativa a serviço de uma educação compreendida como um processo de construção consciente, à qual se poderia aplicar com propriedade a palavra formação, tal como a usou Platão. Nessa força formativa, seria possível reconhecer o projeto pedagógico da Antiguidade Clássica: formar verdadeiros homens, numa idéia que não representa o individual, mas essencialmente a norma da comunidade, enxergando o homem político (JAEGER, 2003, p.13-16). Assim, o projeto pedagógico da Antiguidade Clássica, representada pela sociedade grega, poderia ser definido por uma palavra, *paidéia*, cuja tradução não se resume em um vocábulo, mas consiste nas diretrizes formativas do seu projeto pedagógico.

Segundo Jaeger (2003, p.18), os representantes da *paidéia* grega são os poetas, músicos, filósofos, retóricos, oradores, ou seja, os homens de estado, pois o principal fator estava na energia, mais importante para a formação do espírito do que para a aquisição de aptidões corporais.

A palavra *paidéia* tem seus primeiros registros no início do século V, significando a “criação dos meninos” (JAEGER, 2003, p.25). Portanto, ao buscar um entendimento sobre o projeto pedagógico da sociedade grega deve ser abordado, inicialmente, o conceito de *arete*, que remonta a tempos anteriores, e que concentra o ideal de educação dessa época.

Da mesma forma que em relação à *paidéia*, não se tem um termo equivalente para a palavra *arete* na língua portuguesa, aproximando-se, com maior propriedade da palavra virtude, como expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta, e ao heroísmo guerreiro – força, coragem, nobreza e bravura militar; o sentimento do dever, em face do ideal que o indivíduo sempre tem diante de si e a honra estão também intimamente ligados à *arete*. A ânsia de se distinguir e a aspiração à honra e à aprovação, são vistas como aproximação da pessoa do ideal e tidas como fonte de valor. Afirmava-se que a *arete* heróica extrema só era obtida com a morte física do herói, mas se perpetuava após a sua morte. A

fonte de inspiração da formação grega nesses primeiros tempos encontrava-se na aristocracia, pois consideravam que o homem comum não possuía *arete* (JAEGER, 2003, p.27-32).

Com a evolução dos tempos, a *arete* ou virtude, que compunha o ideal de formação do homem grego foi sofrendo modificações. O desejo de honra e heroísmo já não é tido como meritório nos tempos que se seguiram, passando a ser tido como ambição. Considerava-se que a altivez ou generosidade, como virtude ética, seria o que há de mais difícil de ser alcançado. A altivez provinha da *arete*: “a honra é o troféu da *arete*; é o tributo pago à destreza”(JAEGER,2003, p.34). Esse conceito de *arete* constitui o fundamento do caráter aristocrático do ideal de formação dos gregos.

Segundo Jaeger (2003, p.35), Aristóteles apresenta o esforço humano no aperfeiçoamento da *arete* como produto de uma auto-estima elevada à sua maior nobreza. Sua elevada apreciação da auto-estima, bem como a valorização do desejo de honra e da altivez, fundamentam-se nas instituições da ética aristocrática. Essas aspirações não se referem ao sujeito físico, mas ao mais alto ideal de homem que o espírito consegue forjar e que todo nobre aspira a realizar em si próprio. Acreditava-se que quem estima a si próprio seria infatigável na defesa dos amigos, em sacrificar-se pela pátria, em abandonar dinheiro, bens e honrarias para fazer sua a beleza, ou seja, não perder nenhuma ocasião de conquistar altivez e generosidade.

Nesses tempos primitivos, quando ainda não existia uma compilação de leis, nem um pensamento ético sistematizado, o significado pedagógico do exemplo tinha uma importância vital como guia da ação, considerando-se o valor educativo dos exemplos criados pelo mito, sob a forma de advertências ou estímulos. A mitologia grega contém um significado normativo pela sua própria natureza, mesmo quando o mito não foi empregado expressamente como modelo ou exemplo. Segundo Jaeger (2003, p.61), Platão destaca na mitologia grega a obra de Homero, como exemplo mais notável e manifestação mais clássica da concepção do poeta como educador do povo grego, pois nela foram concentradas todas as forças estéticas e éticas do homem, enfatizando que toda a educação tem seu ponto de partida na formação de um tipo humano nobre, nascido do cultivo de qualidades próprias dos senhores e dos heróis.

Numa outra perspectiva, diversa do mundo e da cultura dos nobres, tem-se a obra de Hesíodo, que retrata a vida no campo na metrópole grega no final do século VIII, revelando à sociedade novos valores, notadamente o trabalho e a justiça, como único caminho de alcançar a *arete*, pois o homem precisa ajustar as suas aspirações à ordem divina que governa o mundo. Assim, a justiça e o trabalho constituem os pilares do projeto pedagógico da educação popular grega, voltada para classes sociais até então excluídas de qualquer projeto de

formação consciente, tornando-se possível que os homens se ajudem a encontrar o caminho para alcançar o ideal por meio de seus ensinamentos (JAEGER, 2003, p.85-105).

A aristocracia e os camponeses estão de certa forma ligados a *polis*, forma mais firme e acabada de vida social, surgida com a organização do Estado grego, a partir da cidade de Esparta, que passou a ser o centro principal sobre o qual se organiza historicamente o período mais importante da evolução grega. É o marco social da história da formação grega.

Nesse segundo momento o grande problema da educação passou a ser a busca da superação do individualismo para um modelo ideal de formação fundamentado nas normas obrigatórias da comunidade. O Estado espartano, com sua autoridade rigorosa, surgiu como a solução prática desse problema, tendo a *paidéia* como fim maior do Estado, ou seja, toda a estruturação da vida individual era baseada em princípios e sistematizada de acordo com normas absolutas. Assim, o ideal homérico da *arete* heróica transforma-se no heroísmo do amor a pátria, considerando-se herói aquele que morre pela pátria, e o ideal seria a formação de um Estado de heróis. Essa é a essência da *arete* espartana. Surge então a idéia de imortalidade do eu ideal, político, uma vez que o homem político só alcança a perfeição através da perpetuação de sua memória na comunidade pela qual viveu ou morreu.

Com a *polis*, a justiça converteu-se numa nova força formadora tão importante agora quanto o ideal heróico havia sido para a aristocracia arcaica. A *arete* modificou-se desde a sua concepção mais antiga, a aristocrática, com seus ideais de beleza e heroísmo até o ideal do homem político vinculado a um Estado jurídico, englobando e satisfazendo todas as exigências do cidadão perfeito. Segundo Platão, toda *arete* está incluída no ideal do homem justo, distinguindo quatro virtudes fundamentais: a fortaleza, a piedade, a justiça e a prudência. A verdadeira educação é para Platão uma formação geral. Então, a antiga cidade-estado é o primeiro estágio depois da educação nobre, na caminhada do ideal para uma educação ético-política geral e humana (JAEGER, 2003, p.147).

A palavra *paidéia*, anteriormente mencionada, teve o seu sentido estrito efetivamente utilizado com a sofística, movimento espiritual de grande importância, para a origem da educação, que vem ao encontro da necessidade de uma cultura adaptada à educação política das classes. Segundo Jaeger (2003, p.335), a *paidéia* grega dos sofistas englobou o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais no sentido de uma formação espiritual consciente. Os sofistas, ou sábios, faziam da sabedoria uma profissão e a ensinavam mediante remuneração. Com o movimento educacional sofista, passou-se a exigir uma *arete* baseada no saber, com o intelectual surgindo em primeiro plano, fazendo com que o saber e a inteligência fossem difundidos de forma geral, na vida social e política. O objetivo da educação sofista era

a formação do espírito, do homem no seu ser concreto, como membro de um povo ou de um ambiente social, considerado nos seus caracteres específicos e não como um fragmento da natureza, numa visão que se poderia considerar como o início da fase antropológica da filosofia grega. Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação, pois estabeleceram fundamentos da pedagogia válidos até hoje. Partem da premissa segundo a qual a natureza humana está normalmente apta para o bem. O mal se constitui em exceção (JAEGER, 2003, p.348, ABBAGNANO, 1999, v.1, p. 64).

De acordo com Jaeger (2003, p.1001), outro marco importante na história da educação grega é a relevância da Medicina, que aparece como uma área de conhecimento especial do mais alto grau metodológico e é, ao mesmo tempo, pela projeção do saber num fim ético de caráter prático, a personificação de uma ética profissional exemplar, invocada para inspirar confiança na fecundidade criadora do saber teórico para a edificação da vida humana. Tornou-se parte integrante da cultura geral. Sua relação com a *paidéia* dá ao médico uma posição única na Grécia clássica: a decisiva importância do conceito de natureza humana como base para o processo educativo.

Durante o século V, começam a se deslocar as relações entre a filosofia da natureza e a Medicina. O surgimento da literatura médica é o exemplo mais importante da progressiva tecnicização da vida e da diferenciação em profissões mais especializadas, para as quais se requer uma formação especial com altas exigências espirituais e éticas, mas só acessível a um reduzido número de pessoas. Platão fala da força da saúde e da beleza concretamente como as virtudes do corpo, comparando-as às virtudes éticas da alma. A *arete* consiste na simetria das partes ou das forças, que em linguagem médica constitui o estado normal. Como a igualdade e harmonia constituem a essência da saúde e de toda a perfeição física em geral, o conceito “são” é ampliado até formar um conceito normativo universal aplicado ao mundo, pois suas bases são a igualdade e a harmonia, forças responsáveis pela criação de tudo o que é bom e justo em todos os níveis da vida. Assim, pode-se afirmar que o ideal grego da cultura humana é o ideal do homem são (JAEGER, 2003, p.1059).

Diante dos recortes apresentados, pode-se concluir que o projeto pedagógico da Antiguidade Clássica, a *paidéia*, formou um conjunto de diretrizes que objetivaram a formação do homem enquanto indivíduo e num segundo momento enquanto cidadão, deixando presente nessas duas visões características marcantes. O homem deveria ser belo e são, como condição primeira de formação do espírito. Deveria ser justo, corajoso, destemido, honesto, bom e objetivar a morte gloriosa, em combate enquanto indivíduo e pela pátria enquanto cidadão. Os séculos posteriores consideraram sempre a Antiguidade Clássica como

um tesouro inesgotável de saber e de cultura, quer no sentido de uma dependência material e exterior, quer no de um mundo de protótipos ideais.

Vale ressaltar a influência da religião, notadamente do cristianismo, que trouxe uma nova orientação da filosofia, e conseqüentemente da formação do homem, consolidada em um movimento que se denominou *Patrística*. A partir de uma verdade revelada, aceita pelo homem como proveniente de um testemunho superior, representando uma unidade entre a filosofia e a religião, ganhou força o cristianismo, que se apresentou como a autêntica filosofia que absorve e leva à verdade o saber antigo, do qual pode e deve servir-se para trazer elementos motivadores para sua própria justificação.

Segundo Abbagnano (1999, v.2, p.78), as doutrinas fundamentais do cristianismo são sistematizadas pela *Patrística*, período de elaboração doutrinal, cujo objetivo era transformar a doutrina eclesiástica num organismo único e coerente, fundado numa sólida base lógica, tendo a contribuição dos escritores cristãos da antiguidade, denominados “Padres da Igreja”, cuja obra foi aceita e absorvida como própria pela igreja. Ainda de acordo com Abbagnano (1999, v.2, p.78), a *Patrística* pode dividir-se em três períodos: o primeiro, dedicado à defesa do cristianismo, que vai até o ano 200; o segundo, que vai do ano 200 até cerca de 450, dedicado à formulação doutrinal das crenças cristãs; e, o terceiro, que vai até cerca de 750, marcado pela reelaboração das doutrinas já formuladas.

Na *Patrística* latina destaca-se a contribuição da obra de Santo Agostinho, que viveu entre os anos de 354 e 430, e foi chamado de Platão cristão, pois renovou no cristianismo a investigação platônica, tendo a fé como seu fundamento. Para Agostinho, a busca da verdade envolvia o homem como um todo e não só seu intelecto, pois para ele a verdade é o caminho e a vida. O entusiasmo religioso e o ímpeto místico para a verdade não agem nele como forças contrárias à sua busca, mas a robustecem e dão um valor e um calor vital. Sua personalidade exerceu forte poder de sugestão junto ao pensamento cristão e medieval e também sobre o pensamento moderno e contemporâneo (ABBAGNANO, 1999, v.2, p.122-136).

A contribuição da Antiguidade Clássica foi tão forte que muitas das diretrizes formadoras da antiguidade continuaram plenamente válidas na modernidade, renascidas após um longo período de grande predominância da religiosidade em que mergulhou a humanidade na Idade Média.

### 3.1.2. A ERA MEDIEVAL

A estrutura formal da filosofia medieval reflete a própria estrutura social da época, constituída de uma hierarquia rigorosa apoiada numa única força, a fé, que do “alto” dirigia e determinava todos os aspectos.

As instituições fundamentais do mundo medieval são: o feudalismo, o império, e a Igreja, apresentando-se ao povo como defensores da ordem cósmica, que devia ser preservada, e, também, como representantes da força que a rege, uma força divina, emanada de Deus. Essa força seria dirigida para fazer surgir todas as potencialidades a que o homem poderia aspirar, desde os bens materiais e espirituais até a busca da verdade, enquanto conhecimento. Como idéia que direciona a vida individual e social, a noção dessa ordem cósmica medieval começa a firmar-se a partir do século VIII, com o desaparecimento quase total das trocas econômicas e culturais e o desaparecimento ou decadência das cidades, deixando de pé apenas uma economia rural paupérrima e fechada.

As diretrizes orientadoras da formação do homem voltavam-se para a salvação da alma, considerando o tempo passado no corpo apenas uma preparação para a vida que dará continuidade à vida presente e durará por toda a eternidade. O importante era a garantia de um lugar no céu. Segundo Abbagnano (1999, v.3, p.9), a palavra escolástica, do latim *scholasticus* designa a filosofia cristã da Idade Média. O termo *scholasticus* indicava aquele que ensinava as artes liberais, isto é, as disciplinas que constituíam o *trívium* – gramática, lógica ou dialética e retórica – e o *quadrívium* – geometria, aritmética, astronomia e música. Mais tarde, passou a chamar-se assim também ao professor de filosofia ou teologia, que dava suas aulas na escola do claustro ou da catedral e mais tarde na universidade. A origem e o desenvolvimento da escolástica estão intimamente ligados à função docente, que determinava também a forma e o método da atividade literária dos escritores escolásticos.

Embora a maioria dos professores e alunos fosse constituída por membros do clero, de ordens religiosas, principalmente dominicanos, os letrados incluíam também grupos de estudiosos leigos cultos, em geral médicos e advogados. De acordo com Burke (2003, p.27), Direito e Medicina eram as duas profissões cultas com lugar assegurado na universidade medieval e com *status* na sociedade da época.

Segundo Abbagnano (1999, v.3, p.9), as formas fundamentais de ensino eram o comentário de um texto (*lectio*), ou o exame de um problema (*disputatio*). A atividade literária assumia a forma de comentários (*commentari*), principalmente sobre a Bíblia, a obra de Aristóteles e de outros autores como Boécio (480 – 524) e Pedro Lombardo (1100-1160),



ou ainda de questões recolhidas dos aspirantes ao grau de teologia que deviam reunir-se para discutir duas vezes ao ano, no Natal e na Páscoa, sobre qualquer tema.

Observa-se então, que o problema de investigação da escolástica consistia em levar ao homem, a compreensão da verdade revelada por meio das sagradas escrituras, sob a orientação dos padres e doutores inspirados ou iluminados por Deus, tratando-se de um problema de educação – a educação dos clérigos. Não era necessário buscar a verdade, pois para o homem bastaria apenas aproximar-se dessa verdade, compreendê-la na medida do possível, mediante os poderes naturais e com a ajuda da graça divina, e fazê-la sua para assumi-la como fundamento de sua própria vida religiosa. A norma e o fundamento de investigação da escolástica resultam da tradição religiosa e seus instrumentos e materiais são provenientes da tradição filosófica, basicamente da doutrina platônico-agostiniana e da aristotélica, após sofrerem uma transformação radical para serem adaptados aos objetivos da investigação escolástica, sem nenhuma preocupação com a historicidade, conceito que, de acordo com Abbagnano (1999, v. 3, p.10) lhe é estranho.

No período escolástico, o renascimento filosófico do século XII é também um renascimento da mística como forma autônoma de elevação para Deus, uma via rival da investigação racional, ainda não conhecida na primeira fase da escolástica. É próprio da mística a tentativa de aproximar-se da verdade pela própria força da verdade, ou seja, de se unir a Deus pela ajuda sobrenatural do próprio Deus. O misticismo serviu de arma contra as aberrações das heresias e as divagações da dialética, para firmar o poder da igreja e reforçar a ortodoxia doutrinal pela qual esse poder era justificado. O misticismo coloca-se como fundamento de uma distinção mais nítida dos limites entre a razão e a fé, já não como alternativa rival da investigação racional, mas como complemento e coroamento dessa mesma investigação (ABBAGNANO, 1999, v. 3, p.91-92).

Podem ser destacadas quatro fases na escolástica: a pré-escolástica, fase em que é simplesmente admitida a identidade da razão e da fé; a alta escolástica, que vai da metade do século XI até o fim do século XII, em que o problema da relação entre a razão e a fé começa a esboçar-se e a ser posto claramente na base da antítese potencial entre os dois termos; florescimento da escolástica, durante o século XIII, fase em que se organizam os grandes sistemas escolásticos; e a última que compreende o século XIV, e em que se verifica a dissolução da escolástica pela reconhecida insolubilidade do problema que foi o seu fundamento, a relação entre razão e fé (ABBAGNANO, 1999, v.3, p.13).

A obra de Santo Tomás de Aquino, que viveu entre os anos de 1225 e 1274, marcou uma etapa decisiva da escolástica, pois conseguiu situar os resultados fundamentais da

tradição escolástica num sistema harmonioso e completo no seu conjunto, preciso e claro nos seus detalhes. Aristóteles representou para Tomás de Aquino o termo final da investigação, ou seja, ele foi até onde a razão humana poderia ir. A partir desse ponto só existe a verdade sobrenatural da fé. Integrar a filosofia e a fé, a obra de Aristóteles e a verdade revelada por Deus ao homem, da qual a Igreja é depositária, foi a tarefa a que Tomás de Aquino se propôs (ABBAGNANO, 2000, v.4, p.18-20).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a escolástica representou o projeto pedagógico da sociedade medieval, referindo-se às idéias predominantes à época, fundamentado na religiosidade exacerbada e intolerante, com o objetivo último de salvação da alma pela aproximação da verdade revelada por Deus. O corpo não necessitava de qualidades estéticas, pois era apenas um invólucro, portanto os castigos corporais e penitências eram vistos como formas de purificação. A Igreja Católica possuía enorme poder como guardião da verdade, decidindo sobre a vida e a morte e sobre a salvação, poder que começa a ser abalado com o renascimento ou busca de voltar às origens, no início da modernidade.

### **3.1.3. A MODERNIDADE**

Na segunda metade do século XIV, na Itália, passou a verificar-se uma mudança radical na atitude dos homens perante o mundo e a vida, constituindo uma ruptura com o mundo medieval, atribuída ao renascimento de um espírito que já fora próprio do homem da Antiguidade Clássica e que se perdera na Idade Média, marcando o início da modernidade. Esse período apresenta uma clara distinção entre três domínios: ciência, arte e moral, anteriormente fundidos em uma só concepção, e o posterior aparecimento de outros campos autônomos, como o da lei e o da política. O ponto crucial é a fragmentação da religião em domínios distintos do conhecimento, que se afastam desta cada vez mais.

Um sentimento de liberdade, pelo qual o homem reivindicava sua autonomia como ser racional e se reconhecia intimamente ligado à natureza e à história, foi denominado renascimento. Na visão de Abbagnano (2000, v.5, p.9), o renascimento trouxe importantes fenômenos culturais, tais como: o nascimento de uma nova arte, de uma nova concepção de mundo e de ciência e de uma nova maneira de compreender a história, a política e as relações dos homens uns com os outros. Assim, não se pode considerar o renascimento como uma simples afirmação da experiência possível em contraste com a transcendência medieval, ou da irreligiosidade, do paganismo, do individualismo, do sensualismo e do cepticismo em

contraposição à religiosidade, ao universalismo, ao espiritualismo e ao dogmatismo da Idade Média.

O renascimento, apesar de por um lado se contrapor ao pensamento medieval, por outro apresenta aspectos que caracterizam suficientemente a sua configuração doutrinal, trazendo em seu bojo um outro movimento, o humanismo, que se opunha ao saber convencional dos escolásticos, ou seja, dos filósofos e teólogos que dominavam as universidades da Idade Média (BURKE, 2003, p.40). O humanismo é entendido como uma retomada e conseqüente continuação das conquistas e capacidades dos povos da Antiguidade Clássica, notadamente dos gregos.

No humanismo renascentista, a idéia de religiosidade permanece, embora não mais como um fim em si mesma, uma vez que o fim último do renascimento é o próprio homem. Surge uma nova relação com os outros homens e com Deus, acrescida de importantes descobertas como: da historicidade do mundo humano; do valor do homem e de sua natureza mundana; e uma mudança radical em relação à Idade Média: a tolerância religiosa.

O pensamento filosófico sempre foi fundamentado por grande paradigmas, formados por diversos pressupostos, nem sempre conscientes, que se confundem com o modo de pensamento hegemônico de toda uma época. Tais paradigmas distinguem-se sob o ponto de vista das relações que o homem estabelece ao realizar suas ações, predominando à época a relação sujeito-objeto, como forma da relação fundamental do homem, a que se pode compreender como paradigma da consciência ou do sujeito.

Nessa mudança de paradigma, com o reconhecimento do caráter essencial e determinante das relações entre o homem e a natureza, o humanismo estabeleceu a premissa fundamental da investigação experimental moderna, estabelecendo: que o homem é um ser natural, cuja pátria é a natureza; que o homem, como ser natural, possui tanto o interesse como a capacidade de conhecer a natureza; que a natureza só pode ser interrogada e compreendida por meio dos instrumentos que ela própria fornece ao homem (ABBAGNANO, 2000, v.5, p.18).

Os primórdios da ciência experimental na Europa moderna foram condicionados por diversos fatores, ligados, de forma direta ou indireta, ao humanismo renascentista, dentre os quais pode ser identificado, primeiramente, o regresso ao antigo que produziu o estudo de doutrinas e textos que haviam sido desprezados durante séculos, como as doutrinas de Pitágoras, as obras de Arquimedes, dos geógrafos, astrônomos e médicos da antiguidade clássica, os quais forneceram inspiração para novas descobertas. Em segundo lugar, uma leitura mais livre de Aristóteles iniciou a elaboração de uma concepção de uma ordem natural

imutável e necessária, baseada na série causal dos eventos, que passou a constituir o esquema geral da investigação científica. Um outro fator, foi o domínio das forças naturais a fim de colocá-las a serviço do homem, que passou a constituir o caráter ativo e operativo da ciência moderna. Por último, o pressuposto de que a natureza apresenta-se escrita em caracteres matemáticos e que a linguagem própria da ciência é a matemática, sobre o qual insistiram Leonardo, Copérnico e Galileu. A revolução humanística pode realizar uma mudança radical de perspectiva, da qual nasceu a investigação científica e a nova concepção de mundo (ABBAGNANO, 2000, v.5, p.17-19).

Nessa nova concepção se entende o mundo como um todo infinito e aberto em todas as direções, seguindo uma ordem causal, consistindo na concatenação necessária dos eventos; o homem como um ser natural entre outros, que possui a capacidade de planejar e realizar seu próprio destino; o conhecimento humano do mundo como resultado de tentativas sempre renovadas e que devem ser continuamente submetidas à verificação; o instrumento desse conhecimento é uma razão terrena, falível e corrigível.

O humanismo renascentista implicou uma exigência de renovação política, pois pretende renovar o homem na sua vida em sociedade. O regresso às origens constitui também nesse campo a palavra de ordem da renovação, fundamentada no historicismo – iniciado por Maquiavel (1469 – 1527) - e no jusnaturalismo – de Tomás Moro (1478 – 1535) e Jean Bodin (1529 -1597), que são os dois aspectos em que se concretiza a vontade política renovadora.

O renascimento trouxe também a luta pela renovação da vida religiosa, buscando retornar às fontes da religiosidade, tendo como figuras marcantes Erasmo (1466 - 1536) e Lutero (1484 -1546), instauradores da reforma protestante.

Erasmo utilizou-se da sátira e do sarcasmo para desvelar a decadência moral do mundo em seu tempo, particularizando suas críticas à Igreja, que eram, entretanto, positivas e evocadoras, objetivando reconduzir a vida humana à simplicidade e à pureza do cristianismo primitivo, com a exaltação da fé e da caridade. Ressalta a necessidade de todos lerem e entenderem a sua própria maneira a Bíblia, esperando, desse retorno à leitura e ao entendimento, a renovação do homem. Repudia e despreza a especulação escolástica, suas cerimônias, jejuns e obras meritórias, que segundo ele opõem-se aos fundamentos dos ensinamentos de Cristo: a fé e a caridade. Erasmo formulara filosoficamente os princípios da reforma protestante, não se apercebendo do alcance revolucionário de sua doutrina, uma vez que era partícipe do ideal humanista de uma paz religiosa universal. Portanto, quando esse alcance revolucionário se revela na obra de Lutero, este não o reconhece, motivo de sua recusa de apoio público à reforma protestante em 1519 (ABBAGNANO, 2000, v.5).

Lutero foi o ardoroso defensor do retorno às fontes cristãs como via de renovação da consciência religiosa, que significava a volta à palavra original de Cristo sem as interpretações da Igreja católica, impugnando toda a tradição eclesiástica e negando a obra e função da Igreja, que durante séculos acumulara o patrimônio das verdades fundamentais do catolicismo. Para ele, a justiça divina, longe de ser uma fonte de castigos era uma justiça passiva com que Deus justificava o homem mediante a fé e pregava a misericórdia. Acreditava e pregava que todo o significado da mensagem cristã consistia na entrega total a Deus, reconhecendo que o homem não possui nada a não ser o que recebe de Deus como dádiva gratuita. Assim, toda a filosofia escolástica de justificar a fé pela razão parecia-lhe absurda. Afirma a irracionalidade da fé, entretanto sua doutrina apresenta elementos medievais pois defende uma religiosidade absoluta e intransigente. A originalidade é a volta ao Evangelho como fonte direta da palavra de Deus.

Do ponto de vista da educação, a defesa dos princípios filosóficos de Erasmo na obra de Lutero, trouxe importantes contribuições, dentre as quais a disseminação da leitura e da escrita, como forma de contato direto com os textos sagrados e possibilidade de salvação.

Para a ciência, o renascimento destaca as obras de Leonardo da Vinci (1452 – 1519), Copérnico (1473 – 1543), Galileu (1546 – 1642) e Bacon (1561 – 1626). Da Vinci considerou a arte e a ciência como tendentes a um único escopo, o conhecimento da natureza, excluindo da pesquisa científica toda a autoridade e toda investigação que não tenha seu fundamento na experiência. Copérnico realizou uma precisa formulação matemática da nova cosmologia, tratando dos movimentos da Terra, em contraposição à cosmologia aristotélica, motivo pelo qual sofreu ataques tanto dos católicos quanto dos luteranos. Galileu realizou completamente a redução da natureza à objetividade mensurável e conduziu a ciência moderna à sua maturidade. Bacon concebeu a ciência como essencialmente destinada a realizar o domínio do homem sobre a natureza (ABBAGNANO, 2000, v.6, p. 7-15).

Apesar de manter ainda uma forte conotação religiosa, nos primeiros tempos da Modernidade, a separação entre os domínios da Igreja, do Estado e do conhecimento trouxe avanços, considerando-se que embora o objetivo da formação do homem ainda fosse a salvação esta dependia do estudo e do conhecimento.

A compreensão da necessidade do conhecimento para a salvação da alma, fez com que a educação passasse a ser vista como necessária para todos, e não como privilégio da aristocracia. Assim, segundo Comenius (2002) para que o homem seja formado, Deus lhe deu os anos da juventude, devendo a educação ser iniciada na primeira infância, com o objetivo de facilitar o trabalho do educador e de evitar que o homem corresse o perigo de ser arrancado

da vida sem nenhum preparo. Um conhecimento obtido de forma agradável, sem sofrimento e sem privilégio.

A formação do cidadão com direitos e deveres, vivendo no tempo atual, no tempo da vida presente, embora também se preocupasse com a salvação da alma, emergiu com a modernidade. Essas diretrizes orientadoras da formação do homem resumem-se no projeto pedagógico da época, a Didática, filosofia que ganhou força, principalmente pela surgimento do protestantismo de Lutero como reação à leitura feita pela Igreja católica sobre o ideal de homem.

A Didática considera que o homem nasceu com a capacidade de adquirir a ciência das coisas porque é a imagem de Deus, sendo-lhe inerente o desejo de saber e de enfrentar as dificuldades e esforços para tal, tudo podendo alcançar com a orientação da natureza. O homem busca e desfruta a harmonia dos costumes que é natural, no que diz respeito ao corpo e alma. Embora as raízes da religião estejam no homem, esse desejo de Deus foi corrompido pelo pecado original. Porém, tudo volta facilmente à sua própria natureza, pois esta dá ao homem as sementes da ciência, da honestidade e da religião, mas não dá a ciência, a virtude, a religião que são adquiridas apenas com o estudo, com o esforço pessoal (COMENIUS, 2002, p.71). Como o grande desejo dos indivíduos é salvar a si próprio e à sua família e o dos políticos e eclesiásticos é salvar a humanidade, o homem deve ser orientado para as letras, os costumes e a piedade, buscando garantir seu lugar no céu.

Embora ainda impregnado de religiosidade, o princípio fundamental da Didática é a formação do homem como criatura racional, superior a todas as outras criaturas, imagem manifesta do Criador (COMENIUS, 2002, p.89).

No século XVII registra-se a “Revolução Científica”, um processo ainda mais consciente de auto-renovação intelectual que o renascimento, pois a chamada “nova filosofia” ou “filosofia natural”, com suas idéias inovadoras, envolvia a rejeição, não só da tradição medieval como da Antiguidade Clássica com sua visão de mundo baseada na filosofia de Aristóteles. Seus adeptos, mais que os humanistas tentaram incorporar conhecimentos alternativos ao saber estabelecido (BURKE, 2003, p.42-43).

A virada do renascimento para a Idade Moderna é marcada de forma decisiva pela obra de Descartes (1596-1679), que definiu o método como um conjunto de regras objetivas que conduziriam ao conhecimento, quais sejam: a evidência, a análise, a síntese e a enumeração. Seu conceito de razão é de uma força única, infalível e onipotente.

Com Hobbes (1588 – 1679), o sentido da linguagem como expressão da razão humana, trouxe um entendimento de uma razão falível, resultante de uma capacidade que se obtém com o exercício.

Locke (1632 - 1704), cuja doutrina fundamental era negar a existência de idéias inatas, ou seja, colocar limites à razão humana operou uma reforma radical no conceito de razão com a finalidade de adaptá-la à função de guia autônomo do homem em todas as questões humanas. Embora tenha sido influenciado pelas idéias de Descartes, distingue-se deste principalmente no seu conceito sobre a razão humana, que considera fruto de um processo de formação e disciplina. Afirma que a educação do homem é uma educação para a razão, que deve ter como alvo o ambiente ou grupo social a que o indivíduo pertence, capacitando-o a julgar e criticar as opiniões, os costumes, as superstições desse ambiente.

Para Locke (ABBAGNANO, 2000, v.6, p.180-182), a tarefa fundamental da educação é preparar o indivíduo a fazer prevalecer, nos seus comportamentos, as exigências da razão, o que não pode ser concebido sem o reconhecimento e a formação do senso da dignidade humana. Para ele os castigos corporais devem ser substituídos pelo sentimento da honra, ou seja, o desejo de obter-se a aprovação dos outros. É um incentivo eminentemente social, que estimula fortemente as relações do jovem com o grupo a que pertence e que não destrói nem diminui a dignidade da pessoa racional.

Ainda no século XVII, marca-se a idéia do Iluminismo europeu, com a prevalência da razão sobre o misticismo e a fé. Foi um movimento de reformas econômicas, sociais e políticas, que questionou o poder absoluto da Igreja católica sobre o conhecimento. Ocorre a transição do feudalismo para o capitalismo, passando pelo mercantilismo e forma-se o que hoje se conhece como Estado Moderno. Surgiram os institutos de pesquisa e os pesquisadores profissionais leigos. Tem-se notícia de instituições alternativas de educação superior em 1700. Passa-se a ter consciência da necessidade de buscar um conhecimento sistemático, profissional, útil e cooperativo (BURKE, 2003).

O projeto dos iluministas consistiu em firmar os campos distintos em que o pensamento e a ação poderiam exercitar-se: a fé de um lado, a verdade (da ciência) de outro, o comportamento em seus circuitos próprios e a arte por sua conta. É o momento, ainda, em que o conhecimento e a expressão se especializam. No século XVI, um mesmo homem podia avançar pelos caminhos da ciência, da técnica, da estética, da arte e outros tantos. Já no século XIX, essa diversidade num só homem, essa uni-versidade torna-se cada vez mais difícil. Alguns entendem que essa especialização afastou a arte, a filosofia, a ciência e a cultura, de um modo geral, do povo. Entretanto, segundo Coelho (2001:20 – 21), esse distanciamento

cultural parece mais um problema de autoritarismo no trato com a coisa pública, do que de especialização.

O Iluminismo ganhou força a partir do século XVIII, considerando-se a filosofia dominante no mundo europeu. Defendia o poder da razão humana como solução de todos os problemas, envolvendo um processo de emancipação social do homem pelo uso de seu próprio intelecto. Outro ponto de destaque é a laicização do conhecimento, ou seja, independência em relação à religião e à Igreja e o racionalismo exacerbado que consistia na fé ilimitada no poder da razão. A educação sofre grandes transformações em relação aos seus fins, objetivos e métodos e a escola passa a ter grande importância como instância formativa. Mudam as teorias pedagógicas e muda também a Pedagogia. Busca-se compreender a natureza para melhor controlá-la. A racionalização, compreendida como uma nova lógica da ação, uma razão calculista, em termos da relação custo *versus* benefício e do lucro surge como uma das sementes do Capitalismo como uma forma de regulação social, assim como as boas maneiras, a adequação dos comportamentos e dos trajés. Na medida em que o indivíduo luta pela liberdade passa a haver maior controle social.

Na Inglaterra, o iluminismo teve como doutrina física a de Isaac Newton (1643 – 1727), que apresentou uma exposição completa de um sistema puramente mecânico de todo o mundo celeste e terreno, de forma analítica e indutiva. Encontrou a fórmula matemática que permite descrever fenômenos da experiência que dizem respeito à gravidade, e, a partir de suas afirmações a descrição da natureza veio tomar o lugar da explicação da natureza, que era a preocupação maior da física antiga e medieval. Newton buscou racionalizar as crenças religiosas e atrelar a fé à ciência moderna, tentativa também realizada pela obra de Robert Boyle (1627 – 1691) (ABBAGNANO, 2000, v.7, p.9-11).

Os termos mais populares e conhecidos do Iluminismo foram expressos por Shaftesbury (1671 – 1713), que defendeu a crítica das crenças e instituições tradicionais, por meio da ironia, da sátira e do sarcasmo, embora reconhecesse os limites do alcance desse instrumentos. Seu conceito de moralidade defendia a autonomia desta em relação à religião, considerando que a religião autêntica consiste em se dar conta da unidade e da harmonia do universo e em remontar desta consideração à benevolência do Criador. Pelo seu conceito de universo como ordem, harmonia e racionalidade, e pelo aspecto otimista que a filosofia assume ao formular ou defender esse conceito, Shaftesbury foi por vezes considerado precursor do romantismo.

De acordo com Abbagnano (2000, v.7, p.22-23), o pressuposto otimista é retomado na obra de Adam Smith (1723 – 1790), que tem destaque na história da economia política, com



sua pesquisa sobre a natureza e as causas da riqueza das nações, publicada em 1776. Em sua obra, Smith fundamenta-se no pressuposto de uma ordem natural, que garante em todos os casos a coincidência do interesse particular com o interesse da coletividade, considerando que todo o esforço natural do indivíduo para melhorar a sua condição é o único princípio apto a criar uma sociedade rica e próspera, motivo pelo qual condenava toda e qualquer interferência política e regulamentação estatal na atividade econômica.

Ainda de acordo com Abbagnano (2000, v. 7, p.29-32), o Iluminismo encontrou na França as manifestações que lhe proporcionaram a máxima difusão na Europa, entretanto a origem das doutrinas deve ser buscada na filosofia inglesa a partir de Locke. A inovação trazida pelo iluminismo francês é a contraposição entre história e tradição e tem como primeira figura Pedro Bayle (1647 – 1706), de religião protestante, defensor da tolerância religiosa, condenava a violência como forma de delito contra a própria consciência religiosa. Podem ser destacados luminares franceses como Montesquieu (1689 – 1757) - que faz a sátira da civilização ocidental da época, mostrando sua incongruência e superficialidade, e combatendo, sobretudo, o absolutismo político e religioso – e Voltaire (1694 – 1778) - que explorou, com um espírito genial, o humorismo, a ironia, a sátira, o sarcasmo, contra a metafísica da escolástica e as crenças religiosas tradicionais.

O instrumento máximo de difusão das doutrinas iluministas foi a Enciclopédia ou Dicionário racional das ciências, das artes e dos mestres, que de acordo com Abbagnano (2000, v.7, p.39), teve seu primeiro volume divulgado em julho de 1751, sendo alvo de oposição nos ambientes religiosos esteve suspenso por algum tempo, voltando a ser publicado de 1753 a 1757, quando sofreu uma crise motivada pela oposição externa e discórdias entre os compiladores. Diderot (1713 – 1754) liderou o projeto, formando em torno de si um grupo de escritores do qual fez parte Rousseau (1712 – 1778) , que merece um lugar à parte no Iluminismo, configurando-se como um dos principais representantes dessa filosofia, destacando em sua obra aspectos valiosos sobre educação e projeto pedagógico, a seguir comentados.

Para Rousseau (1999, p.10), a criança deve ser colocada em destaque como futuro do homem, e a educação tem como tema principal a sua formação como a primeira de todas as utilidades, ao contrário do que se propalava na Idade Média. Considera que a educação é o que faz a liberdade pela razão, portanto, educação é vida. Sua tese central é a bondade original do ser humano e a complementação dada pela educação, como fornecedora de todas as qualidades que o homem não possui ao nascer e de que precisa quando adulto.

Afirma ainda Rousseau (1999, p.76-80) que as diretrizes formativas devem orientar para a opção entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo. Considera que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade uma vez que o homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Essa é sua máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela. Excessos de rigor ou de indulgência devem ser evitados.

Em sua obra, Rousseau (1999, p.113) apresenta a afirmação de que a idéia, ou percepção vem do raciocínio. Embora a memória e o raciocínio sejam duas faculdades essencialmente diferentes, uma não se desenvolve realmente sem a outra, pois toda idéia supõe outras idéias, enquanto as sensações são meramente passivas. De acordo com Rousseau (1999, p.362) perceber é sentir; comparar é julgar; julgar e sentir não são a mesma coisa. Pela sensação, os objetos oferecem-se separados, isolados, tais como existem na natureza; pela comparação, movimentam-se, transportam-se, por assim dizer, colocam-se uns sobre os outros para julgar sua diferença ou sua semelhança e geralmente todas as suas relações.

Quanto à religião, acredita na existência de Deus como Aquele que ilumina a razão, considerando que sua palavra foi distorcida pelos homens de modo que se Deus pudesse falar diretamente ao coração do homem, nunca teria havido mais do que uma religião na terra. Considerava desnecessário falar desse assunto na primeira idade, e que talvez mesmo aos dezoito ainda não seja hora de aprender sobre religião, pois aquilo que se aprende mais cedo do que convém corre-se o risco de nunca o saber (ROUSSEAU, 1999, p.343).

O Iluminismo italiano, estreitamente ligado ao francês, foi caracterizado pela prevalência dos problemas morais, políticos e jurídicos e teve como principal centro a cidade de Milão, onde reuniram-se diversos escritores em torno de um periódico, *Il caffè*, que teve vida breve mas intensa. Já o Iluminismo alemão teve como principal contribuição filosófica a forma lógica com que apresenta os temas e problemas originados do Iluminismo francês e inglês, transformando-os em um método de análise racional, o método da fundamentação que alcançou seu grande triunfo na obra de Kant (1724 - 1804).

Segundo Abbagnano (2000, v.7, p.164-169), a construção de uma filosofia essencialmente crítica, na qual a razão humana delimita de forma autônoma seus limites e possibilidades é o objetivo da investigação de Kant. Sua filosofia aparece como conclusão definitiva de uma crise secular do pensamento humano e como início de uma nova época em que a filosofia alemã assumiria a função de guia de todo o pensamento europeu.

Assim, importantes metanarrativas despontaram na Modernidade, dentre as quais podem ser destacadas: o Materialismo Histórico, o Positivismo e a Fenomenologia, a seguir comentadas.

O Materialismo Histórico é uma abordagem metodológica do estudo da sociedade, da economia e da história, sistematizados por Karl Marx (1818 – 1883), apresentando uma filosofia que, partindo do homem se dispõe a transformar ativamente a própria realidade. Considera que o homem se identifica com sua exterioridade, na relação com a natureza e com a sociedade, traduzida no trabalho ou na produção de bens materiais. Marx afirma que o trabalho é uma manifestação da liberdade humana.

Segundo Marx, a base material é formada por forças produtivas que são as ferramentas, as máquinas, as técnicas, e tudo aquilo que permite a produção, e por relações de produção entre os que são proprietários dos meios de produção e aqueles que possuem apenas a força de trabalho. Ao se desenvolverem, as forças produtivas trazem conflito entre os proprietários e os não-proprietários, surgindo novas relações pela solução dos conflitos, modificando-se a estrutura de produção, possibilitando a revolução social.

Os principais pontos da antropologia de Marx são os seguintes: (1) não existe uma essência ou natureza humana geral; (2) o ser do homem é sempre historicamente condicionado pelas relações em que o homem entra com outros homens e com a natureza, pelas exigências do trabalho produtivo; (3) as relações condicionam o homem, mas este, por sua vez, condiciona-se promovendo a sua transformação ou o seu desenvolvimento; (4) o homem é um ser social.

A tese fundamental da sua doutrina da história é apresentada da seguinte forma:

Na produção social da sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, em relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento de suas forças positivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida. : o único sujeito da história é a sociedade na sua estrutura econômica. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser mas é pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência (ABBAGNANO, v.9, p.12).

Segundo esse ponto de vista as idéias que dominam numa época histórica são as idéias da classe que tem o poder material dominante, detendo também o poder espiritual. Desta forma, a classe que assume esse poder representa o seu interesse como interesse comum de

todos os membros da sociedade, dando às suas próprias idéias a forma de universalidade, apresentando-as como as únicas racionais e universalmente válidas.

Marx enxerga o Comunismo como a única solução para o problema do homem porque é a única solução que faz depender a realização de uma personalidade humana, unificada e livre, de uma transformação da estrutura social que condiciona a própria personalidade. Conseguindo-se a supressão da propriedade privada, do capital, elimina a frustração que este veio trazer à estrutura social e à personalidade dos indivíduos. O trabalho passaria a ser uma atividade autônoma, pessoal do homem, o instrumento da solidariedade humana.

O Materialismo Histórico afirma que nenhuma mutação social se verifica por ação de uma ideologia ou de um ideal utópico porque a ideologia não faz mais do que exprimir relações sociais historicamente determinadas. Assim, procura demonstrar as duas teses fundamentais que deveriam justificar o comunismo do ponto de vista do materialismo histórico: a lei da acumulação capitalista, pela qual a riqueza tenderia a concentrar-se em poucas mãos; e a lei da miséria progressiva do proletariado, pela qual se verificaria o nivelamento na miséria de todas as classes produtivas, as quais, em certa altura estariam prontas e preparadas para a expropriação da exígua minoria capitalista e para assumir todas as funções e poderes sociais.

Embora Marx tenha denominado sua filosofia de materialismo, foi Engels (1820 – 1895) quem procurou relacionar o Marxismo com o Positivismo, tendo como preocupação dominante a de enquadrar o Marxismo nas concepções positivistas do seu tempo. A doutrina do Materialismo Histórico foi apresentada como obra coletiva de Marx e Engels, entretanto as formulações de Marx são distintas da interpretação positivista de Engels, que defendeu as relações de produção, as estruturas sociais e as superestruturas ideológicas como produtos naturais, determinados por uma dialética materialista.

Na segunda metade do século XIX, floresceu na Inglaterra o Positivismo, como desenvolvimento filosófico do Iluminismo, exaltando a ciência experimental, tal como o empirismo. Seu desenvolvimento deveu-se em parte ao grande progresso das ciências naturais, particularmente das ciências biológicas e fisiológicas da época. Buscou então aplicar os princípios e métodos destas à filosofia, como solucionadora dos problemas do mundo e da vida, admitindo como única fonte de conhecimento o critério de verdade, a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis, propondo à existência humana valores radicalmente distintos da metafísica ou teologia. Numa época de grande valorização da atividade econômica, a busca de uma base filosófica positiva, naturalista, materialista para as ideologias econômico-sociais parecia natural. O Positivismo concebe uma evolução dos seres mediante

um conflito mecânico de forças, na luta pela existência, determinando, assim, uma seleção natural, uma eliminação do organismo mais imperfeito, sobrevivendo o mais perfeito. Acredita firmemente no progresso para o bem estar material.

Augusto Comte (1798-1857) foi o principal iniciador do positivismo, e, em sua versão, associava uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana. Partindo de uma crítica científica da teologia, admite que a vida espiritual autêntica não é introspectiva, mas é uma atividade científica que se desenvolve através do tempo, consistindo o positivismo na fase final da evolução da maneira como as idéias humanas são percebidas.

Formulou a “Lei dos Três Estados”, base de sua doutrina, afirmando que o espírito humano, em seu esforço para explicar o universo, passa, sucessivamente, por três estados: o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo. No estado teológico a investigação dirige-se para a natureza íntima dos seres, para os conhecimentos absolutos, enxergando os fenômenos como produtos da ação direta e contínua dos agentes sobrenaturais, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo. No estado metafísico os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas inerentes aos diversos entes e concebidas como capazes de gerar por si todos os fenômenos observados, cuja explicação consistiria em atribuir a cada um a entidade correspondente, ou seja, a explicação metafísica é uma projeção espontânea da psicologia do homem sobre a natureza, sendo, portanto, uma explicação ingenuamente psicológica. O estado positivo concentra-se na descrição dos fatos e na descoberta de leis, usando de forma bem combinada o raciocínio e a observação. O conhecimento das leis positivas da natureza permite, com efeito, quando um fenômeno é dado, prever o fenômeno que se seguirá e, eventualmente agindo sobre o primeiro, transformar o segundo.

Ao elaborar sua filosofia positiva, Comte classificou as ciências que já haviam alcançado a positividade, numa ordem que corresponde à ordem histórica do surgimento das ciências positivas: a matemática (desde a antiguidade consiste numa disciplina positiva), a astronomia (descobre cedo suas primeiras leis positivas), a física (torna-se positiva no século XVII, com Galileu e Newton), a química (torna-se positiva no século XVIII, com Lavoisier), a biologia (torna-se positiva no século XIX). Comte passou a formular uma concepção positiva da sociologia e da moral.

A criação da ciência social é um marco decisivo na teoria de Comte, reunindo o positivismo religioso, a história do conhecimento e a política positiva. É uma ciência fundamental, mais concreta e complexa, cujo objeto é a humanidade, numa dimensão de

historicidade que distingue o homem dos outros seres. A teoria da ciência na obra de Comte teve grande ressonância na filosofia e maior eficácia no desenvolvimento da própria ciência, quando afirma o caráter especulativo dos conhecimentos científicos e distingue-os claramente dos conhecimentos técnico-práticos. Concebe a essência como tendo principalmente a finalidade de estabelecer o domínio do homem sobre a natureza.

Embora o Positivismo tenha alcançado grande sucesso na segunda metade do século XIX, perdeu influência no século XX, pela ação de grupos contrários – marxistas, comunistas, fascistas, reacionários, católicos, místicos. No Brasil, o positivismo teve grande influência nos eventos que levaram à proclamação da república, cujo reflexo denota-se na conformação da bandeira nacional e nas palavras “ordem e progresso”.

A Fenomenologia (do grego *fainomai*, "mostrar-se" ou "aparecer", e *logos*, "razão" ou "explicação") é o termo empregado para designar uma corrente da filosofia contemporânea, que concebe e exerce a filosofia como análise da consciência na sua intencionalidade. Surgiu na segunda metade do século XIX, a partir das análises de Franz Brentano (1838 – 1917) e Bernhard Bolzano (1781 – 1848), sobre a intencionalidade da consciência humana, tratando de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. Propõe a extinção da separação “sujeito” e “objeto”, opondo-se ao pensamento positivista do século XIX (ABBAGNANO, 2000, v.12, p.7-8).

A Fenomenologia tem como seu principal expoente Edmund Husserl (1859 – 1938), considerado seu fundador. Na obra de Husserl, a filosofia fenomenológica apresenta as seguintes características:

- (1) É uma ciência teórica (contemplativa) e rigorosa, no sentido de ser dotada de fundamentos absolutos.
- (2) É uma ciência intuitiva, porque tenta apreender essências que se apresentam à razão de uma forma análoga àquela em que as coisas se apresentam a percepção sensível.
- (3) É uma ciência não objetiva, portanto, completamente diferente das outras ciências particulares, pois prescinde de fatos ou realidades e se preocupa apenas com as essências.
- (4) É uma ciência das origens e dos primeiros princípios, tendo em vista que a consciência contém o sentido de todos os possíveis modos como as coisas podem ser dadas ou constituídas.
- (5) É uma ciência impessoal porque seus colaboradores não têm necessidade de prudência, mas de dotes teóricos (ABBAGNANO, 2000, v.12, p.7-8).

Em seus escritos “Investigações Lógicas”, Husserl apresentou o método de análise que chamou fenomenológico. Nessa concepção o que realmente importa é considerar, com

objetividade, o fenômeno da consciência, tal como é experimentado pelo homem. Portanto, uma discussão acerca da teoria do conhecimento só faria sentido, a partir de um exame que pudesse observar como o mundo é matéria no campo da consciência, pois o que tem existência verdadeira são os fatos da consciência.

Husserl chamou de “redução transcendental” a essa redução dos fatos aos detalhes da sua apreensão como fenômenos da consciência propriamente, significando tirá-los de uma visão teórica transcendente, para tomar conhecimento destes de modo preciso e objetivo, analítico, como simples experiência de consciência. A essência da consciência é a experiência vivida, que por sua vez exige um sujeito, isto é, um portador, que é o eu. O mundo da vida pode então ser entendido como totalidade das experiências vividas, opondo-se ao mundo objetivo das ciências.

O “projeto da modernidade” firmou-se ao longo do século XIX – marcado por processos como o da Revolução Industrial, de um novo pensamento sobre o social, originado em Karl Marx e nos passos iniciais da psicanálise. Parece cristalizar-se nos primeiros anos do século XX, destacando-se, em 1905, marcos como a primeira revolução russa e a teoria da relatividade de Einstein que trouxeram profundas mudanças na sociedade e no conhecimento (COELHO, 2001, p.25-26).

As teorias de Einstein tiveram um impacto que a sociedade contemporânea ainda não absorveu e incorporou inteiramente. Apenas na cultura dita erudita, no cinema, na pintura ou na literatura de vanguarda, é possível encontrar referências à teoria da relatividade ou às suas aplicações concretas. Na cultura popular, a modalidade “clássica” da narrativa, na literatura, no cinema ou no teatro, é ainda dominada pela concepção newtoniana do espaço-tempo: é a narrativa com começo, meio e fim, nessa exata ordem.

Antes de Einstein, registraram-se os três abalos “clássicos” na posição do homem diante do mundo e de si mesmo. Primeiro, o de Copérnico: a Terra não é o centro do sistema solar ou do universo; segundo, o de Darwin e seus trabalhos sobre a origem das espécies: o homem é apenas mais um num processo; terceiro, o da psicanálise, mostrando um homem que desconhece até o que se passa em sua cabeça (COELHO, 2001, p.27-28).

As descobertas técnicas que logo entraram para o cotidiano contribuíram para a alteração radical do modo de vida daquilo que será a modernidade: a eletricidade, o carro, o avião. Pode-se então afirmar que o projeto da modernidade não é só uma questão de época, mas também uma questão geográfica, uma vez que muitos países não contemplam nos dias de hoje essa realidade européia do século XVIII.

Uma das primeiras conseqüências do plano iluminista foi a distinção entre religião e política. Isto, no Brasil, ainda não é uma realidade perfeita. Em outros países, principalmente no oriente médio, os principais fundamentos da modernidade, que é a separação entre vida política, religião, ciência, moral e arte, são totalmente rechaçados.

O Brasil praticamente não viveu a Modernidade, pois a população do campo migrou para as cidades fugindo da miséria e atraída por possibilidades de uma vida melhor. Ocorreu a urbanização antes da industrialização e a educação para todos ainda não é uma realidade, pois se observa que a maioria dos trabalhadores tem baixa ou nenhuma escolaridade (HAGUETTE, 2004).

Retomando o foco no projeto pedagógico da sociedade moderna observam-se características que diferem da escolástica. A Didática valoriza a infância, fortifica a independência do conhecimento, a laicização da educação, o tecnicismo e uma forma de ensino agradável. Centram-se os esforços na formação do homem livre, do profissional.

Por volta da década de 1950, chamada “era pós-industrial” ocorreram mudanças significativas nos estatutos da ciência, provocadas pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber. A conseqüência imediata foi tornar ineficaz o quadro teórico proporcionado pelo filósofo moderno, que fez da filosofia um metadiscurso de legitimação da própria ciência. Assim, vem ocorrendo uma crise dos conceitos importantes no pensamento moderno, tais como: razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso. Ao lado dessa crise, surge a busca de novos enquadramentos teóricos como eficácia, sistema, performance, otimização (BARBOSA, 2002, p.vii).

Na Modernidade, coube ao Iluminismo atribuir ao homem a responsabilidade de sua própria libertação, considerando que a razão que o caracteriza deveria conduzi-lo à plena emancipação. Entretanto, ao eleger a ciência como responsável pela emancipação do mundo, trouxe o surgimento de uma racionalidade instrumental que se propõe a mudar radicalmente os rumos da vida no mundo, ensinando ao homem o caminho para a sua felicidade e emancipação, mas ao mesmo tempo dominando esse homem.

Assim, correntes filosóficas que têm origem na Escola de Frankfurt, cujo representante na atualidade é Jürgen Habermas, consideram que o processo da Modernidade ainda não acabou, uma vez que o homem apenas mudou o eixo da dominação do mito e da religiosidade exacerbada para a dominação do capital e da técnica, tomados como ideologia. Algumas características se apresentam na sociedade contemporânea, a seguir comentadas.



### 3.1.4. A CONTEMPORANEIDADE

A Contemporaneidade teria início com o final da Segunda Guerra Mundial, que marca o começo da era da TV, dos tempos da saúde pós-penicilina, quando ninguém mais morre do flagelo moderno, a gripe. Há os que defenderam a necessidade de definir a contemporaneidade por alguma coisa de específico que só se pode encontrar no campo da produção cultural propriamente dita e na estética, de modo ainda mais restrito. Nesse caso, a contemporaneidade surgiria apenas nos anos 1960 (COELHO, 2001, p.57).

O cenário contemporâneo é essencialmente cibernético informático e informacional. Incrementam-se estudos sobre linguagem, inteligência artificial e um esforço de se conhecer a estrutura e funcionamento do cérebro, bem como o mecanismo da vida. Descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência, assim como qualquer modalidade do conhecimento nada mais é do que uma forma determinada de organizar, estocar e distribuir certas informações.

Alguns autores (BARBOSA, 2002), (LYOTARD, 2002), (COELHO, 2001) apresentam no contexto da sociedade contemporânea, o conceito de sociedade pós-moderna, demonstrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza e que a competição econômico-política entre nações se dará em função da quantidade de informação técnico-científica que suas universidades e centros de pesquisa forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria. O importante nessa nova era não é encontrar a verdade, mas localizar o erro para aumentar a eficácia. Formam-se pesquisadores ou profissionais a fim de formar competências capazes de saturar as funções necessárias ao bom desempenho das organizações. De acordo com Barbosa (2002, p.viii-xiii), o contexto pós-moderno tende a eliminar as diferenças epistemológicas significativas entre os procedimentos científicos e políticos.

Essa passagem do moderno para o pós-moderno foi mais ou menos rápida conforme os países e, nos países, conforme os setores da atividade. O saber tornou-se a principal força de produção e constitui a principal via de estrangulamento nos países ainda não desenvolvidos. A reabertura do mercado mundial, a retomada da competição econômica ativa, o desaparecimento da hegemonia exclusiva do capitalismo americano, o declínio da alternativa socialista, e muitos outros fatores vêm orientar as nações para um novo papel a desempenhar no cenário mundial (LYOTARD, 2002).

O saber da Pós-Modernidade mistura-se à idéia do saber-fazer, do saber-viver, do saber-escutar. Trata-se de uma competência que excede o critério único de verdade e que se

estende às determinações dos critérios de eficiência, beleza, sensibilidade. Assim, o saber é aquilo que torna alguém capaz de ter boa performance a respeito de vários assuntos, a conhecer, decidir, avaliar, transformar. Consiste numa formação considerável de competências, afinadas aos costumes de determinada sociedade. São julgados bons porque estão de acordo com os critérios pertinentes de justiça, beleza, verdade e eficiência, admitidos no meio formado pelos seus próprios interlocutores.

O ensino superior deve produzir uma contribuição ótima ao melhor desempenho do sistema social. Deverá então formar competências<sup>13</sup> que são indispensáveis a esse fim. A palavra em si, pós-modernidade, tal como se constrói, com um substantivo e um prefixo, não é incomum em nosso sistema lingüístico. O termo mais usual e conhecido com o qual a palavra pós-moderno guarda grande proximidade, na forma e no conteúdo, é pós-industrial. A sociedade pós-industrial é a que sucede aquela resultante dos tempos heróicos da revolução industrial do século XIX em seus primórdios, a revolução de uma pré-história das máquinas, das “grandes máquinas sujas” e das relações sociais por ela geradas (COELHO, 2001, p.20-23).

A época da sociedade pós-industrial, amparada não apenas por mais tecnologia, mas por uma tecnologia de outra qualidade: a intensificação da quantidade provoca uma alteração qualitativa, como sugere a norma dialética. É a sociedade da produção em massa, da química sintética e da eletrônica que tem como símbolo a televisão. Essa é a sociedade pós-industrial que, em seu momento tardio e antes da grande crise do petróleo em 1972 chegou a ser chamada de sociedade da abundância (COELHO, 2001: 55).

Assim, uma certa aproximação entre pós-industrial e pós-moderno é perfeitamente plausível. Haverá uma outra aproximação, mais sofisticada: entre pós-moderno e pós-história. Este conceito de uma pós-história no século XIX é aquele que deve estar na base da observação de Arnold Toynbee, nos anos 40, segundo a qual o período pós-moderno começou nos últimos vinte e cinco anos desse mesmo século XIX e definiu-se exatamente pelo assentamento do imperialismo e conseqüente declínio do estado nacional, superado por um processo de interação internacional (COELHO, 2001, p.56).

Surgem as dúvidas sobre quem usou o termo pós-moderno pela primeira vez, quando e ao que se referia quando o fez. Críticos ingleses e norte-americanos de arquitetura disputaram a primazia no uso do conceito em algum momento dos anos 1970. Um brasileiro, porém,

---

<sup>13</sup> Ter competência significa, segundo Anastasiou e Pimenta (2002, p.133-134) teoria e prática para fazer algo, ou seja, conhecimento em situação. Entretanto ter competência é diferente de se ter conhecimento e informação sobre o que se faz.

utilizou a palavra ainda nos anos 1960, Mário Pedrosa, que em 1966 falava no aparecimento de uma “arte pós-moderna”, marcada por um movimento cultural radicalmente diferente do “anterior”. Pedrosa não deixa claro o que entenderia por “arte pós-moderna”, além do fato de que seria uma “arte antiarte” (COELHO, 2001, p.58-60).

De acordo com Coelho (2001, p.93), Tristão de Athayde, em artigo na Folha de São Paulo, de 23 de agosto de 1982, anotava que a primeira metade do século XX brasileiro foi marcada, literariamente, pelo movimento modernista e seus conceitos de “originalidade estilística e nacionalismo temático”. O movimento modernista brasileiro atuou no sentido de romper com a submissão ao passado e à tradição. Já o momento pós-modernista se interessa por uma revisão desse passado e dessa tradição, pois o recurso à historiografia se dá como instrumento de alteração do passado, não de sua reconstrução e preservação.

Ainda segundo Coelho (2001, p.96-106), podem ser destacados mais traços da pós-modernidade: a aproximação entre a arte e a ciência e a relação com a história. A aproximação entre arte e ciência significa que a arte não mais combate a ciência ou a tecnologia, como acontecia nos tempos modernos. Em 1975, Paul Feyerabend, discípulo de Karl Popper, lança uma obra intitulada “Contra o Método: Esboço de Uma Teoria Anarquista do Conhecimento”, que pode ser considerada como aquela que sistematiza o que hoje é reconhecido como o método de predileção da pós-modernidade. Os grandes traços da pós-modernidade estão aí colocados: o anarquismo, o tudo vale, o inclusivismo, a proliferação, a aceitação do antigo e da historiografia; o reconhecimento da ideologia como traço dominante da humanidade e não como traço a ser superado inelutavelmente pela ciência, como acreditava a modernidade. No pós-modernismo não se coloca a questão da verdade absoluta, o que se aceita é a pluralidade.

Um dos principais pontos de atrito entre a pós-modernidade e seus críticos (modernos) diz respeito às relações do pós-moderno com a história, ao uso que o pós-moderno faz da história, confundindo-a com o passado. O pós-modernismo faz saques contra o passado e citações retiradas desse catálogo de eventos passados; mas, por não fazer julgamentos de valor, sua informação não tem nenhuma utilidade.

A noção de vanguarda na pós-modernidade é outra questão conflituosa. Como o pós-moderno não se coloca mais sob o signo do novo, o conceito de vanguarda deixaria de fazer sentido. Há também a considerar as relações entre vanguardas e heroísmo. A vanguarda tem sentido enquanto há espaço para o herói, o herói político, militar, o herói da criação – aquele indivíduo que se destaca. A questão é que na Pós-Modernidade se restringe cada vez mais o espaço do herói. Baudelaire apontava para o homem comum como o herói da modernidade.

Nos tempos modernos de Baudelaire, parece não estarem mais na alçada da personagem o bem e o mal, agora monopólio do estado – e isso praticamente coloca o indivíduo de algum modo além do bem e do mal. Nos tempos modernos tardios, o herói é o resistente político contra o estado: o Che Guevara é o último deles. A Pós-Modernidade afirma recusar a vanguarda, porque recusa o novo.

Segundo Coelho (2001), Felix Guattari, em sua linguagem de artifício, apresenta a Pós-Modernidade como o “paradigma de todas as submissões”, de todos os compromissos com o *status quo*. O crítico marxista norte-americano Fredric Jameson chama o pós-modernismo de “a lógica cultural do capitalismo tardio”. O pós-modernismo é apresentado não como a dominante cultura de uma nova ordem social (coisa que o pós-modernismo na verdade nunca pretendeu), mas como o reflexo de uma outra modificação sistêmica do capitalismo que estaria reempacotando luxuosamente pedaços de seus velhos avatares, como o realismo.

Para este autor, a Pós-Modernidade é uma grande operação mercantil. A arte de hoje se vê atraída pelo poder, pelo *status quo*, pelo grande dinheiro. Entretanto, quando a arte não esteve vinculada ao poder, ao dinheiro e *status quo*? Na Grécia, quando os aristocratas pagavam pelos templos? No Egito ainda mais antigo, com os faraós? Na Idade Média, quando o mosteiro sustentava a arte que havia, da pintura à literatura? Na Renascença, com os papas no papel dos maiores patrões e patronos? No barroco, sustentado pelos príncipes endinheirados? E quem pagou David, na Revolução Francesa? E o que seria dos pintores e escritores do século XIX se não fosse a burguesia? (COELHO, 2001, p.213-215).

A obsessão com o poder foi um tema da Modernidade. Num momento pós-modernista, a tendência é a busca da separação entre saber e poder: o saber não deriva do poder, o saber está à deriva em relação ao poder. O poder não é meta, o que se busca é a autonomia, que os *hippies* ensaiaram e que foi desfraldada como a grande bandeira inovadora de maio de 68 (COELHO, 2001, p.216).

Quanto ao projeto pedagógico da Sociedade Contemporânea, arriscando um esboço do que se considera importante na formação do homem, aspectos relevantes a serem observados seriam os seguintes: a cidadania como princípio fundamental, ou seja, consciência plena de seus direitos e deveres perante a sociedade; pluralidade de conhecimento e a consciência da mundialização do saber; desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a vida enquanto ser social e profissional, ética e senso crítico.

Parece, porém, que a pós-modernidade, em países subdesenvolvidos, desdobra-se em vários tempos de várias realidades não-contemporâneas: a preocupação é pós-moderna, mas a

expressão nem sempre chegou lá. No Brasil, os organismos governamentais tomaram a si a tarefa de traçar o perfil do ideal de formação, orientado a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Superior. Entretanto, faz-se necessária uma reflexão mais profunda no sentido de identificar o projeto da própria sociedade brasileira: o de uma sociedade mais justa e menos excludente, que deverá ser o grande orientador do projeto político pedagógico institucional das universidades, especialmente das públicas federais.

### **3.2. PRINCIPAIS DIRETRIZES FORMATIVAS DAS SOCIEDADES OCIDENTAIS**

Diante do exposto ao longo desse capítulo, pode-se constatar que a história da formação humana foi permeada por concepções de ideal de formação fortemente influenciadas pelos aspectos ou doutrinas da ideologia dominante em cada época. A educação do homem na família, na escola, na universidade ou instituição equivalente seguia as diretrizes orientadoras que caracterizavam seu projeto pedagógico, para buscar a formação do homem de acordo com o ideal forjado em cada concepção de sociedade, levando em conta com maior ou menor intensidade, em cada época ou região, a política, a vida social, a religião, a ciência, a informação e a tecnologia.

A Antiguidade Clássica, com seu ideal de homem belo, heróico, saudável, corajoso, vinculado à *polis*; a Idade Média, com sua religiosidade exacerbada, voltando todo seu potencial educativo para a salvação da alma; a Modernidade, com o iluminismo e a didática, disseminando a leitura e escrita, as escolas como lugar de aprendizado e a separação entre conhecimento e religião, voltada para a formação do homem, saudável, e culto, embora ainda carregado de uma religiosidade mais tolerante; a sociedade contemporânea, tida como sociedade do conhecimento e da informação, cujo projeto pedagógico aponta para a tecnização, embora ainda não se possa delinear com clareza.

O grande desafio está posto: qual o projeto pedagógico da Contemporaneidade? Na verdade, constitui tarefa extremamente árdua identificar quais as diretrizes formativas da sociedade dita Pós-moderna, entretanto, podem ser feitas algumas considerações na tentativa de elucidar um pouco esta questão. Iniciando pela observação de que a Pós-modernidade ainda não se apresenta como realidade para todos os países e nos países para todos os segmentos sociais, culturais e religiosos; em segundo lugar, algumas instituições responsáveis pela formação estão imbricadas nas características da sociedade moderna, notadamente as universidades, que vivenciam na atualidade projetos pedagógicos fortemente centrados na

concepção moderna. Contudo, a cidadania, o conhecimento e a competência profissional são pontos que podem ser ressaltados nesses projetos.

Enfim, foram extraídos dos textos pesquisados elementos que constituem a essência daquilo que se poderia caracterizar como projeto pedagógico, em cada sociedade estudada, apresentados, de forma sucinta, no Quadro 3.

**Quadro 3 – Elementos do Projeto Pedagógico das Sociedades Ocidentais**

Sociedade	Período	Localização Geográfica	Projeto Pedagógico	Principais Diretrizes
Antiguidade Clássica	440 a.C. – Séc. XI	Grécia	<i>Paidéia</i>	<p>Formação do Homem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estética – busca da beleza</li> <li>• <i>Arete</i> (virtude) – heroísmo guerreiro</li> <li>• Aspiração à <i>arete</i> como valor moral</li> <li>• Inspiração na aristocracia</li> <li>• Significado Pedagógico do exemplo</li> <li>• Realização pela morte física do herói</li> <li>• Sofistas – virtude pelo saber</li> </ul> <p>Formação do Cidadão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homem político</li> <li>• Virtude – fortaleza, piedade, justiça, prudência</li> <li>• Realização – morte heróica pela pátria</li> <li>• Imortalidade – lembrado pela sociedade como herói</li> <li>• Educação popular – justiça e trabalho</li> </ul>
Medieval	Séc. XI - XVI	Europa	Escolástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salvação da alma pela fé</li> <li>• Intolerância religiosa</li> <li>• Formação do clero</li> <li>• Castigos corporais como forma de aprendizagem</li> </ul> <p>Religiosidade exacerbada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fé como fonte do conhecimento</li> <li>• Poder centrado na Igreja católica</li> </ul>
Moderna	Séc. XVI - XX	Europa	Didática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salvação da alma pelo conhecimento</li> <li>• Educação para todos</li> <li>• Renascimento – volta às origens</li> <li>• Humanismo - negação da tradição escolástica</li> </ul> <p>Iluminismo – predominância da razão sobre a fé na busca do conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da infância</li> <li>• Aprendizado de forma agradável</li> </ul>
Contemporânea	Segunda Metade do Séc. XX	Mundo	Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação do cidadão</li> <li>• Habilidades e competências sociais e profissionais</li> </ul> <p>Informação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundialização do conhecimento</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a discussão acerca das diretrizes orientadoras da formação do homem nas sociedades ocidentais, fica evidenciado o modelo de racionalidade que está associado a cada época. Os grandes paradigmas do pensamento filosófico ocidental fundamentaram-se, inicialmente, no mito, no sobrenatural, na magia e na religião. A partir da modernidade, a consciência da razão humana como capaz de dar conta de todas as questões, por meio da relação sujeito (cognoscente) - objeto, ou paradigma da consciência ou do sujeito, trouxe um modelo de racionalidade subjacente, a que se poderia denominar racionalidade cognitivo-instrumental, com ênfase no domínio da natureza e da técnica: o homem precisa conhecer a natureza para dominá-la, libertando-se assim, de todos os medos e superstições em que se envolveu até o final da era medieval.

Entretanto, a pretensa liberdade do homem pela razão, trouxe consigo outros males, pois a compreensão de racionalidade passou a ser sinônimo de relação custo *versus* benefício, produtividade, domínio da técnica, e domínio do próprio homem. A sociedade contemporânea defrontou-se com o problema da escravidão do homem por outros homens em nome de um modelo de racionalidade pelo qual isso se torna possível.

A busca de um novo paradigma que ajude a dar conta dos problemas das relações entre os homens, especialmente aquelas ocorridas no mundo da educação e mais especificamente nas universidades, traz uma aproximação dos estudos desenvolvidos por Jürgen Habermas acerca do paradigma da comunicação ou da linguagem, que aponta para um modelo de racionalidade comunicativa, considerando que as relações ocorrem intersubjetivamente, possibilitando o conhecimento sobre a natureza, assunto a ser mais aprofundado no próximo capítulo



## CAPÍTULO 2

### PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Partindo-se da compreensão de que o projeto de uma instituição universitária é o produto de seu processo de planejamento institucional, foi possível observar, diante das considerações apresentadas no capítulo anterior, que a abordagem pedagógica não tem sido uma preocupação central desse processo. A predominância de uma racionalidade técnico-instrumental nas diretrizes emanadas do Ministério da Educação podem ser claramente identificadas no modelo de planejamento consolidado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), anteriormente comentado.

Buscando fundamentar a afirmativa de que um projeto político pedagógico deverá ser o resultado do processo de planejamento universitário, serão abordadas no presente capítulo as categorias temáticas “projeto”, “pedagógico” e “político”, numa tentativa de aproximar a concepção do planejamento universitário de uma racionalidade fundamentada na intersubjetividade, possibilitando a compreensão do sentido da formação nas universidades federais e da educação enquanto ação social e conseqüentemente intersubjetiva, que tem no projeto político pedagógico um desafio em busca de novos caminhos para a universidade brasileira.

#### 2.1. PLANEJAMENTO E PROJETO PEDAGÓGICO

Voltando ao tema central do presente trabalho que é o planejamento e sua vinculação com o projeto pedagógico, há que se considerar que projeto e planejamento são conceitos que estão intimamente imbricados. Quando a legislação educacional prescreve uma “proposta pedagógica” determina que se trabalhe com planejamento (GANDIN; GANDIN, 2002:21).

O vocábulo projeto, segundo Ferreira (1982, v.3, p.985,) vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que traz a idéia de lançar para a frente; formar, executar ou realizar algo no futuro; consiste em um plano, um empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema. É um esboço de uma obra a realizar, podendo tratar-se, por exemplo, de um projeto de estatuto, projeto de tese, projeto de lei, projeto gráfico.

O plano é o produto momentâneo do progresso pelo qual um sujeito seleciona uma cadeia de ações para alcançar seus objetivos. Em seu significado mais genérico, pode-se falar de plano de ação como algo inevitável na prática humana, cuja única alternativa é o domínio da improvisação.

Esse conceito genérico de plano não depende, por conseguinte, de sua pertinência a um sistema econômico-social determinado, mas do uso da razão na tomada de decisões. Sempre existe, porém, o perigo de confundir este processo com um cálculo determinado por leis científicas precisas, apoiado num diagnóstico objetivo da realidade.

O plano, na vida real, está rodeado de incertezas, imprecisões, surpresas, rejeições e apoio de outros sujeitos, tratando-se de uma ação social, uma interação, portanto intersubjetiva. Em conseqüência, seu cálculo é nebuloso e sustenta-se na compreensão da situação, ou seja, a realidade analisada na particular perspectiva de quem planifica. Eventualmente, este plano conduz à ação, de modo que pode-se dizer que o plano é uma mediação entre o conhecimento e a ação. Tal mediação, contudo, não se produz através de uma relação simples entre a realidade e as ciências, porque o conhecimento da primeira vai além do âmbito tradicional da segunda.

Planejamento, por sua vez, consiste no estudo prévio e detalhado de problemas inerentes a atividades que se quer desenvolver, compreendido como um processo histórico, trazendo marcas da produção e das circunstâncias em que foi construído. Significa um profundo conhecimento do objeto do processo de planejamento, tentando reduzir as incertezas do futuro, por meio de um plano. Desta forma, o planejamento é uma produção social (MATUS, 1993).

Diferentes correntes do pensamento organizacional indicam metodologias de planejamento, que buscam adequar-se às peculiaridades e características próprias de cada organização, de acordo com as suas finalidades: públicas, privadas, com ou sem fins econômicos. De acordo com Galbraith (2001, p.133), tem havido grande progresso no planejamento da organização, baseado no conhecimento dos últimos 25 anos, considerando-se que a pesquisa moderna sobre estruturas empresariais, foi iniciada provavelmente com o trabalho *Strategy and Structure*, de Chandler.

Na metade dos anos 60, foi introduzida a metodologia do Planejamento Estratégico mediante proposições do prof. Igor Ansoff, dos pesquisadores do *Stanford Research Institute* e dos consultores da *McKinsey Consulting Co* (ALDAY, 2000, p.10).

O termo *strategos* de origem grega, significava general. Posteriormente, passou a significar “a arte do general”, ou seja, as habilidades psicológicas e comportamentais com as

quais exercia seu papel. Ao tempo de Péricles (450 a.C.), passou a significar habilidades gerenciais (administração, liderança, oratória, poder). E, a época de Alexandre (330 a.C.), referia-se à habilidade de empregar forças para sobrepujar a oposição e criar um sistema unificado de governação global (MINTZBERG; QUINN, 2001, p.20).

Ainda de acordo com Mintzberg e Quinn (2001, p.22),

à medida que as sociedades cresciam e os conflitos se tornavam mais complexos, gerais, estadistas e capitães estudavam, codificavam e testavam conceitos estratégicos essenciais até que um coerente corpo de princípios parece surgir. Entretanto, com poucas exceções, esses princípios mais básicos de estratégia estavam em vigor e registrados muito antes da era cristã.

Para definir estratégia podem ser destacados diversos autores da área de estudos organizacionais, dentre os quais alguns são citados a seguir.

Para Mintzber e Quinn (2001, p.21), “estratégias podem ser encaradas como afirmações *a priori* para orientar providências ou resultados *a posteriori* de um comportamento decisório real”.

Segundo Porter (2002, p.30-31),

estratégia é sinônimo de escolha. Portanto, agir estrategicamente é fazer escolhas, e conseqüentemente é deixar alguns clientes insatisfeitos para que outros possam verdadeiramente ficar contentes, objetivando sempre o melhor resultado econômico para a empresa.

Compreendendo o conceito de estratégia como a forma mais eficiente e eficaz de se alcançar o objetivo pretendido, tendo em vista o melhor resultado organizacional, há que se considerar um ênfase nos meios com vistas a um determinado fim, pressupondo nas entrelinhas o uso de poder, coerção ou cooptação ao invés do argumento comunicativo. O processo de planejamento adotado nas organizações privadas com fins econômicos, em sua maioria é do tipo estratégico, colocando-se por vezes a expressão planejamento como sinônimo de estratégia conforme se pode observar em Mintzberg e Quinn (2001), Porter (1999), Welch (1996), Ansoff, Declerck e Hayes (1990), Kaplan e Norton (1997).

Segundo Kotler (1975), “O Planejamento Estratégico é uma metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pela Organização, visando maior grau de interação com o ambiente”. A direção engloba os seguintes itens: âmbito de atuação, macro-políticas, políticas funcionais, filosofia de atuação, macro-estratégia, estratégias funcionais,

macro-objetivos, objetivos funcionais. O grau de interação entre uma organização e o ambiente é variável, dependendo do comportamento estratégico assumido pela organização perante o contexto ambiental.

De acordo com Ansoff, Declerck e Hayes (1990, p.15),

planejamento estratégico consiste na análise racional das oportunidades oferecidas pelo meio, dos pontos fortes e fracos da empresa e da escolha de um modo de compatibilização (estratégia) entre os dois extremos, compatibilização esta que deveria satisfazer do melhor modo possível aos objetivos da empresa.

O planejamento estratégico diz respeito à formulação de objetivos para a seleção de programas de ação e para sua execução, levando em conta as condições internas e externas à empresa e sua evolução esperada. Também considera premissas básicas que a empresa deve respeitar para que todo o processo tenha coerência e sustentação. Entretanto, é necessário que se reconheça que nessa visão o planejamento é inspirado em um modelo de racionalidade técnica, que visa fins determinados e busca a melhor forma, para a organização, de atingi-los (OLIVEIRA, 2007).

Considerando-se a educação como um processo eminentemente social, portanto, uma interação, há que se compreender que o processo de planejamento educacional deve utilizar metodologias adequadas a essas instituições, que contemplem uma visão diferenciada do planejamento de atividades empresariais. Como consequência do processo educativo o seu planejamento é também uma interação, necessitando, portanto, de um conceito mais ampliado de razão que contemple a comunicação entre os sujeitos envolvidos e afetados de forma direta ou indireta pelo projeto ou plano em seu processo de construção e implementação.

## **2.2. EUCAÇÃO E PEDAGOGIA**

A educação é parte integrante e essencial da vida do homem, existindo desde que houve seres humanos na face da terra. Possui diferentes representações ou funções no contexto da sociedade, notadamente como meio para o desenvolvimento humano, pois somente nas sociedades humanas existe um processo intencional educativo que corresponde à formação de identidades pessoais (educação dos filhos), à reprodução cultural (apropriação de saberes) e à integração social (cooperação). Entretanto, a aspiração generalizada por

educação, aponta também para a sua compreensão como um bem de consumo, um meio para a sobrevivência financeira e social.

Assim, por uma ou outra compreensão, pode-se afirmar que a sociedade em geral considera a educação como necessária e importante, reconhecendo-a como condição coadjuvante e fundamental para maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico. Na visão de Pimenta e Anastasiou (2002, p.97), a educação é um processo de humanização, pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção, rica em avanços civilizatórios e, conseqüentemente, com imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural, de valores e de finalidade.

Severino (2001) destaca a educação como “práxis fecundada pela significação simbólica, resultante da atuação subjetiva”.

De acordo com Libâneo (2002, p.64),

educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e de grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é assim uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Luzuriaga (1963, p.1) afirma que, por educação, se pode entender a

influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva.

De acordo com Larroyo (1970, p.13) a palavra educação, do latim *educare* e no grego *paidagogein*, tem sentido humano e social. Caracteriza-se como um processo por obra do qual as gerações jovens vão adquirindo os usos e costumes, as práticas e hábitos, as idéias e crenças, ou seja, a forma de vida das gerações adultas. A educação alimenta-se da tradição cultural, porém cuida de refletir sobre esta a fim de superar o estado de cultura já alcançado.

A tarefa da educação é, portanto, garantir que os jovens se apropriem da riqueza da civilização, do instrumental científico, tecnológico e econômico, mas também do pensamento político, social e de desenvolvimento cultural, e dos problemas que essa mesma civilização

produziu. A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer.

Pode-se então afirmar que a educação é um processo natural que ocorre na sociedade humana pela ação de seus agentes sociais como um todo, configurando uma sociedade pedagógica. Diversas situações podem exemplificar a presença do pedagógico na sociedade contemporânea, nas empresas e organizações públicas e notadamente nos instrumentos utilizados na mídia – rádio, televisão, jornais, revistas, vídeos - por intermédio dos quais podem ocorrer mudanças nos estados mentais e afetivos das pessoas, bem como no seu modo de pensar, disseminando saberes e modos de agir e de sentir (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.64-65).

Apesar de a ação educativa encontrar-se disseminada na sociedade como um todo, isso não significa que os participantes desse processo tenham se apropriado dos estudos sistemáticos sobre educação realizados pela Pedagogia, que, na visão de Pimenta e Anastasiou (2002, p.65) tem por objeto de estudo a educação enquanto prática social.

De acordo com Therrien (2006c, p.298), educar, como processo intencional sistemático, implica tanto instrução, ou seja, propiciar o acesso ao domínio de conhecimentos teóricos e práticos, incluindo os simbólicos que a humanidade já produziu, bem como formação, que é criar condições para o emergir do sujeito cidadão, social, cultural, sob os aspectos político e profissional. Entretanto, a formação, dimensão mais complexa do ato de educar, é muitas vezes relegada a um segundo plano pelos educadores. O ato de instruir e educar envolve elementos que modelam e dirigem a prática docente, as suas intervenções interativas com o outro sujeito aprendiz. Esse núcleo constitui a dimensão pedagógica, sempre presente na prática educativa e que se encontra e se manifesta na postura do educador em relação à sua intervenção.

Conforme Libâneo (1998, p.22), Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. O autor afirma (LIBÂNEO, 2002, p.59) que, em vários países europeus, a Pedagogia é reconhecida como ciência, mas em outros é substituída por “ciências da educação” ou tem seu conteúdo identificado com a didática.

Ainda de acordo com Libâneo (2002, p.66),

a Pedagogia lida com o fenômeno educativo como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico da prática educativa é dizer que a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social.

Libâneo e Pimenta (2002, p.29), afirmam ainda que a Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas, que investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. A Pedagogia é mais ampla que a docência, pois educação abrange outras instâncias além da sala de aula.

Luzuriaga (1963, p.2) conceitua Pedagogia como “reflexão sistemática sobre educação.” Para o autor, Pedagogia é a ciência da educação e por meio dela a ação educativa adquire unidade e deixa de ser um ato mecânico e rotineiro.

Schimied-Kowarzik (1983, *apud* LIBÂNEO, 2002, p.63), denomina a Pedagogia de

ciência da e para a educação, portanto, é a teoria e prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

Pode-se compreender que a Pedagogia, enquanto campo teórico da prática educacional, trata da teoria e ciência da educação e do ensino. A Pedagogia é formada por um conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático. Ou, ainda, Pedagogia é aquilo que se refere ao estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais.

A Pedagogia postula o educativo propriamente dito, embora a educação enquanto prática social constitua-se num fenômeno complexo, histórico, situado, que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza, necessitando, portanto, do aporte de outras ciências, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, dentre outras que também se debruçam sobre a educação.

O campo da Pedagogia compreende as ações educativas e seus agentes contextualizados, tais como: o aluno como sujeito do processo de socialização e

aprendizagem; os agentes de formação, dentre estes a família, a mídia, a escola e os professores; as situações concretas em que ocorrem os processos educativos (entre estes o ensino); o saber, como objeto de produção e constituição do humano; o contexto sócio-constitucional das instituições, incluindo os sistemas de ensino, as políticas governamentais, as escolas e a sala de aula. Em síntese, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.68).

Entende-se por pedagógico aquilo que se origina da Pedagogia. Pode-se então afirmar que projeto pedagógico constitui-se num conjunto de diretrizes e intencionalidades que possuem um objetivo de formação fundamentada por uma determinada concepção de educação, de vida ou de sociedade.

Instituições como escolas, institutos, universidades etc. assumiram a responsabilidade de desenvolver a educação de forma sistemática e intencional, tendo em vista determinadas finalidades. Nesse processo, é necessário que se compreenda que a educação é muito mais do que informação, que hoje tem sido colocada como palavra de ordem na sociedade, dita sociedade da informação. A informação chega em grande quantidade e velocidade a qualquer ponto do planeta, então pode-se afirmar que sob esse prisma a educação nessas instituições deixaria muito a desejar, e tenderia a desaparecer, uma vez que uma Universidade, por exemplo, não têm a mesma capacidade e eficácia dos meios de comunicação para atingir o objetivo de transmissão de informações.

A educação, notadamente em uma Universidade, deve ter o sentido de formação e não somente de informação, buscando formar por meio de um projeto pedagógico, de modo intencional e sistemático, profissionais preparados científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, capazes de refletir sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos em que ocorre.

Nesse contexto, uma instituição educativa como uma universidade, necessita de diretrizes orientadoras do seu processo educativo, compreendido como um processo de formação humana, que não se propõe, segundo Pimenta (1998), a proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, mas possibilitando que, pelo exercício da reflexão adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano. Entretanto, de acordo com Therrien (2006c, p.301), é preciso compreender qual a racionalidade que organiza tais diretrizes e dá sentido a ação, entendendo racionalidade como a maneira como os sujeitos falantes e atuantes adquirem e usam o conhecimento.



Essas diretrizes deverão ser refletidas no Projeto Político Pedagógico, que numa Universidade é o produto de seu processo de planejamento institucional, desvelando sua intencionalidade, numa perspectiva de emancipação do sujeito para a autonomia de uma consciência social. De acordo com Therrien (2006c, p.303-304), a abordagem da teoria crítica da Escola de Frankfurt aponta que a função precípua da educação, nesse sentido, é formar “uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar contradições da vida social”, enquanto a emancipação docente é “a procura incessante da clareza sobre a própria profissão e da humanização da docência”.

Ainda de acordo com Therrien (2006c, p.305),

o desenvolvimento da competência emancipadora, ou seja, do entendimento intersubjetivo (ou racionalidade pedagógica) do profissional de ensino, tem raízes na formação inicial e floresce na formação continuada como expressão da práxis geradora de saberes experienciais, críticos e transformadores situados na complexidade da sociedade contemporânea.

Assim, o projeto pedagógico como instrumento de ação educativa – instrução, formação, emancipação – deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma da comunicação ou da linguagem, do qual emerge uma nova concepção de ciência e de educação, garantindo uma formação crítica para os alunos, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, da formação profissional e do pleno desenvolvimento pessoal.

### **2.3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

O projeto pedagógico pode ser tratado num sentido mais amplo, no qual não pertence a uma instituição como uma escola ou uma universidade, mas sim a uma sociedade, ou mesmo a um estado nação, e no seu sentido mais restrito, vinculado a uma instituição, mas ainda assim recebendo grande influência da sociedade ou nação, na qual tal instituição está inserida. Portanto, pode-se também afirmar que o projeto pedagógico de uma instituição como uma Universidade, por exemplo, de alguma forma reflete o Projeto Pedagógico da sua sociedade ou do seu estado nação, influenciado pelas relações sociais que envolvem poder, cultura, etnia, classes sociais e ideologias, tendendo a reproduzir os processos de dominação dessa mesma sociedade.

Portanto, o projeto pedagógico de uma instituição universitária deve ser um processo permanente de reflexão e discussão não só dos problemas da instituição, mas da própria sociedade, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Ao se constituir processo democrático de decisões preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, partindo desde a organização da entidade como um todo até a organização do trabalho nas salas de aula, nos laboratórios de pesquisa e no campo das atividades de extensão.

No sistema federal de educação superior, cada universidade, apesar de estar sujeita às mesmas leis, políticas educacionais, projetos governamentais ou orientações do Ministério da Educação, está também fortemente influenciada pelos significados específicos da comunidade em que se insere, pelos elementos culturais que a fazem singular. Seu projeto político pedagógico é, portanto, sua identidade, e embora possa inspirar-se em formas consideradas bem sucedidas deve ser gestado na comunidade universitária, em permanente diálogo, articulando os elementos internos com os aspectos da sociedade, da cultura e da própria história, fazendo com que as ações tenham sentido.

Projeto político pedagógico, na visão de Neves (2003, p.110)

é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da instituição traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela.

O projeto é pedagógico porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção da cidadania e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. É político porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder.

Trata-se de uma construção coletiva possibilitando que seus participantes se envolvam no processo de análise, discussão e tomada de decisão quanto aos rumos que consciente e criticamente definem como necessários e possíveis à instituição universitária. Nessa construção coletiva, os problemas detectados deverão ser tomados como pontos de partida para a análise da realidade e para a definição de prioridades e metas de ação.

Na visão de Garcia (1999, p.24) o projeto político pedagógico vincula-se *práxis* da ação educacional em dois níveis interdependentes: (1) no primeiro, refere-se à organização do trabalho educacional como um todo, conferindo uma identidade substantiva à instituição e definindo os parâmetros de sua relação com o sistema em que se insere; (2) no segundo,

refere-se à organização do trabalho didático pedagógico implementado, intencional e sistematicamente, nos diversos processos de ensino e aprendizagem.

O projeto político pedagógico deve centrar-se na busca da unicidade teoria e prática, destacando a relação de interdependência e reciprocidade entre esses dois pólos, priorizando o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica na e sobre a prática. Deve considerar que a prática é um ponto de partida para a produção de novos conhecimentos e, que, por outro lado a teoria isoladamente não gera transformações, portanto, não produz realidades inovadoras. Assim, teoria e prática são elementos distintos, porém inseparáveis na construção do projeto (VEIGA, 2001, p.57).

A universidade deve também aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de idéias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometem com a humanidade, com o processo de humanização, orientada por seu projeto pedagógico. Em muitas dessas instituições nem sequer há discussões mais sistematizadas acerca das finalidades do ensino de graduação, da organização curricular, da visão de conhecimento, do saber escolar, do ensino e da aprendizagem, da relação entre professor, aluno e conhecimento, da possibilidade de construção da cidadania com o coletivo dos alunos.

Deve-se ressaltar que a construção do projeto político pedagógico é uma ação consciente e organizada porque é planejada tendo em vista o futuro, uma vez que questiona a situação existente, tornando-se um referencial crítico que avalia o *status quo*. O projeto político pedagógico deve ser fruto de reflexão coletiva que tenha por base o exercício do diálogo e da participação, notadamente em uma universidade federal.

De acordo com Veiga (2000, p.192), ao construir um projeto político pedagógico próprio e providenciar os meios e condições operacionais para efetivá-lo, a instituição legitima-se, tornando válida uma prática social coletiva, fruto de reflexões, debates e consistência de propósitos. Isso implica o estabelecimento de relações democráticas no interior da instituição, bem como a construção de novos processos e condições de trabalho.

Portanto, envolve dois momentos, a concepção e a execução (VEIGA, 2003, p.10-11). Na sua concepção, deve apresentar algumas características essenciais: ser um processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho que desvele conflitos e contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da universidade, na solidariedade e no estímulo à participação; conter opções explícitas na direção da superação de problemas; explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Na sua execução, deve nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem. Deve ser exequível e procurar prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação, implicando uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da instituição. Deve ser construído continuamente, pois é produto e processo, incorporando ambos numa interação possível.

A discussão acerca do projeto político pedagógico vinha encontrando maior ressonância, a partir da LDB, no que se refere às escolas. Entretanto, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) aqueceu essa temática no âmbito das universidades, a partir da exigência de elaboração, por parte destas instituições, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos critérios estabelecidos no instrumento de avaliação externa, documentos comentados no capítulo anterior. O SINAES apresenta, como elementos do processo avaliativo, além do PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Currículo.

Sob a ótica do SINAES, o planejamento nas universidades deve ter em vista sua função social. Assim, define que o Projeto Pedagógico Institucional

é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. Em sua fundamentação, o PPI deve expressar uma visão de mundo contemporâneo e do papel da educação superior em face da nova conjuntura globalizada e tecnológica, ao mesmo tempo em que deve explicitar, de modo abrangente, o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e o desejável (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b, p.35).

Diante da concepção citada, pode-se constatar que o documento do Ministério da Educação, em seus aspectos teóricos, guarda estreita relação com os referenciais abordados no presente trabalho, apresentando a idéia de construção coletiva e de intencionalidade e identidade institucional, propondo um horizonte de longo prazo, além de um período de gestão. Propõe, ainda, uma articulação da prática técnico-científica com valores humanísticos, partindo do entendimento de que a ciência e a técnica não se apresentam apenas como meio ou dispositivo, mas, principalmente, como modo de inserção na realidade, de ação e interação do homem com o mundo.

Ainda no mesmo documento do SINAES (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b, p.36), coloca-se a necessidade de cada curso elaborar seu próprio projeto pedagógico, tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação à qual está relacionado, lembrando que tal projeto deve manter coerência com o PPI e PDI. Considerando-se que o PPI apresenta as políticas acadêmicas institucionais, é no PPC que estas se materializam, uma vez que este é a referência das ações e decisões de um determinado curso, em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber.

O Projeto Pedagógico do Curso define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento, assegurando a expressão de sua identidade e a inserção local e regional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b, p.36).

Ao buscar refletir sobre as práticas institucionais, a construção do projeto pedagógico institucional deve trazer à tona alguns questionamentos, que, ao serem respondidos, marcarão efetivamente a identidade da instituição. Tratar das concepções de mundo, de sociedade e de homem, de cidadão, de educação, de universidade, são pontos que devem ser abordados na fundamentação de uma proposta institucional. No âmbito de cada curso, deve-se perguntar qual a concepção de profissional e de currículo, dentre outras questões.

### **2.3.1. PRINCÍPIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Segundo Veiga (2003b, p.16-20) o projeto político pedagógico visa a um equilíbrio em todo o processo educacional, e fundamenta-se nos princípios da igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização docente, a seguir comentados. Vale ressaltar que tais princípios já se encontram declarados na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206:

Art 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

...

- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Igualdade significa uniformidade, equidade, paridade, ou seja, é a inexistência de diferenças entre dois elementos comparados, sejam objetos, indivíduos, idéias, conceitos ou quaisquer coisas que se comparem (FERREIRA, 1982, v.2, p.652). Em se tratando de política, o conceito de igualdade descreve a ausência de diferenças de direitos e deveres entre os membros de uma sociedade. Em sua concepção clássica, a idéia de sociedade igualitária começou a ser cunhada durante o Iluminismo, para idealizar uma realidade em que não houvesse distinção jurídica entre nobreza, burguesia, clero e escravos.

Quando se trata de educação, ou mais especificamente, do projeto político pedagógico, fala-se em igualdade, no que se refere às condições para acesso e permanência dos alunos, o que requer mais do que a expansão quantitativa de oferta: a ampliação do atendimento com manutenção da qualidade.

Qualidade é um conceito subjetivo que está relacionado diretamente às percepções de cada indivíduo, podendo ser influenciado por diversos fatores como cultura, modelos mentais, tipo de produto ou serviço prestado, necessidades e expectativas pessoais. Aponta para a dimensão de intensidade, relacionada à perfeição, principalmente com participação e criação.

No projeto político pedagógico o desafio que se coloca é o de propiciar uma qualidade para todos, compreendida em duas dimensões: a dimensão formal ou técnica e a dimensão política, cada uma com perspectivas próprias, sem nenhuma subordinação entre si, mas ao mesmo tempo ligadas como duas faces de um todo.

A dimensão formal enfatiza os instrumentos e os métodos, não se restringindo a conteúdos determinados. De acordo com Demo (2006, p.14), a qualidade formal "...significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção do conhecimento". Ainda de acordo com Demo (2006, p.14), a qualidade política é condição imprescindível da participação, pois está voltada para os fins, valores e conteúdos. O autor alerta para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana e que as duas dimensões da qualidade se relacionam. Afirma ainda o autor que qualidade "...implica consciência e capacidade de ação, saber e mudar."

Um projeto político pedagógico corretamente construído não garante por si só que a universidade se transforme em uma instituição com melhor qualidade, mas poderá permitir

que seus integrantes - professores, alunos e técnicos - tenham consciência de seus rumos, interfiram em seus limites, aproveitem melhor suas potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades encontradas, possibilitando pensar em um processo com melhor qualidade e aberto a uma sociedade em constante mudança. A universidade terá, assim, condições de captar e interferir nessas mudanças.

Gestão em educação, especificamente em educação superior, exige um preparo específico que a maioria dos gestores universitários não receberam. A competência demonstrada em sua área de formação não significa aptidão para a área administrativa, o que muitas vezes compromete sobremaneira o desempenho institucional. Este é um ponto importante a ser considerado na construção do projeto, uma vez que se deseja mudar a condição existente.

De acordo com Bussman (2003, p.41) a administração da educação no Brasil têm oscilado entre as ênfases na burocratização, na tecnocracia, na estrutura organizacional e na gerência de verbas, com maior ou menor centralização e com todas as variações do uso das leis, das máquinas e dos modelos. O modelo tecnicista reforçou a eficiência e a eficácia pela produtividade, de forma fragmentada, não mais respondendo às atuais demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas.

O mundo da educação é bastante complexo, pois diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e decisão e às condições de vida. O principal componente em uma Universidade é o ser, humano, social, cultural, que se agrupa em categorias distintas, quais sejam: dirigentes, docentes, técnicos e alunos. É ele o componente da organização dotado de ação própria, inteligência e vontade, portanto, a gestão deve ser centrada nas pessoas, sendo estas capazes de produzir os outros recursos e resultados necessários.

A gestão democrática abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, e implica o repensar da estrutura de poder nas universidades federais brasileiras, tendo em vista sua socialização, propiciando a participação coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia.

Quando se trata da participação tem-se em mente um conceito plural e não uma simples técnica de gestão, na qual a participação é formalizada e ritualizada, de modo reducionista, entendida como o exercício do voto e até mesmo do número de votos, como estratégia de legitimação da ordem instituída, por meio de mera consulta utilizada muitas vezes quando decisões já foram tomadas. É necessário compreender que a participação efetiva significa partilha do poder, ou seja, coloca o poder no centro das reflexões e não se trata

simplesmente de uma colaboração subordinada, que pode trazer como consequência uma não-participação tendo em vista situações já vivenciadas e pouco gratificantes para os atores sociais envolvidos.

Segundo Lima (1998, *apud* SÁ, 2001, p.73), podem ser identificados diferentes critérios de participação. No que concerne ao critério de democraticidade, a participação pode ser direta ou indireta; quanto à regulamentação, pode ser formal, não-formal ou informal; quanto ao envolvimento, pode ser ativa, reservada ou passiva; e, quanto à orientação, convergente ou divergente. Dessas concepções teóricas, apresentam-se diferentes combinações que podem resultar numa ampla variedade de tipos ideais de participação, capazes de dar conta de uma grande pluralidade de situações que se colocam tanto no campo do planejamento quanto da ação.

A prática democrática faz-se necessária, para que as decisões sejam precedidas de discussão, mas uma vez tomada a decisão a discussão fica suspensa para que a decisão seja implementada, portanto, num contexto democrático, palavra e ação são seqüenciadas. A construção do projeto político pedagógico implica, portanto, a existência de uma gestão democrática, com respeito à liberdade acadêmica e individual.

Liberdade, no conceito de Ferreira (1982, v.2, p.732) significa “...poder de fazer, deixar de fazer ou escolher, segundo à própria determinação”. Liberdade é um princípio associado à idéia de autonomia. Ambos fazem parte da natureza do ato pedagógico, articulação entre limites e possibilidades. Refere-se à relação entre administradores, professores, funcionários e alunos e destes com um contexto social mais amplo. Assim, projeto político pedagógico e autonomia possuem uma estreita vinculação, uma vez que a construção e implementação do projeto político pedagógico institucional é condição para que se afirme a identidade da instituição – autonomia - como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania.

A autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão. A autonomia da universidade é um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao gestor a possibilidade de dar respostas ao cidadão ao mesmo tempo em que chama a responsabilidade de prestar contas das ações. A autonomia possui também uma dimensão operacional que pode garantir mais racionalidade interna e externa e, assim, melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Liberdade pode também ser colocado como princípio que diz respeito à atividade acadêmica, à produção e difusão do conhecimento, sem nenhum tipo de coerção que não seja aquela imposta pela ética.



Valorização docente refere-se à formação, inicial e continuada, condições dignas de trabalho, incluindo recursos didáticos, físicos e materiais, dedicação integral, redução do número de alunos por sala, remuneração, dentre outros. A valorização da docência no ensino superior é fortemente impregnada do significado que se atribui à própria universidade.

Na visão de Pimenta e Anastasiou (2002, p.103-104), a Universidade, enquanto instituição educativa configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividade profissional que exige aplicação de métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento. Desta forma, o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes).

Ainda de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p.103-104), a tarefa de ensinar, na universidade supõe as seguintes disposições:

- (a) domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente; a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- (b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- (c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- (d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- (e) buscar criar e recriar de situações de aprendizagem;
- (f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- (g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e como base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Tais características requerem, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.88) a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada numa racionalidade técnico-instrumental, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Assim, transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, tanto da sala de aula, quanto da universidade como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Nesse processo, o conhecimento pedagógico é o elemento que poderá caracterizar de forma indubitável a identidade docente na universidade.

Um processo de planejamento sem tomar os docentes como parceiros/autores não transforma instituições na direção da qualidade social. Portanto, valorização docente, sob a ótica do projeto político pedagógico institucional significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, significando também rever e modificar a precariedade da carreira docente.

A docência nas universidades vem enfrentando sérias dificuldades que um projeto pedagógico não pode deixar ao largo. Dentre estas a falta de condições, em muitos casos de atuar como profissionais autônomos, pois segundo Cavallet (1999, *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.106), autonomia se revela pela “capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade”. Os docentes então não conseguem construir essa capacidade de conceber e implementar novas alternativas diante da realidade do ensino, pois embora ingressem na universidade pelo cargo de professor, poucas são as oportunidades de se aperfeiçoarem nesse aspecto. Recebem ementas prontas, de currículos aprovados e planejam suas atividades de forma individual e isolada, sem orientação metodológica, o que resulta na reprodução de uma relação professor/aluno ultrapassada, sem oportunidade de reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender e sobre a realidade social onde atuam.

A docência na universidade consiste num processo de mediação entre sujeitos essencialmente diferentes, no confronto e conquista do conhecimento. Tem como características a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade. Portanto, uma lógica de previsibilidade positivista não é suficiente para orientar a ação docente. É necessário um enfrentamento da racionalidade técnica que vem predominando na ação docente, devido à sua própria formação em áreas nas quais essa racionalidade é preponderante, e fazem com que os docentes a reproduzam em suas práticas quotidianas.

Vê-se a necessidade de vinculação da docência a um projeto educacional orientado por um projeto político pedagógico, considerando os professores sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento e participar de decisões, da gestão da universidade e dos sistemas.

O projeto político pedagógico requer, para a sua construção, a análise e discussão de outros elementos básicos também apontados por Veiga (2003b, p.22), quais sejam: as finalidades da instituição, a sua estrutura organizacional, o currículo, o tempo de formação dos alunos, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

### **2.3.2. PRESUPOSTOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Ainda de acordo com Veiga (2003c, p.19-23), a construção de um projeto político pedagógico fundamenta-se em pressupostos norteadores, considerando que a teoria pedagógica progressista deve partir da prática social e estar comprometida com a solução dos problemas da educação. Apresenta os seguintes pressupostos: filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos.

Os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como um compromisso do poder público para com a sociedade, tendo em vista a formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. Trata-se de um processo articulador das relações sociais, culturais e educacionais.

Os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente, devendo esse processo pautar-se na socialização e na democratização do saber. Cabe ressaltar que a epistemologia trata da análise e da crítica das diversas ciências, e sua preocupação, nesse contexto, é evitar que se caia em dogmatismos ou por outro lado, em relativismos com pouca fundamentação e criticidade, que poderiam vir a banalizar a discussão acerca dos conteúdos, do próprio processo de ensino e aprendizagem e da formação e atuação dos docentes.

Os pressupostos didático-metodológicos entendem que deve ser favorecida a participação do aluno na elaboração crítica dos conteúdos por meio de técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas. Sugerem-se, como instrumentos metodológicos, pesquisas de campo, oficinas, trabalhos em grupo, debates e discussões, visitas, estágios, sempre pautados pelo trabalho interdisciplinar.

A opção por um projeto coletivizado, pela concepção partilhada, pela decisão democrática e, finalmente, pela articulação entre a realidade diversa e o referencial

estabelecido é o rompimento com modelos liberais conservadores que desconsideram a competição desigual (RESENDE, 2003, p.41).

### **2.3.3. EIXOS OU DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

A construção do Projeto Político Pedagógico apresenta pelo menos três eixos ou dimensões que também estão presentes na autonomia, relacionados com as racionalidades interna e externa e articulados entre si: o eixo administrativo, o pedagógico e o financeiro (NEVES, 2003, p.95).

O eixo ou dimensão administrativa refere-se a organização da Universidade como um todo, envolvendo aspectos como forma de gestão, controles normativo-burocráticos, racionalidade interna, gestão de pessoal e de material, bem como controle social.

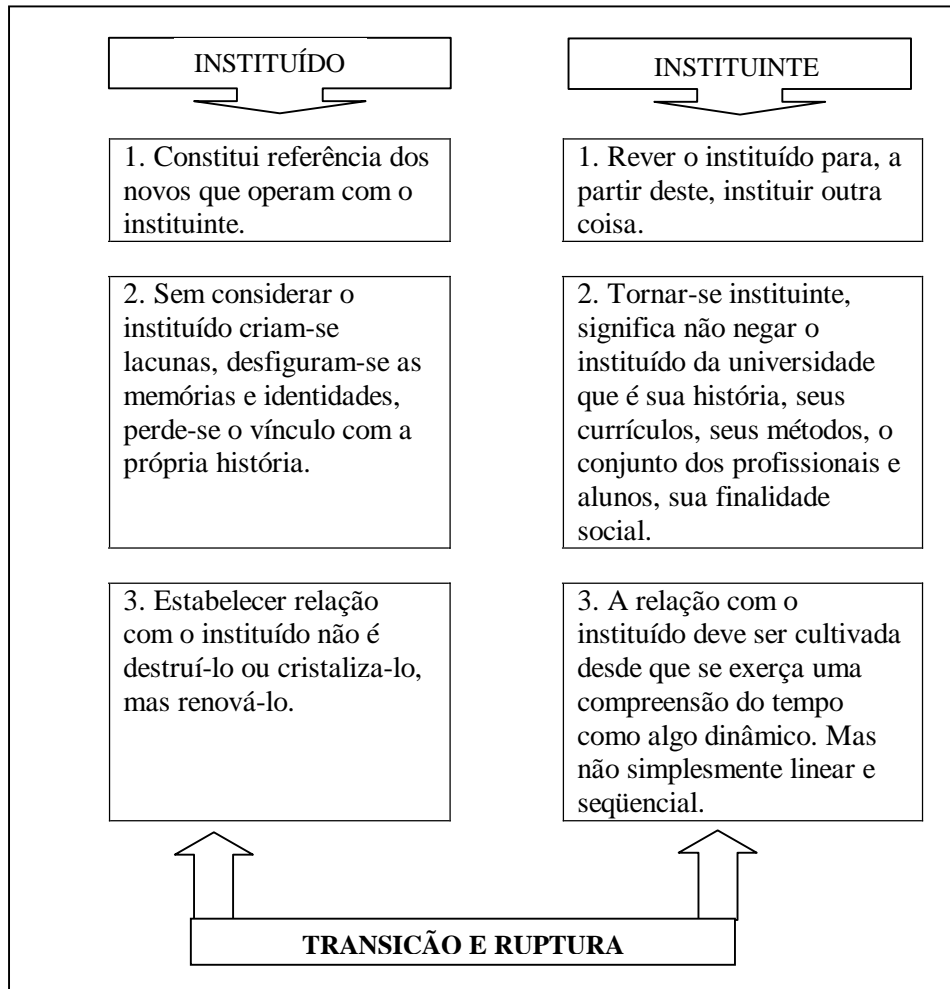
Segundo Marques (1990, *apud* BOUFLEUER, 2001, p.94), uma instituição escolar possui dois componentes fundamentais, a partir dos quais pode ser analisada: o instituído, que são os meios materiais, as formas institucionalizadas, mais ou menos estáveis e específicas, o sistema de valores e normas, os padrões culturais etc. e, o instituinte, que são as pessoas envolvidas na vida da instituição, quer como agentes internos, quer como clientela, e o próprio processo de interação no meio em que ela atua.

De forma análoga, os mesmos componentes podem ser encontrados nas universidades e a relação dialética entre estes permite que a instituição cumpra a dupla função que lhe cabe enquanto administradora de processos educativos: dar continuidade histórica e cultural de uma geração à outra e criar alternativas para enfrentar os novos desafios que se apresentam. A função de continuidade é garantida pela força do instituído, que tende à estabilização, enquanto a função criadora ocorre por força do instituinte, que busca o redimensionamento das práticas e valores em consequência da dinâmica histórica e dos novos desafios que se apresentam, tendendo à transformação.

A administração nas universidades, mais especificamente, nas públicas federais, tem sido vista como o gerenciamento da ação coletiva com base no instituído, consistindo na simples aplicação prática de um estatuto e regimento interno, tendendo a uma postura rígida e conservadora que poderá jogar a instituição no anacronismo, sem levar-se em conta a forte interferência do governo federal, por meio do Ministério da Educação, que dita as normas regulamentares e é responsável pelo financiamento dessas instituições, como já comentado no capítulo anterior. Cabe então, ao projeto político pedagógico institucional realizar essa

articulação tão necessária do instituinte com o instituído, da vida concreta do cotidiano com as condições sociais e materiais necessárias à continuidade das ações numa forma conjunturalmente possível (MARQUES, 1990, p.145-146).

A Figura1 apresenta as relações entre instituinte e instituído.



**Figura 1 – Relação Instituinte x Instituído**

Fonte: Adaptado de Veiga (2004, p.25)

Diante do exposto, compreende-se que construir um projeto político pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, sem entretanto, esquecer a história e os valores da universidade, significando que esse é um projeto dialético e também dialógico, tanto no processo pedagógico propriamente dito, quanto na gestão, o que significa repensar a estrutura de poder na universidade e a relação com o governo federal, definindo sua autonomia.

O eixo ou dimensão financeira, comentado de forma mais detalhada no Capítulo 1, refere-se à sustentabilidade do projeto político pedagógico institucional, ou seja, ao

fortalecimento da universidade, dotando-a de apoio técnico necessário e de boa infraestrutura, recursos pedagógicos e inovações tecnológicas, para a implementação das ações definidas no seu projeto, assegurando um patamar básico de qualidade e estabelecendo diretrizes gerais mínimas quanto ao regime de trabalho, remuneração e estratégias de capacitação do pessoal docente e técnico-administrativo.

O eixo ou dimensão pedagógica é a essência do projeto político pedagógico, trata da identidade da universidade, da sua missão social, dos alunos, dos resultados e, portanto, diz respeito às ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, abrangendo, dentre outros, os seguintes aspectos: poder decisório sobre a melhoria do ensino-aprendizagem, da pesquisa e da extensão; adoção de critérios próprios para organização da vida universitária; pessoal docente; e acordos e parcerias de cooperação técnica.

A dimensão pedagógica deve estar presente nas outras dimensões, tendo sempre presente a idéia de formação. Assim, a tarefa de administrar tem uma finalidade, a de formar cidadãos mais conscientes de suas responsabilidades sociais, definida esta formação no perfil do egresso, no projeto pedagógico dos cursos e nos currículos. A necessidade de recursos financeiros para propiciar melhores condições de trabalho, acesso a novas tecnologias, qualificação docente, infra-estrutura adequada, tem como finalidade também a formação, pois sem esta compreensão a gestão universitária não faria sentido.

#### **2.3.4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO**

Embora o projeto político pedagógico contemple um processo em permanente construção, e que conseqüentemente não apresenta um ponto final para as reflexões que o direcionam, há que se considerar que constitui-se também, sob o aspecto formal, um documento de planejamento institucional, responsável pela coordenação das ações que ocorrem no cotidiano da vida universitária.

Buscando um maior conhecimento acerca do tema projeto político pedagógico institucional, foi feita uma breve consulta a algumas Universidades Federais brasileiras, buscando identificar a existência de um projeto dessa natureza. É notório o desconhecimento sobre o assunto, uma vez que a maioria confundiu o projeto em referência com o plano de desenvolvimento institucional (PDI) ou plano estratégico (PETER; THERRIEN, 2004).

Verifica-se que a possibilidade de um projeto político pedagógico institucional para as universidades federais brasileiras é imprescindível para tentar melhorar a qualidade da educação superior pública, para afirmar a autonomia em relação ao Governo Federal, repensar a gestão universitária e buscar garantia de seu financiamento, orientando-se por um modelo de racionalidade que entenda o planejamento universitário como uma ação intersubjetiva, cuja intencionalidade deve ser a construção da cidadania. Assim, pode-se afirmar que o PDI, que vem sendo adotado como instrumento de planejamento na maioria das universidades federais brasileiras - sem levar em conta aquelas que não possuem nem mesmo esse documento de planificação e terminam sendo movidas pela própria inércia do sistema – mantém o *status quo*, não refletindo sobre as questões da instituição e da sociedade.

Diante das considerações apresentadas ao longo do presente trabalho, foi possível compreender que o planejamento nas universidades federais, além de não constituir prática recorrente, trata-se na maioria das vezes de um projeto que expressa as determinações legais e normativas do sistema educativo, instituído por força de uma sistemática avaliativa proveniente do governo, arriscando-se a não representar a expressão, as aspirações e as necessidades dos instituintes da universidade.

O projeto político pedagógico, enquanto documento de planejamento institucional de uma universidade federal, deve conter a proposta educacional da instituição, buscando resgatar os postulados ético-políticos e didático-pedagógicos que fundamentam normativamente a gestão da ação universitária e estabelecem diretrizes gerais norteadoras para a melhoria qualitativa da organização pedagógica, administrativa e financeira da universidade, definindo a sua identidade e singularidade, com base nas opções assumidas consensualmente pela comunidade universitária. A proposta pedagógica, como desdobramento da proposta educacional define a organização e a condução da ação didático-pedagógica, expressa nos programas e planos específicos dos diferentes cursos.

Como instrumento de planejamento, o projeto político pedagógico deve desdobrar-se em diversos outros documentos que acenem com propostas de ação concretas a serem implementadas temporariamente, de acordo com as prioridades definidas nas propostas educacional e pedagógica, visando o aperfeiçoamento qualitativo da instituição nos eixos organizacionais – pedagógico, administrativo e financeiro, que, na visão de Neves (2003, p.95), são abrangidos pelo PPP.

Ao adotar o projeto político pedagógico como forma de planejamento, mais adequada às organizações educacionais, reconhece-se que a sua formalização, por meio de um documento, expressará de forma indubitável uma intencionalidade ético-política definida

consensualmente por todos os sujeitos envolvidos, num determinado momento histórico na ação educativa da universidade, devendo portanto, esse consenso ser reconhecido como provisório.

A adoção desse processo, leva a instituição a buscar uma metodologia dialógica e problematizadora, superando a racionalidade técnico-instrumental que vem orientando o planejamento universitário, concebido como um ato simplesmente técnico, esvaziando-o de seu significado ético-político e educacional. O planejamento universitário não é exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico, mas sim um ato, ao mesmo tempo político, social, científico e técnico. Político e social, pois está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, uma vez que não se pode planejar sem conhecimento da realidade; e técnico porque exige uma definição de meios para se obter os resultados (LUCKESI, 1992 *apud* GARCIA, 1999, p.33).

### **2.3.5. ASPECTO POLÍTICO DO PROJETO PEDAGÓGICO**

O modelo positivista e tecnicista contestado pela Teoria Crítica, sobre o qual se assenta o projeto pedagógico da universidade brasileira, buscou sua estabilidade, segundo Santiago (2003, p.142),

na definição do conceito de homem, no entendimento de seu processo de desenvolvimento e na projeção de uma sociedade idealizada pelos princípios da igualdade, liberdade e justiça. O projeto se propunha a contribuir para o alcance desses objetivos por meio de um currículo cientificamente organizado e capaz de conduzir o educando à mudança de atitude pelo domínio de conhecimentos e habilidades compatíveis com as demandas sociais.

O paradigma da modernidade estruturou também uma cosmovisão científica, cultural e estética que induz o pensamento e a concepção da realidade segundo a exatidão da matemática cartesiana, representando a dinâmica social de acordo com a mecânica newtoniana e o processo histórico com base nos princípios de causa e efeito. Essa lógica trouxe para as instituições da sociedade, dentre estas a Universidade, a ordem normativa e reguladora das ações com vistas a fins definidos *a priori*, na crença de que o cientificismo aplicado ao planejamento social possibilitaria a previsão e condução da sociedade na direção pré-definida.



Atualmente, a globalização, a comunicação e a tecnologia impõem a necessidade de um novo projeto para a universidade pública, capaz de trazer novo significado para as práticas pedagógicas, compreendendo que nelas saber, poder, subjetividade, identidade e liberdade estão inevitavelmente imbricados e se determinam mutuamente (SANTIAGO, 2003, p.145).

A dimensão política do projeto pedagógico tem fundamento na compreensão de que as relações no interior das quais ocorre a produção de significados que orientam a prática pedagógica nas universidades são relações sociais de poder. Portanto, os significados são definidos em conformidade com as posições específicas de poder ocupadas por grupos e indivíduos e as lutas pela definição desses significados não se resolvem apenas no campo epistemológico, mas no terreno político.

A dimensão política se fortalece e se evidencia nas opções curriculares, assim, tanto a intencionalidade política que conduz uma proposta pedagógica quanto os elementos que a constituem e organizam poderão sempre ser colocados em questão, pois as verdades que os fundamentam, produzidas pelas relações de poder, são relativas, circunstanciais e provisórias. Os projetos educativos estão inseridos numa dialética de relações que institui valores, conhecimentos e competências considerados legítimos pela mesma lógica que detém a hegemonia na atribuição de significados sociais e privilegia alguns aspectos da realidade e da cultura em detrimento de outros. A dimensão política e crítica é então colocada como uma responsabilidade inerente à prática pedagógica.

Assim, percebendo a educação como uma prática contextualizada, o planejamento coletivo, desenvolvido de forma participativa, possibilitará que o currículo e as formas de organização pedagógica possam inserir-se no contexto de relações de poder e saber que incluem questões de gênero, raça, classe social, categorias profissionais e tantas outras que deverão ser consideradas no processo de construção do conhecimento.

O projeto pedagógico como instrumento político compreende ainda que

a construção da cidadania envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres. A realização se faz através das lutas contra as discriminações, da abolição de barreiras segregativas entre os indivíduos e contra as opressões e os tratamentos desiguais, ou seja, pela extensão das mesmas condições de acesso às políticas públicas e pela participação de todos na tomada de decisão (MARTINS, 2003, p.53).

Projeto político pedagógico institucional é uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. É um projeto político por estar

intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão pedagógica reside na possibilidade da efetivação da intencionalidade da instituição, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo (VEIGA, 2003b, p.13). Assim, político e pedagógico têm uma significação indissociável.

A coordenação das ações educativas, do ponto de vista do projeto político pedagógico, pressupõe um processo democrático, uma vez que se definiu o PPP como um processo coletivo em permanente construção, exigindo, assim, a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo. A participação no processo decisório faz parte da metodologia de construção do projeto político pedagógico, mas ressalte-se que não se trata aqui de uma visão instrumental de participação, mas de uma gestão democrática como exigência ético-política do projeto construído coletivamente.

Segundo Garcia (1999, p.50), ao compreender o projeto político pedagógico como uma expressão da intencionalidade da instituição universitária reafirmando sua autonomia, conclui-se que a gestão democrática da universidade constitui-se como uma exigência intrínseca do projeto político pedagógico, e que a efetivação desse mesmo projeto exige necessariamente a democratização efetiva da gestão da universidade.

A universidade vincula-se com a sociedade de forma eminentemente política, uma vez que suas conexões com a sociedade se expressam na busca de integração e aprimoramento da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, pesquisa e extensão que se desenvolvem na universidade e na prática educacional propriamente dita, voltada para a cidadania e emancipação. O projeto político pedagógico pode apontar a universidade como centro irradiador da reflexão crítica sobre a cidadania.

De acordo com Therrien (2006b, p.6) a educação constitui um ato instrutivo e formador entre sujeitos, de modo que a gestão da matéria permeada pela autonomia relativa do professor e regulada pelos determinantes sociais tem conotação moral e ética, pois, ao mesmo tempo que ensina conteúdos, o professor forma o educando, identificando-se nessa relação uma dialogicidade democrática em situação de práticas formadoras de cidadania.

Tornar-se cidadão está longe de esgotar-se como aquisição legal de um conjunto de direitos, mas constitui novas formas de sociabilidade. Universidade cidadã é aquela que luta pela qualidade da educação para todos, abrangendo a totalidade da ação educacional como processo político-cultural e técnico-pedagógico de formação social e de construção, bem

como de distribuição de conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente significativos e relevantes para a cidadania.

### **2.3.6. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

O vocábulo cidadania na sociedade brasileira tem sido bastante utilizado com as mais diversas interpretações para o seu significado. Trata-se de uma expressão em moda e que tem sido usada por todas as correntes de pensamento. Cidadania é a qualidade do cidadão, entendendo-se por cidadão o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado (FERREIRA, 1982, v.1, p.280).

No sentido etimológico da palavra, cidadão deriva da palavra *civita*, que em latim significa cidade, e que tem seu correlato grego na palavra *politikos* – aquele que habita na cidade. Já no sentido ateniense do termo, cidadania é o direito da pessoa de participar das decisões nos destinos da Cidade através da *Ekklesia* (reunião dos chamados de dentro para fora), na *Ágora* (praça pública, onde se organizava para deliberar sobre decisões de comum acordo). Dentro desta concepção, surge a democracia grega, onde somente 10% da população determinavam os destinos de toda a Cidade (eram excluídos os escravos, mulheres e artesãos) (FREIRE, 2005).

O cidadão pleno seria aquele no gozo de seus direitos civis, políticos e sociais. Como direitos civis entendem-se aqueles fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos constituem a capacidade de organizar partidos, de votar e ser votado. Os direitos sociais incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.

No Brasil, é comum, principalmente por parte dos meios de comunicação de massas, se confundir o “direito do cidadão” e a expressão “cidadania” com os “direitos políticos” e o “direito de votar”. Entretanto, para que essa premissa fosse válida seria necessário que os direitos mínimos do homem fossem plenamente respeitados, o que não ocorre na realidade nos países em desenvolvimento. Portanto, no contexto brasileiro, a construção da cidadania envolve outros aspectos que vão além dos direitos políticos, para os quais a sociedade precisa conscientizar-se. Segundo Carvalho (2004, p.11), “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania...”

Cidadania, como um conceito de totalidade, deve significar, no contexto Latino-Americano e, sobretudo brasileiro, uma mudança radical nas relações econômicas, institucionais, políticas, culturais, tecnológicas, enfim, uma mudança no modo de vida, tanto no nível interno como externo. Cidadania é sociedade autônoma; e, por ser autônoma consegue escolher um conjunto de políticas adequadas ao ambiente econômico, político e social existente, e estendê-la a todos, por isto é democrática, e então pode-se dizer que caminha rumo à modernidade, e está em desenvolvimento.

Soares (1993) afirma que a cidadania brasileira só acontecerá plenamente quando

se modificarem as estruturas sociais, as atitudes, a mentalidade, as significações, os valores e a organização psíquica (...), e para isto, um processo educacional que comporte, necessariamente, a aceitação do fato de que as instituições não são, tal como existem, nem necessárias, nem contingentes, ou seja, a aceitação do fato de que não há nem sentido recebido como dádiva nem garantia do sentido, de que não há sentido a não ser o que é criado na e pela história.

Em três séculos de colonização portuguesa, o legado para a cidadania foi uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. Mesmo com a independência, o único fato realmente importante, do ponto de vista da cidadania foi a abolição da escravidão, em 1888.

Os direitos políticos foram os que iniciaram a construção da cidadania brasileira, encontrando, como já mencionado, uma população de cerca de 85% de analfabetos, 90% vivendo em zonas rurais, sob a forte influência dos grandes proprietários, gerando uma cultura do favor e do clientelismo, vigente até os dias de hoje. Após vários retrocessos e passos firmes à frente, nas últimas décadas do século XX, os direitos políticos adquiriram amplitude nunca antes atingida.

Quanto aos direitos civis, a escravidão, o poder limitado da lei em relação aos grandes proprietários e um Estado comprometido com o poder privado foram os principais empecilhos herdados da época colonial. Retomados após 1985, os direitos civis, embora garantidos na Constituição brasileira não encontram garantia na prática cotidiana, notadamente pelo desconhecimento decorrente da precária educação da população. Os pontos cruciais da falta de garantia dos direitos civis situam-se na ausência de segurança individual, não garantia da integridade física e difícil acesso à justiça.

Com direitos civis e políticos precários tornou-se difícil falar em direitos sociais. O grande avanço foi constatado somente na década de trinta e quarenta, cujo marco foi a

Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943. Na área da previdência, a partir de 1933, foram criados diversos institutos. A Constituição de 1988 contribuiu sobremaneira para a ampliação dos direitos sociais. Entretanto, apesar do progresso constatado como a redução da mortalidade infantil e do analfabetismo, fator determinante para a construção da cidadania, na opinião de Carvalho (2004, p.206), esse progresso se deu a partir de um piso muito baixo, contando ainda com um reduzido tempo de escolaridade da população.

Outro aspecto a se considerar é a grande dificuldade de distinção entre público e privado no Brasil colonial, pois a conivência entre o poder do Estado e o poder dos grandes proprietários fez com que não se criasse uma consciência de um poder a que se denominasse efetivamente de “público”.

Na história brasileira, a fusão entre elementos estatais e públicos, enredamentos entre as elites e a administração pública, dinheiro público e privado, corrupção, clientelismo e a tentativa de institucionalização dessas práticas demonstram até o momento presente a fragilidade das relações público x privado.

Essa problemática traz à tona a discussão acerca do personalismo, cordialidade e intimidade que envolvem o público e o privado, fazendo com que o poder do cargo, da posição econômica ou social prevaleça sobre a condição do cidadão sujeito a generalidade da lei que vale para todos. Da Matta (1997) coloca a questão da hierarquização das relações sociais como um fator cultural extremamente dificultador do pleno exercício da cidadania, uma vez que o parentesco, a amizade e outros fatores que fazem parte da personificação dessas relações aparecem como um traço forte de um sistema fundado no respeito, na honra, no favor e na consideração, ao invés do igualitarismo formal e legal.

Segundo Wanderley (1996, p.96) a construção do “público” ou a publicização implica alguns elementos essenciais referentes ao Estado, quais sejam: a universalidade, compreendida como a possibilidade de acesso de todos aos bens e serviços e, reciprocamente, à capacidade do poder público de oferecê-los em condições satisfatórias a todos; a publicidade, ou seja, dar informações verdadeiras à sociedade sobre as atividades estatais; o controle social, que deve ser exercido por toda a sociedade sobre o Estado de acordo com normas estabelecidas e legitimadas; e a democratização da sociedade civil, base para a democratização do Estado.

Ainda de acordo com Wanderley (1996, p.99-104), uma das categorias estratégicas na construção do público é a cidadania, centrada na consciência do direito a ter direitos, apontando como caminho o fortalecimento da educação pública. Como justificativa, aponta a necessidade de impregnar toda a sociedade da cultura da cidadania, utilizando a ação

educativa para tal. Afirma também o autor que é no sistema público de ensino que reside um dos caminhos essenciais de resgate do sentido público, portanto, ao se pensar uma sociedade sustentável, do ponto de vista do exercício da cidadania, requer uma transformação do sistema educacional.

Neste sentido a cidadania plena somente se dará, mediante um processo educacional sério que vise modificar as estruturas sociais, as atitudes dos indivíduos, a mentalidade, as significações, o fortalecimento da família e os valores éticos e comportamentais.

Colocando-se a educação como ponto central da conquista da cidadania, vale ressaltar o papel decisivo do sistema público de educação em geral, e das universidades federais em particular, dada a sua missão institucional, que é a geração e disseminação do conhecimento e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, nessa construção coletiva.

As universidades federais brasileiras, a partir da construção de um projeto político pedagógico poderão contribuir sobremaneira para melhorar o perfil cidadão da população brasileira. A construção de um projeto político pedagógico institucional, entendido como um processo coletivo, deverá contemplar um conjunto de diretrizes orientadoras, que além dos aspectos técnico-profissionais promovam a formação do cidadão pleno, consciente das dificuldades que permeiam a busca pela diminuição das desigualdades sociais e econômicas.

O projeto pedagógico no sentido amplo é uma construção social. A formação orientada por esse projeto está ligada a cada tipo de sociedade, portanto, o projeto pedagógico de uma Universidade pública federal, nos dias de hoje, deverá estar em consonância com o perfil ideal traçado pela sociedade pós-moderna, embora as características dessas instituições estejam mais próximas dos ideais da Modernidade, mas ao mesmo tempo deve apresentar uma postura crítica em relação a essa mesma sociedade. No capítulo a seguir, será tratado o tema concepções de sociedade e elementos de seu respectivo projeto pedagógico, buscando trazer mais luz sobre esse tema, pela compreensão de suas origens.

## CAPÍTULO 3

### SOCIEDADES OCIDENTAIS E SEUS PROJETOS PEDAGÓGICOS PREDOMINANTES

Pensar educação traz à tona toda uma gama de conceitos e experiências, assim como de interrogações que vêm tentando ser respondidas ao longo da existência humana. Educar para quê? Formar indivíduos, formar profissionais, formar cidadãos? Formar para quem? Para a família, para a sociedade, para o Estado?

Todas as concepções de formação têm sua orientação em um conjunto de diretrizes orientadoras, formalizadas ou não, a que se poderia denominar projeto pedagógico. Assim, uma escola, uma universidade, um estado ou mesmo uma sociedade tem o seu projeto pedagógico, cujo objetivo é a formação de um padrão ideal de indivíduo, aceito e admirado pelo grupo a que pertence.

O presente capítulo busca identificar nas características das sociedades ocidentais as diretrizes de cunho formativo que poderiam compor o perfil pedagógico predominante em cada época, bem como qual o modelo de racionalidade que está por trás desse perfil.

#### 3.1. ELEMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DAS SOCIEDADES OCIDENTAIS

Sociedade, do latim *societate*, consiste num agrupamento de seres humanos que vivem em estado gregário, submetido às mesmas leis e cujas instituições fundamentais são determinadas por padrões culturais comuns (FERREIRA, 1982, v.3. p.1124). O conceito reflete também a noção de que esse conjunto de pessoas vive em certa faixa de tempo e de espaço, unido pelo sentimento de consciência do grupo.

Sociedade é, ainda, um corpo orgânico estruturado em todos os níveis da vida social, com base na reunião de indivíduos que vivem sob determinado sistema econômico de produção, distribuição e consumo, sob um dado regime político, e obedientes a normas, leis e instituições, necessárias à reprodução dessa mesma sociedade. Implica relação entre pessoas, vida em grupo, participação, convivência, comunicação.

Uma sociedade organiza-se, geralmente, em classes sociais de diferentes níveis, classificadas de acordo com suas riquezas materiais acumuladas ou o poder que detém sobre as decisões coletivas.

As sociedades evoluíram no tempo e no espaço, aceitando-se nos estudos acadêmicos certa organização cronológica nas sociedades ocidentais, que se inicia por volta do ano 400 a.C. e vai até o século XI, reconhecida como Antiguidade Clássica, e representada pela sociedade grega; do século XI ao século XVI, predomina a Filosofia Medieval; a Modernidade, caracterizada pelo Iluminismo, vai do séc. XVI ao século XX; e a Pós Modernidade, a partir da segunda metade do século XX, caracterizada pela revolução industrial. Observe-se que esta estrutura refere-se às idéias predominantes em cada período considerado, ou seja, à ideologia vencedora na arena permanente das relações humanas, não significando que eram únicas ou incontestáveis. Através das lutas e crises enfrentadas foram rompidos grandes paradigmas<sup>12</sup> que caracterizaram cada uma dessas épocas (HAGUETTE, 2004).

Assim, cada sociedade anteriormente citada possui um projeto de formação que poderia ser considerado como o seu Projeto Pedagógico, o ideal a ser perseguido pelos que almejavam ascensão social, reconhecimento, riqueza e poder, segundo o modelo de racionalidade predominante.

### 3.1.1 A ANTIGUIDADE CLÁSSICA

A Antiguidade Clássica, como já mencionado, é representada pela sociedade grega, cuja tradição registra grandes filósofos como Tales, Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles. Embora existam algumas referências a uma possível origem oriental da filosofia grega não se encontram fundamentos para tal afirmação de acordo com Abbagnano (1999, v.1, p.17), notadamente considerando-se o caráter especulativo e científico dos gregos, em contraposição ao caráter prático e religioso da filosofia oriental. A sociedade grega possuía conceitos tão diferentes das civilizações do Oriente no mesmo período histórico, que parece fundir-se numa unidade com o mundo europeu dos tempos modernos (HAGUETTE, 2004).

Segundo Abbagnano (1999, v.1, p.18)

...a filosofia grega é investigação racional, autônoma, que não se assenta numa verdade já manifestada ou revelada mas somente na força da razão e nesta reconhece seu único guia. O seu limite o polêmico é habitualmente a opinião corrente, a tradição, o mito, para além dos quais

---

<sup>12</sup> Paradigma no seu sentido amplo pode ser considerado como um conjunto de pressupostos que estruturam e condicionam o pensamento de toda uma época (BOUFLEUER, 2001:11).



intenta prosseguir; e até quando termina por uma confirmação da tradição, o valor desta confirmação deriva unicamente da força racional do discurso filosófico.

Na sociedade grega, ainda de acordo com Abbagnano (1999, v.1), fundamentado no problema em torno do qual gravitou sucessivamente a pesquisa filosófica, podem distinguir-se cinco períodos, - cosmológico, antropológico, ontológico, ético, religioso – que não representam rígidas divisões cronológicas, mas podem dar uma idéia do nascimento, desenvolvimento e decadência da pesquisa na Grécia antiga.

No período cosmológico, que compreende as escolas pré-socráticas, com exceção dos sofistas, predomina o problema de pesquisa da unidade que garante a ordem do mundo e da possibilidade do conhecimento humano. No período antropológico, que compreende os sofistas e Sócrates, o problema de pesquisa consiste em perseguir a unidade do homem em si mesmo e com os outros homens, como fundamento e possibilidade da formação do indivíduo e da harmonia da vida em sociedade. No período ontológico, que compreende Platão e Aristóteles, o problema de pesquisa é o de identificar, na relação entre o homem e o ser, a consideração e a possibilidade do valor do homem como tal e da validade do ser como tal; no período ético, que compreende o estoicismo, o epicurismo, o cepticismo e o eclecticismo, o problema de pesquisa concentra-se na conduta do homem, caracterizando-se pela diminuta consciência do valor teórico da pesquisa. O período religioso, compreende as escolas neoplatônicas e suas afins, é dominado pelo problema de encontrar para o homem a via da reunião com Deus, considerada como a única via de salvação.

A educação, princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual, na sociedade grega, era compreendida como pertencente por essência à comunidade, resultado da consciência viva de uma norma que rege a comunidade humana, quer se trate de família, de uma classe ou de uma profissão ou mesmo um grupo étnico ou um estado. Assim, a essência da educação consistia na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade.

Somente com a sociedade grega pode-se conscientemente afirmar que passou a existir uma história da cultura, pois esse povo tem uma importância universal como educador, devida à sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade. Com os gregos, os conhecimentos sobre as formas do pensamento, da oratória e do estilo são uma marca indelével, acrescente-se a matemática, a geometria, a lógica, a música, as artes, a poesia e, por fim, sua maior contribuição, a filosofia.

De acordo com Jaeger (2003, p.3), o princípio educativo da civilização grega considerava que uma educação consciente poderia até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. O conceito principal é a consciência clara dos princípios naturais da vida humana, da natureza significativa, teleológica. Todas as coisas tendem à sua realização, regidas por suas forças corporais e espirituais. O grande pecado é a desmedida, ou seja, buscar algo que não está na sua própria natureza.

A educação do homem grego colocou como da mais alta importância a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis que regem suas forças corporais e espirituais. Esses conhecimentos foram identificados como força formativa a serviço de uma educação compreendida como um processo de construção consciente, à qual se poderia aplicar com propriedade a palavra formação, tal como a usou Platão. Nessa força formativa, seria possível reconhecer o projeto pedagógico da Antiguidade Clássica: formar verdadeiros homens, numa idéia que não representa o individual, mas essencialmente a norma da comunidade, enxergando o homem político (JAEGER, 2003, p.13-16). Assim, o projeto pedagógico da Antiguidade Clássica, representada pela sociedade grega, poderia ser definido por uma palavra, *paidéia*, cuja tradução não se resume em um vocábulo, mas consiste nas diretrizes formativas do seu projeto pedagógico.

Segundo Jaeger (2003, p.18), os representantes da *paidéia* grega são os poetas, músicos, filósofos, retóricos, oradores, ou seja, os homens de estado, pois o principal fator estava na energia, mais importante para a formação do espírito do que para a aquisição de aptidões corporais.

A palavra *paidéia* tem seus primeiros registros no início do século V, significando a “criação dos meninos” (JAEGER, 2003, p.25). Portanto, ao buscar um entendimento sobre o projeto pedagógico da sociedade grega deve ser abordado, inicialmente, o conceito de *arete*, que remonta a tempos anteriores, e que concentra o ideal de educação dessa época.

Da mesma forma que em relação à *paidéia*, não se tem um termo equivalente para a palavra *arete* na língua portuguesa, aproximando-se, com maior propriedade da palavra virtude, como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta, e ao heroísmo guerreiro – força, coragem, nobreza e bravura militar; o sentimento do dever, em face do ideal que o indivíduo sempre tem diante de si e a honra estão também intimamente ligados à *arete*. A ânsia de se distinguir e a aspiração à honra e à aprovação, são vistas como aproximação da pessoa do ideal e tidas como fonte de valor. Afirmava-se que a *arete* heróica extrema só era obtida com a morte física do herói, mas se perpetuava após a sua morte. A

fonte de inspiração da formação grega nesses primeiros tempos encontrava-se na aristocracia, pois consideravam que o homem comum não possuía *arete* (JAEGER, 2003, p.27-32).

Com a evolução dos tempos, a *arete* ou virtude, que compunha o ideal de formação do homem grego foi sofrendo modificações. O desejo de honra e heroísmo já não é tido como meritório nos tempos que se seguiram, passando a ser tido como ambição. Considerava-se que a altivez ou generosidade, como virtude ética, seria o que há de mais difícil de ser alcançado. A altivez provinha da *arete*: “a honra é o troféu da *arete*; é o tributo pago à destreza”(JAEGER,2003, p.34). Esse conceito de *arete* constitui o fundamento do caráter aristocrático do ideal de formação dos gregos.

Segundo Jaeger (2003, p.35), Aristóteles apresenta o esforço humano no aperfeiçoamento da *arete* como produto de uma auto-estima elevada à sua maior nobreza. Sua elevada apreciação da auto-estima, bem como a valorização do desejo de honra e da altivez, fundamentam-se nas instituições da ética aristocrática. Essas aspirações não se referem ao sujeito físico, mas ao mais alto ideal de homem que o espírito consegue forjar e que todo nobre aspira a realizar em si próprio. Acreditava-se que quem estima a si próprio seria infatigável na defesa dos amigos, em sacrificar-se pela pátria, em abandonar dinheiro, bens e honrarias para fazer sua a beleza, ou seja, não perder nenhuma ocasião de conquistar altivez e generosidade.

Nesses tempos primitivos, quando ainda não existia uma compilação de leis, nem um pensamento ético sistematizado, o significado pedagógico do exemplo tinha uma importância vital como guia da ação, considerando-se o valor educativo dos exemplos criados pelo mito, sob a forma de advertências ou estímulos. A mitologia grega contém um significado normativo pela sua própria natureza, mesmo quando o mito não foi empregado expressamente como modelo ou exemplo. Segundo Jaeger (2003, p.61), Platão destaca na mitologia grega a obra de Homero, como exemplo mais notável e manifestação mais clássica da concepção do poeta como educador do povo grego, pois nela foram concentradas todas as forças estéticas e éticas do homem, enfatizando que toda a educação tem seu ponto de partida na formação de um tipo humano nobre, nascido do cultivo de qualidades próprias dos senhores e dos heróis.

Numa outra perspectiva, diversa do mundo e da cultura dos nobres, tem-se a obra de Hesíodo, que retrata a vida no campo na metrópole grega no final do século VIII, revelando à sociedade novos valores, notadamente o trabalho e a justiça, como único caminho de alcançar a *arete*, pois o homem precisa ajustar as suas aspirações à ordem divina que governa o mundo. Assim, a justiça e o trabalho constituem os pilares do projeto pedagógico da educação popular grega, voltada para classes sociais até então excluídas de qualquer projeto de

formação consciente, tornando-se possível que os homens se ajudem a encontrar o caminho para alcançar o ideal por meio de seus ensinamentos (JAEGER, 2003, p.85-105).

A aristocracia e os camponeses estão de certa forma ligados a *polis*, forma mais firme e acabada de vida social, surgida com a organização do Estado grego, a partir da cidade de Esparta, que passou a ser o centro principal sobre o qual se organiza historicamente o período mais importante da evolução grega. É o marco social da história da formação grega.

Nesse segundo momento o grande problema da educação passou a ser a busca da superação do individualismo para um modelo ideal de formação fundamentado nas normas obrigatórias da comunidade. O Estado espartano, com sua autoridade rigorosa, surgiu como a solução prática desse problema, tendo a *paidéia* como fim maior do Estado, ou seja, toda a estruturação da vida individual era baseada em princípios e sistematizada de acordo com normas absolutas. Assim, o ideal homérico da *arete* heróica transforma-se no heroísmo do amor a pátria, considerando-se herói aquele que morre pela pátria, e o ideal seria a formação de um Estado de heróis. Essa é a essência da *arete* espartana. Surge então a idéia de imortalidade do eu ideal, político, uma vez que o homem político só alcança a perfeição através da perpetuação de sua memória na comunidade pela qual viveu ou morreu.

Com a *polis*, a justiça converteu-se numa nova força formadora tão importante agora quanto o ideal heróico havia sido para a aristocracia arcaica. A *arete* modificou-se desde a sua concepção mais antiga, a aristocrática, com seus ideais de beleza e heroísmo até o ideal do homem político vinculado a um Estado jurídico, englobando e satisfazendo todas as exigências do cidadão perfeito. Segundo Platão, toda *arete* está incluída no ideal do homem justo, distinguindo quatro virtudes fundamentais: a fortaleza, a piedade, a justiça e a prudência. A verdadeira educação é para Platão uma formação geral. Então, a antiga cidade-estado é o primeiro estágio depois da educação nobre, na caminhada do ideal para uma educação ético-política geral e humana (JAEGER, 2003, p.147).

A palavra *paidéia*, anteriormente mencionada, teve o seu sentido estrito efetivamente utilizado com a sofística, movimento espiritual de grande importância, para a origem da educação, que vem ao encontro da necessidade de uma cultura adaptada à educação política das classes. Segundo Jaeger (2003, p.335), a *paidéia* grega dos sofistas englobou o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais no sentido de uma formação espiritual consciente. Os sofistas, ou sábios, faziam da sabedoria uma profissão e a ensinavam mediante remuneração. Com o movimento educacional sofista, passou-se a exigir uma *arete* baseada no saber, com o intelectual surgindo em primeiro plano, fazendo com que o saber e a inteligência fossem difundidos de forma geral, na vida social e política. O objetivo da educação sofista era

a formação do espírito, do homem no seu ser concreto, como membro de um povo ou de um ambiente social, considerado nos seus caracteres específicos e não como um fragmento da natureza, numa visão que se poderia considerar como o início da fase antropológica da filosofia grega. Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação, pois estabeleceram fundamentos da pedagogia válidos até hoje. Partem da premissa segundo a qual a natureza humana está normalmente apta para o bem. O mal se constitui em exceção (JAEGER, 2003, p.348, ABBAGNANO, 1999, v.1, p. 64).

De acordo com Jaeger (2003, p.1001), outro marco importante na história da educação grega é a relevância da Medicina, que aparece como uma área de conhecimento especial do mais alto grau metodológico e é, ao mesmo tempo, pela projeção do saber num fim ético de caráter prático, a personificação de uma ética profissional exemplar, invocada para inspirar confiança na fecundidade criadora do saber teórico para a edificação da vida humana. Tornou-se parte integrante da cultura geral. Sua relação com a *paidéia* dá ao médico uma posição única na Grécia clássica: a decisiva importância do conceito de natureza humana como base para o processo educativo.

Durante o século V, começam a se deslocar as relações entre a filosofia da natureza e a Medicina. O surgimento da literatura médica é o exemplo mais importante da progressiva tecnicização da vida e da diferenciação em profissões mais especializadas, para as quais se requer uma formação especial com altas exigências espirituais e éticas, mas só acessível a um reduzido número de pessoas. Platão fala da força da saúde e da beleza concretamente como as virtudes do corpo, comparando-as às virtudes éticas da alma. A *arete* consiste na simetria das partes ou das forças, que em linguagem médica constitui o estado normal. Como a igualdade e harmonia constituem a essência da saúde e de toda a perfeição física em geral, o conceito “são” é ampliado até formar um conceito normativo universal aplicado ao mundo, pois suas bases são a igualdade e a harmonia, forças responsáveis pela criação de tudo o que é bom e justo em todos os níveis da vida. Assim, pode-se afirmar que o ideal grego da cultura humana é o ideal do homem são (JAEGER, 2003, p.1059).

Diante dos recortes apresentados, pode-se concluir que o projeto pedagógico da Antiguidade Clássica, a *paidéia*, formou um conjunto de diretrizes que objetivaram a formação do homem enquanto indivíduo e num segundo momento enquanto cidadão, deixando presente nessas duas visões características marcantes. O homem deveria ser belo e são, como condição primeira de formação do espírito. Deveria ser justo, corajoso, destemido, honesto, bom e objetivar a morte gloriosa, em combate enquanto indivíduo e pela pátria enquanto cidadão. Os séculos posteriores consideraram sempre a Antiguidade Clássica como

um tesouro inesgotável de saber e de cultura, quer no sentido de uma dependência material e exterior, quer no de um mundo de protótipos ideais.

Vale ressaltar a influência da religião, notadamente do cristianismo, que trouxe uma nova orientação da filosofia, e conseqüentemente da formação do homem, consolidada em um movimento que se denominou *Patrística*. A partir de uma verdade revelada, aceita pelo homem como proveniente de um testemunho superior, representando uma unidade entre a filosofia e a religião, ganhou força o cristianismo, que se apresentou como a autêntica filosofia que absorve e leva à verdade o saber antigo, do qual pode e deve servir-se para trazer elementos motivadores para sua própria justificação.

Segundo Abbagnano (1999, v.2, p.78), as doutrinas fundamentais do cristianismo são sistematizadas pela *Patrística*, período de elaboração doutrinal, cujo objetivo era transformar a doutrina eclesiástica num organismo único e coerente, fundado numa sólida base lógica, tendo a contribuição dos escritores cristãos da antiguidade, denominados “Padres da Igreja”, cuja obra foi aceita e absorvida como própria pela igreja. Ainda de acordo com Abbagnano (1999, v.2, p.78), a *Patrística* pode dividir-se em três períodos: o primeiro, dedicado à defesa do cristianismo, que vai até o ano 200; o segundo, que vai do ano 200 até cerca de 450, dedicado à formulação doutrinal das crenças cristãs; e, o terceiro, que vai até cerca de 750, marcado pela reelaboração das doutrinas já formuladas.

Na *Patrística* latina destaca-se a contribuição da obra de Santo Agostinho, que viveu entre os anos de 354 e 430, e foi chamado de Platão cristão, pois renovou no cristianismo a investigação platônica, tendo a fé como seu fundamento. Para Agostinho, a busca da verdade envolvia o homem como um todo e não só seu intelecto, pois para ele a verdade é o caminho e a vida. O entusiasmo religioso e o ímpeto místico para a verdade não agem nele como forças contrárias à sua busca, mas a robustecem e dão um valor e um calor vital. Sua personalidade exerceu forte poder de sugestão junto ao pensamento cristão e medieval e também sobre o pensamento moderno e contemporâneo (ABBAGNANO, 1999, v.2, p.122-136).

A contribuição da Antiguidade Clássica foi tão forte que muitas das diretrizes formadoras da antiguidade continuaram plenamente válidas na modernidade, renascidas após um longo período de grande predominância da religiosidade em que mergulhou a humanidade na Idade Média.

### 3.1.2. A ERA MEDIEVAL

A estrutura formal da filosofia medieval reflete a própria estrutura social da época, constituída de uma hierarquia rigorosa apoiada numa única força, a fé, que do “alto” dirigia e determinava todos os aspectos.

As instituições fundamentais do mundo medieval são: o feudalismo, o império, e a Igreja, apresentando-se ao povo como defensores da ordem cósmica, que devia ser preservada, e, também, como representantes da força que a rege, uma força divina, emanada de Deus. Essa força seria dirigida para fazer surgir todas as potencialidades a que o homem poderia aspirar, desde os bens materiais e espirituais até a busca da verdade, enquanto conhecimento. Como idéia que direciona a vida individual e social, a noção dessa ordem cósmica medieval começa a firmar-se a partir do século VIII, com o desaparecimento quase total das trocas econômicas e culturais e o desaparecimento ou decadência das cidades, deixando de pé apenas uma economia rural paupérrima e fechada.

As diretrizes orientadoras da formação do homem voltavam-se para a salvação da alma, considerando o tempo passado no corpo apenas uma preparação para a vida que dará continuidade à vida presente e durará por toda a eternidade. O importante era a garantia de um lugar no céu. Segundo Abbagnano (1999, v.3, p.9), a palavra escolástica, do latim *scholasticus* designa a filosofia cristã da Idade Média. O termo *scholasticus* indicava aquele que ensinava as artes liberais, isto é, as disciplinas que constituíam o *trívium* – gramática, lógica ou dialética e retórica – e o *quadrívium* – geometria, aritmética, astronomia e música. Mais tarde, passou a chamar-se assim também ao professor de filosofia ou teologia, que dava suas aulas na escola do claustro ou da catedral e mais tarde na universidade. A origem e o desenvolvimento da escolástica estão intimamente ligados à função docente, que determinava também a forma e o método da atividade literária dos escritores escolásticos.

Embora a maioria dos professores e alunos fosse constituída por membros do clero, de ordens religiosas, principalmente dominicanos, os letrados incluíam também grupos de estudiosos leigos cultos, em geral médicos e advogados. De acordo com Burke (2003, p.27), Direito e Medicina eram as duas profissões cultas com lugar assegurado na universidade medieval e com *status* na sociedade da época.

Segundo Abbagnano (1999, v.3, p.9), as formas fundamentais de ensino eram o comentário de um texto (*lectio*), ou o exame de um problema (*disputatio*). A atividade literária assumia a forma de comentários (*commentari*), principalmente sobre a Bíblia, a obra de Aristóteles e de outros autores como Boécio (480 – 524) e Pedro Lombardo (1100-1160),

ou ainda de questões recolhidas dos aspirantes ao grau de teologia que deviam reunir-se para discutir duas vezes ao ano, no Natal e na Páscoa, sobre qualquer tema.

Observa-se então, que o problema de investigação da escolástica consistia em levar ao homem, a compreensão da verdade revelada por meio das sagradas escrituras, sob a orientação dos padres e doutores inspirados ou iluminados por Deus, tratando-se de um problema de educação – a educação dos clérigos. Não era necessário buscar a verdade, pois para o homem bastaria apenas aproximar-se dessa verdade, compreendê-la na medida do possível, mediante os poderes naturais e com a ajuda da graça divina, e fazê-la sua para assumi-la como fundamento de sua própria vida religiosa. A norma e o fundamento de investigação da escolástica resultam da tradição religiosa e seus instrumentos e materiais são provenientes da tradição filosófica, basicamente da doutrina platônico-agostiniana e da aristotélica, após sofrerem uma transformação radical para serem adaptados aos objetivos da investigação escolástica, sem nenhuma preocupação com a historicidade, conceito que, de acordo com Abbagnano (1999, v. 3, p.10) lhe é estranho.

No período escolástico, o renascimento filosófico do século XII é também um renascimento da mística como forma autônoma de elevação para Deus, uma via rival da investigação racional, ainda não conhecida na primeira fase da escolástica. É próprio da mística a tentativa de aproximar-se da verdade pela própria força da verdade, ou seja, de se unir a Deus pela ajuda sobrenatural do próprio Deus. O misticismo serviu de arma contra as aberrações das heresias e as divagações da dialética, para firmar o poder da igreja e reforçar a ortodoxia doutrinal pela qual esse poder era justificado. O misticismo coloca-se como fundamento de uma distinção mais nítida dos limites entre a razão e a fé, já não como alternativa rival da investigação racional, mas como complemento e coroamento dessa mesma investigação (ABBAGNANO, 1999, v. 3, p.91-92).

Podem ser destacadas quatro fases na escolástica: a pré-escolástica, fase em que é simplesmente admitida a identidade da razão e da fé; a alta escolástica, que vai da metade do século XI até o fim do século XII, em que o problema da relação entre a razão e a fé começa a esboçar-se e a ser posto claramente na base da antítese potencial entre os dois termos; florescimento da escolástica, durante o século XIII, fase em que se organizam os grandes sistemas escolásticos; e a última que compreende o século XIV, e em que se verifica a dissolução da escolástica pela reconhecida insolubilidade do problema que foi o seu fundamento, a relação entre razão e fé (ABBAGNANO, 1999, v.3, p.13).

A obra de Santo Tomás de Aquino, que viveu entre os anos de 1225 e 1274, marcou uma etapa decisiva da escolástica, pois conseguiu situar os resultados fundamentais da



tradição escolástica num sistema harmonioso e completo no seu conjunto, preciso e claro nos seus detalhes. Aristóteles representou para Tomás de Aquino o termo final da investigação, ou seja, ele foi até onde a razão humana poderia ir. A partir desse ponto só existe a verdade sobrenatural da fé. Integrar a filosofia e a fé, a obra de Aristóteles e a verdade revelada por Deus ao homem, da qual a Igreja é depositária, foi a tarefa a que Tomás de Aquino se propôs (ABBAGNANO, 2000, v.4, p.18-20).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a escolástica representou o projeto pedagógico da sociedade medieval, referindo-se às idéias predominantes à época, fundamentado na religiosidade exacerbada e intolerante, com o objetivo último de salvação da alma pela aproximação da verdade revelada por Deus. O corpo não necessitava de qualidades estéticas, pois era apenas um invólucro, portanto os castigos corporais e penitências eram vistos como formas de purificação. A Igreja Católica possuía enorme poder como guardião da verdade, decidindo sobre a vida e a morte e sobre a salvação, poder que começa a ser abalado com o renascimento ou busca de voltar às origens, no início da modernidade.

### **3.1.3. A MODERNIDADE**

Na segunda metade do século XIV, na Itália, passou a verificar-se uma mudança radical na atitude dos homens perante o mundo e a vida, constituindo uma ruptura com o mundo medieval, atribuída ao renascimento de um espírito que já fora próprio do homem da Antiguidade Clássica e que se perdera na Idade Média, marcando o início da modernidade. Esse período apresenta uma clara distinção entre três domínios: ciência, arte e moral, anteriormente fundidos em uma só concepção, e o posterior aparecimento de outros campos autônomos, como o da lei e o da política. O ponto crucial é a fragmentação da religião em domínios distintos do conhecimento, que se afastam desta cada vez mais.

Um sentimento de liberdade, pelo qual o homem reivindicava sua autonomia como ser racional e se reconhecia intimamente ligado à natureza e à história, foi denominado renascimento. Na visão de Abbagnano (2000, v.5, p.9), o renascimento trouxe importantes fenômenos culturais, tais como: o nascimento de uma nova arte, de uma nova concepção de mundo e de ciência e de uma nova maneira de compreender a história, a política e as relações dos homens uns com os outros. Assim, não se pode considerar o renascimento como uma simples afirmação da experiência possível em contraste com a transcendência medieval, ou da irreligiosidade, do paganismo, do individualismo, do sensualismo e do cepticismo em

contraposição à religiosidade, ao universalismo, ao espiritualismo e ao dogmatismo da Idade Média.

O renascimento, apesar de por um lado se contrapor ao pensamento medieval, por outro apresenta aspectos que caracterizam suficientemente a sua configuração doutrinal, trazendo em seu bojo um outro movimento, o humanismo, que se opunha ao saber convencional dos escolásticos, ou seja, dos filósofos e teólogos que dominavam as universidades da Idade Média (BURKE, 2003, p.40). O humanismo é entendido como uma retomada e conseqüente continuação das conquistas e capacidades dos povos da Antiguidade Clássica, notadamente dos gregos.

No humanismo renascentista, a idéia de religiosidade permanece, embora não mais como um fim em si mesma, uma vez que o fim último do renascimento é o próprio homem. Surge uma nova relação com os outros homens e com Deus, acrescida de importantes descobertas como: da historicidade do mundo humano; do valor do homem e de sua natureza mundana; e uma mudança radical em relação à Idade Média: a tolerância religiosa.

O pensamento filosófico sempre foi fundamentado por grande paradigmas, formados por diversos pressupostos, nem sempre conscientes, que se confundem com o modo de pensamento hegemônico de toda uma época. Tais paradigmas distinguem-se sob o ponto de vista das relações que o homem estabelece ao realizar suas ações, predominando à época a relação sujeito-objeto, como forma da relação fundamental do homem, a que se pode compreender como paradigma da consciência ou do sujeito.

Nessa mudança de paradigma, com o reconhecimento do caráter essencial e determinante das relações entre o homem e a natureza, o humanismo estabeleceu a premissa fundamental da investigação experimental moderna, estabelecendo: que o homem é um ser natural, cuja pátria é a natureza; que o homem, como ser natural, possui tanto o interesse como a capacidade de conhecer a natureza; que a natureza só pode ser interrogada e compreendida por meio dos instrumentos que ela própria fornece ao homem (ABBAGNANO, 2000, v.5, p.18).

Os primórdios da ciência experimental na Europa moderna foram condicionados por diversos fatores, ligados, de forma direta ou indireta, ao humanismo renascentista, dentre os quais pode ser identificado, primeiramente, o regresso ao antigo que produziu o estudo de doutrinas e textos que haviam sido desprezados durante séculos, como as doutrinas de Pitágoras, as obras de Arquimedes, dos geógrafos, astrônomos e médicos da antiguidade clássica, os quais forneceram inspiração para novas descobertas. Em segundo lugar, uma leitura mais livre de Aristóteles iniciou a elaboração de uma concepção de uma ordem natural

imutável e necessária, baseada na série causal dos eventos, que passou a constituir o esquema geral da investigação científica. Um outro fator, foi o domínio das forças naturais a fim de colocá-las a serviço do homem, que passou a constituir o caráter ativo e operativo da ciência moderna. Por último, o pressuposto de que a natureza apresenta-se escrita em caracteres matemáticos e que a linguagem própria da ciência é a matemática, sobre o qual insistiram Leonardo, Copérnico e Galileu. A revolução humanística pode realizar uma mudança radical de perspectiva, da qual nasceu a investigação científica e a nova concepção de mundo (ABBAGNANO, 2000, v.5, p.17-19).

Nessa nova concepção se entende o mundo como um todo infinito e aberto em todas as direções, seguindo uma ordem causal, consistindo na concatenação necessária dos eventos; o homem como um ser natural entre outros, que possui a capacidade de planejar e realizar seu próprio destino; o conhecimento humano do mundo como resultado de tentativas sempre renovadas e que devem ser continuamente submetidas à verificação; o instrumento desse conhecimento é uma razão terrena, falível e corrigível.

O humanismo renascentista implicou uma exigência de renovação política, pois pretende renovar o homem na sua vida em sociedade. O regresso às origens constitui também nesse campo a palavra de ordem da renovação, fundamentada no historicismo – iniciado por Maquiavel (1469 – 1527) - e no jusnaturalismo – de Tomás Moro (1478 – 1535) e Jean Bodin (1529 -1597), que são os dois aspectos em que se concretiza a vontade política renovadora.

O renascimento trouxe também a luta pela renovação da vida religiosa, buscando retornar às fontes da religiosidade, tendo como figuras marcantes Erasmo (1466 - 1536) e Lutero (1484 -1546), instauradores da reforma protestante.

Erasmo utilizou-se da sátira e do sarcasmo para desvelar a decadência moral do mundo em seu tempo, particularizando suas críticas à Igreja, que eram, entretanto, positivas e evocadoras, objetivando reconduzir a vida humana à simplicidade e à pureza do cristianismo primitivo, com a exaltação da fé e da caridade. Ressalta a necessidade de todos lerem e entenderem a sua própria maneira a Bíblia, esperando, desse retorno à leitura e ao entendimento, a renovação do homem. Repudia e despreza a especulação escolástica, suas cerimônias, jejuns e obras meritórias, que segundo ele opõem-se aos fundamentos dos ensinamentos de Cristo: a fé e a caridade. Erasmo formulara filosoficamente os princípios da reforma protestante, não se apercebendo do alcance revolucionário de sua doutrina, uma vez que era partícipe do ideal humanista de uma paz religiosa universal. Portanto, quando esse alcance revolucionário se revela na obra de Lutero, este não o reconhece, motivo de sua recusa de apoio público à reforma protestante em 1519 (ABBAGNANO, 2000, v.5).

Lutero foi o ardoroso defensor do retorno às fontes cristãs como via de renovação da consciência religiosa, que significava a volta à palavra original de Cristo sem as interpretações da Igreja católica, impugnando toda a tradição eclesiástica e negando a obra e função da Igreja, que durante séculos acumulara o patrimônio das verdades fundamentais do catolicismo. Para ele, a justiça divina, longe de ser uma fonte de castigos era uma justiça passiva com que Deus justificava o homem mediante a fé e pregava a misericórdia. Acreditava e pregava que todo o significado da mensagem cristã consistia na entrega total a Deus, reconhecendo que o homem não possui nada a não ser o que recebe de Deus como dádiva gratuita. Assim, toda a filosofia escolástica de justificar a fé pela razão parecia-lhe absurda. Afirma a irracionalidade da fé, entretanto sua doutrina apresenta elementos medievais pois defende uma religiosidade absoluta e intransigente. A originalidade é a volta ao Evangelho como fonte direta da palavra de Deus.

Do ponto de vista da educação, a defesa dos princípios filosóficos de Erasmo na obra de Lutero, trouxe importantes contribuições, dentre as quais a disseminação da leitura e da escrita, como forma de contato direto com os textos sagrados e possibilidade de salvação.

Para a ciência, o renascimento destaca as obras de Leonardo da Vinci (1452 – 1519), Copérnico (1473 – 1543), Galileu (1546 – 1642) e Bacon (1561 – 1626). Da Vinci considerou a arte e a ciência como tendentes a um único escopo, o conhecimento da natureza, excluindo da pesquisa científica toda a autoridade e toda investigação que não tenha seu fundamento na experiência. Copérnico realizou uma precisa formulação matemática da nova cosmologia, tratando dos movimentos da Terra, em contraposição à cosmologia aristotélica, motivo pelo qual sofreu ataques tanto dos católicos quanto dos luteranos. Galileu realizou completamente a redução da natureza à objetividade mensurável e conduziu a ciência moderna à sua maturidade. Bacon concebeu a ciência como essencialmente destinada a realizar o domínio do homem sobre a natureza (ABBAGNANO, 2000, v.6, p. 7-15).

Apesar de manter ainda uma forte conotação religiosa, nos primeiros tempos da Modernidade, a separação entre os domínios da Igreja, do Estado e do conhecimento trouxe avanços, considerando-se que embora o objetivo da formação do homem ainda fosse a salvação esta dependia do estudo e do conhecimento.

A compreensão da necessidade do conhecimento para a salvação da alma, fez com que a educação passasse a ser vista como necessária para todos, e não como privilégio da aristocracia. Assim, segundo Comenius (2002) para que o homem seja formado, Deus lhe deu os anos da juventude, devendo a educação ser iniciada na primeira infância, com o objetivo de facilitar o trabalho do educador e de evitar que o homem corresse o perigo de ser arrancado

da vida sem nenhum preparo. Um conhecimento obtido de forma agradável, sem sofrimento e sem privilégio.

A formação do cidadão com direitos e deveres, vivendo no tempo atual, no tempo da vida presente, embora também se preocupasse com a salvação da alma, emergiu com a modernidade. Essas diretrizes orientadoras da formação do homem resumem-se no projeto pedagógico da época, a Didática, filosofia que ganhou força, principalmente pela surgimento do protestantismo de Lutero como reação à leitura feita pela Igreja católica sobre o ideal de homem.

A Didática considera que o homem nasceu com a capacidade de adquirir a ciência das coisas porque é a imagem de Deus, sendo-lhe inerente o desejo de saber e de enfrentar as dificuldades e esforços para tal, tudo podendo alcançar com a orientação da natureza. O homem busca e desfruta a harmonia dos costumes que é natural, no que diz respeito ao corpo e alma. Embora as raízes da religião estejam no homem, esse desejo de Deus foi corrompido pelo pecado original. Porém, tudo volta facilmente à sua própria natureza, pois esta dá ao homem as sementes da ciência, da honestidade e da religião, mas não dá a ciência, a virtude, a religião que são adquiridas apenas com o estudo, com o esforço pessoal (COMENIUS, 2002, p.71). Como o grande desejo dos indivíduos é salvar a si próprio e à sua família e o dos políticos e eclesiásticos é salvar a humanidade, o homem deve ser orientado para as letras, os costumes e a piedade, buscando garantir seu lugar no céu.

Embora ainda impregnado de religiosidade, o princípio fundamental da Didática é a formação do homem como criatura racional, superior a todas as outras criaturas, imagem manifesta do Criador (COMENIUS, 2002, p.89).

No século XVII registra-se a “Revolução Científica”, um processo ainda mais consciente de auto-renovação intelectual que o renascimento, pois a chamada “nova filosofia” ou “filosofia natural”, com suas idéias inovadoras, envolvia a rejeição, não só da tradição medieval como da Antiguidade Clássica com sua visão de mundo baseada na filosofia de Aristóteles. Seus adeptos, mais que os humanistas tentaram incorporar conhecimentos alternativos ao saber estabelecido (BURKE, 2003, p.42-43).

A virada do renascimento para a Idade Moderna é marcada de forma decisiva pela obra de Descartes (1596-1679), que definiu o método como um conjunto de regras objetivas que conduziriam ao conhecimento, quais sejam: a evidência, a análise, a síntese e a enumeração. Seu conceito de razão é de uma força única, infalível e onipotente.

Com Hobbes (1588 – 1679), o sentido da linguagem como expressão da razão humana, trouxe um entendimento de uma razão falível, resultante de uma capacidade que se obtém com o exercício.

Locke (1632 - 1704), cuja doutrina fundamental era negar a existência de idéias inatas, ou seja, colocar limites à razão humana operou uma reforma radical no conceito de razão com a finalidade de adaptá-la à função de guia autônomo do homem em todas as questões humanas. Embora tenha sido influenciado pelas idéias de Descartes, distingue-se deste principalmente no seu conceito sobre a razão humana, que considera fruto de um processo de formação e disciplina. Afirma que a educação do homem é uma educação para a razão, que deve ter como alvo o ambiente ou grupo social a que o indivíduo pertence, capacitando-o a julgar e criticar as opiniões, os costumes, as superstições desse ambiente.

Para Locke (ABBAGNANO, 2000, v.6, p.180-182), a tarefa fundamental da educação é preparar o indivíduo a fazer prevalecer, nos seus comportamentos, as exigências da razão, o que não pode ser concebido sem o reconhecimento e a formação do senso da dignidade humana. Para ele os castigos corporais devem ser substituídos pelo sentimento da honra, ou seja, o desejo de obter-se a aprovação dos outros. É um incentivo eminentemente social, que estimula fortemente as relações do jovem com o grupo a que pertence e que não destrói nem diminui a dignidade da pessoa racional.

Ainda no século XVII, marca-se a idéia do Iluminismo europeu, com a prevalência da razão sobre o misticismo e a fé. Foi um movimento de reformas econômicas, sociais e políticas, que questionou o poder absoluto da Igreja católica sobre o conhecimento. Ocorre a transição do feudalismo para o capitalismo, passando pelo mercantilismo e forma-se o que hoje se conhece como Estado Moderno. Surgiram os institutos de pesquisa e os pesquisadores profissionais leigos. Tem-se notícia de instituições alternativas de educação superior em 1700. Passa-se a ter consciência da necessidade de buscar um conhecimento sistemático, profissional, útil e cooperativo (BURKE, 2003).

O projeto dos iluministas consistiu em firmar os campos distintos em que o pensamento e a ação poderiam exercitar-se: a fé de um lado, a verdade (da ciência) de outro, o comportamento em seus circuitos próprios e a arte por sua conta. É o momento, ainda, em que o conhecimento e a expressão se especializam. No século XVI, um mesmo homem podia avançar pelos caminhos da ciência, da técnica, da estética, da arte e outros tantos. Já no século XIX, essa diversidade num só homem, essa uni-versidade torna-se cada vez mais difícil. Alguns entendem que essa especialização afastou a arte, a filosofia, a ciência e a cultura, de um modo geral, do povo. Entretanto, segundo Coelho (2001:20 – 21), esse distanciamento

cultural parece mais um problema de autoritarismo no trato com a coisa pública, do que de especialização.

O Iluminismo ganhou força a partir do século XVIII, considerando-se a filosofia dominante no mundo europeu. Defendia o poder da razão humana como solução de todos os problemas, envolvendo um processo de emancipação social do homem pelo uso de seu próprio intelecto. Outro ponto de destaque é a laicização do conhecimento, ou seja, independência em relação à religião e à Igreja e o racionalismo exacerbado que consistia na fé ilimitada no poder da razão. A educação sofre grandes transformações em relação aos seus fins, objetivos e métodos e a escola passa a ter grande importância como instância formativa. Mudam as teorias pedagógicas e muda também a Pedagogia. Busca-se compreender a natureza para melhor controlá-la. A racionalização, compreendida como uma nova lógica da ação, uma razão calculista, em termos da relação custo *versus* benefício e do lucro surge como uma das sementes do Capitalismo como uma forma de regulação social, assim como as boas maneiras, a adequação dos comportamentos e dos trajés. Na medida em que o indivíduo luta pela liberdade passa a haver maior controle social.

Na Inglaterra, o iluminismo teve como doutrina física a de Isaac Newton (1643 – 1727), que apresentou uma exposição completa de um sistema puramente mecânico de todo o mundo celeste e terreno, de forma analítica e indutiva. Encontrou a fórmula matemática que permite descrever fenômenos da experiência que dizem respeito à gravidade, e, a partir de suas afirmações a descrição da natureza veio tomar o lugar da explicação da natureza, que era a preocupação maior da física antiga e medieval. Newton buscou racionalizar as crenças religiosas e atrelar a fé à ciência moderna, tentativa também realizada pela obra de Robert Boyle (1627 – 1691) (ABBAGNANO, 2000, v.7, p.9-11).

Os termos mais populares e conhecidos do Iluminismo foram expressos por Shaftesbury (1671 – 1713), que defendeu a crítica das crenças e instituições tradicionais, por meio da ironia, da sátira e do sarcasmo, embora reconhecesse os limites do alcance desse instrumentos. Seu conceito de moralidade defendia a autonomia desta em relação à religião, considerando que a religião autêntica consiste em se dar conta da unidade e da harmonia do universo e em remontar desta consideração à benevolência do Criador. Pelo seu conceito de universo como ordem, harmonia e racionalidade, e pelo aspecto otimista que a filosofia assume ao formular ou defender esse conceito, Shaftesbury foi por vezes considerado precursor do romantismo.

De acordo com Abbagnano (2000, v.7, p.22-23), o pressuposto otimista é retomado na obra de Adam Smith (1723 – 1790), que tem destaque na história da economia política, com

sua pesquisa sobre a natureza e as causas da riqueza das nações, publicada em 1776. Em sua obra, Smith fundamenta-se no pressuposto de uma ordem natural, que garante em todos os casos a coincidência do interesse particular com o interesse da coletividade, considerando que todo o esforço natural do indivíduo para melhorar a sua condição é o único princípio apto a criar uma sociedade rica e próspera, motivo pelo qual condenava toda e qualquer interferência política e regulamentação estatal na atividade econômica.

Ainda de acordo com Abbagnano (2000, v. 7, p.29-32), o Iluminismo encontrou na França as manifestações que lhe proporcionaram a máxima difusão na Europa, entretanto a origem das doutrinas deve ser buscada na filosofia inglesa a partir de Locke. A inovação trazida pelo iluminismo francês é a contraposição entre história e tradição e tem como primeira figura Pedro Bayle (1647 – 1706), de religião protestante, defensor da tolerância religiosa, condenava a violência como forma de delito contra a própria consciência religiosa. Podem ser destacados luminares franceses como Montesquieu (1689 – 1757) - que faz a sátira da civilização ocidental da época, mostrando sua incongruência e superficialidade, e combatendo, sobretudo, o absolutismo político e religioso – e Voltaire (1694 – 1778) - que explorou, com um espírito genial, o humorismo, a ironia, a sátira, o sarcasmo, contra a metafísica da escolástica e as crenças religiosas tradicionais.

O instrumento máximo de difusão das doutrinas iluministas foi a Enciclopédia ou Dicionário racional das ciências, das artes e dos mestres, que de acordo com Abbagnano (2000, v.7, p.39), teve seu primeiro volume divulgado em julho de 1751, sendo alvo de oposição nos ambientes religiosos esteve suspenso por algum tempo, voltando a ser publicado de 1753 a 1757, quando sofreu uma crise motivada pela oposição externa e discórdias entre os compiladores. Diderot (1713 – 1754) liderou o projeto, formando em torno de si um grupo de escritores do qual fez parte Rousseau (1712 – 1778) , que merece um lugar à parte no Iluminismo, configurando-se como um dos principais representantes dessa filosofia, destacando em sua obra aspectos valiosos sobre educação e projeto pedagógico, a seguir comentados.

Para Rousseau (1999, p.10), a criança deve ser colocada em destaque como futuro do homem, e a educação tem como tema principal a sua formação como a primeira de todas as utilidades, ao contrário do que se propalava na Idade Média. Considera que a educação é o que faz a liberdade pela razão, portanto, educação é vida. Sua tese central é a bondade original do ser humano e a complementação dada pela educação, como fornecedora de todas as qualidades que o homem não possui ao nascer e de que precisa quando adulto.



Afirma ainda Rousseau (1999, p.76-80) que as diretrizes formativas devem orientar para a opção entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo. Considera que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade uma vez que o homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Essa é sua máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela. Excessos de rigor ou de indulgência devem ser evitados.

Em sua obra, Rousseau (1999, p.113) apresenta a afirmação de que a idéia, ou percepção vem do raciocínio. Embora a memória e o raciocínio sejam duas faculdades essencialmente diferentes, uma não se desenvolve realmente sem a outra, pois toda idéia supõe outras idéias, enquanto as sensações são meramente passivas. De acordo com Rousseau (1999, p.362) perceber é sentir; comparar é julgar; julgar e sentir não são a mesma coisa. Pela sensação, os objetos oferecem-se separados, isolados, tais como existem na natureza; pela comparação, movimentam-se, transportam-se, por assim dizer, colocam-se uns sobre os outros para julgar sua diferença ou sua semelhança e geralmente todas as suas relações.

Quanto à religião, acredita na existência de Deus como Aquele que ilumina a razão, considerando que sua palavra foi distorcida pelos homens de modo que se Deus pudesse falar diretamente ao coração do homem, nunca teria havido mais do que uma religião na terra. Considerava desnecessário falar desse assunto na primeira idade, e que talvez mesmo aos dezoito ainda não seja hora de aprender sobre religião, pois aquilo que se aprende mais cedo do que convém corre-se o risco de nunca o saber (ROUSSEAU, 1999, p.343).

O Iluminismo italiano, estreitamente ligado ao francês, foi caracterizado pela prevalência dos problemas morais, políticos e jurídicos e teve como principal centro a cidade de Milão, onde reuniram-se diversos escritores em torno de um periódico, *Il caffè*, que teve vida breve mas intensa. Já o Iluminismo alemão teve como principal contribuição filosófica a forma lógica com que apresenta os temas e problemas originados do Iluminismo francês e inglês, transformando-os em um método de análise racional, o método da fundamentação que alcançou seu grande triunfo na obra de Kant (1724 - 1804).

Segundo Abbagnano (2000, v.7, p.164-169), a construção de uma filosofia essencialmente crítica, na qual a razão humana delimita de forma autônoma seus limites e possibilidades é o objetivo da investigação de Kant. Sua filosofia aparece como conclusão definitiva de uma crise secular do pensamento humano e como início de uma nova época em que a filosofia alemã assumiria a função de guia de todo o pensamento europeu.

Assim, importantes metanarrativas despontaram na Modernidade, dentre as quais podem ser destacadas: o Materialismo Histórico, o Positivismo e a Fenomenologia, a seguir comentadas.

O Materialismo Histórico é uma abordagem metodológica do estudo da sociedade, da economia e da história, sistematizados por Karl Marx (1818 – 1883), apresentando uma filosofia que, partindo do homem se dispõe a transformar ativamente a própria realidade. Considera que o homem se identifica com sua exterioridade, na relação com a natureza e com a sociedade, traduzida no trabalho ou na produção de bens materiais. Marx afirma que o trabalho é uma manifestação da liberdade humana.

Segundo Marx, a base material é formada por forças produtivas que são as ferramentas, as máquinas, as técnicas, e tudo aquilo que permite a produção, e por relações de produção entre os que são proprietários dos meios de produção e aqueles que possuem apenas a força de trabalho. Ao se desenvolverem, as forças produtivas trazem conflito entre os proprietários e os não-proprietários, surgindo novas relações pela solução dos conflitos, modificando-se a estrutura de produção, possibilitando a revolução social.

Os principais pontos da antropologia de Marx são os seguintes: (1) não existe uma essência ou natureza humana geral; (2) o ser do homem é sempre historicamente condicionado pelas relações em que o homem entra com outros homens e com a natureza, pelas exigências do trabalho produtivo; (3) as relações condicionam o homem, mas este, por sua vez, condiciona-se promovendo a sua transformação ou o seu desenvolvimento; (4) o homem é um ser social.

A tese fundamental da sua doutrina da história é apresentada da seguinte forma:

Na produção social da sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, em relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento de suas forças positivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida. : o único sujeito da história é a sociedade na sua estrutura econômica. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser mas é pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência (ABBAGNANO, v.9, p.12).

Segundo esse ponto de vista as idéias que dominam numa época histórica são as idéias da classe que tem o poder material dominante, detendo também o poder espiritual. Desta forma, a classe que assume esse poder representa o seu interesse como interesse comum de

todos os membros da sociedade, dando às suas próprias idéias a forma de universalidade, apresentando-as como as únicas racionais e universalmente válidas.

Marx enxerga o Comunismo como a única solução para o problema do homem porque é a única solução que faz depender a realização de uma personalidade humana, unificada e livre, de uma transformação da estrutura social que condiciona a própria personalidade. Conseguindo-se a supressão da propriedade privada, do capital, elimina a frustração que este veio trazer à estrutura social e à personalidade dos indivíduos. O trabalho passaria a ser uma atividade autônoma, pessoal do homem, o instrumento da solidariedade humana.

O Materialismo Histórico afirma que nenhuma mutação social se verifica por ação de uma ideologia ou de um ideal utópico porque a ideologia não faz mais do que exprimir relações sociais historicamente determinadas. Assim, procura demonstrar as duas teses fundamentais que deveriam justificar o comunismo do ponto de vista do materialismo histórico: a lei da acumulação capitalista, pela qual a riqueza tenderia a concentrar-se em poucas mãos; e a lei da miséria progressiva do proletariado, pela qual se verificaria o nivelamento na miséria de todas as classes produtivas, as quais, em certa altura estariam prontas e preparadas para a expropriação da exígua minoria capitalista e para assumir todas as funções e poderes sociais.

Embora Marx tenha denominado sua filosofia de materialismo, foi Engels (1820 – 1895) quem procurou relacionar o Marxismo com o Positivismo, tendo como preocupação dominante a de enquadrar o Marxismo nas concepções positivistas do seu tempo. A doutrina do Materialismo Histórico foi apresentada como obra coletiva de Marx e Engels, entretanto as formulações de Marx são distintas da interpretação positivista de Engels, que defendeu as relações de produção, as estruturas sociais e as superestruturas ideológicas como produtos naturais, determinados por uma dialética materialista.

Na segunda metade do século XIX, floresceu na Inglaterra o Positivismo, como desenvolvimento filosófico do Iluminismo, exaltando a ciência experimental, tal como o empirismo. Seu desenvolvimento deveu-se em parte ao grande progresso das ciências naturais, particularmente das ciências biológicas e fisiológicas da época. Buscou então aplicar os princípios e métodos destas à filosofia, como solucionadora dos problemas do mundo e da vida, admitindo como única fonte de conhecimento o critério de verdade, a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis, propondo à existência humana valores radicalmente distintos da metafísica ou teologia. Numa época de grande valorização da atividade econômica, a busca de uma base filosófica positiva, naturalista, materialista para as ideologias econômico-sociais parecia natural. O Positivismo concebe uma evolução dos seres mediante

um conflito mecânico de forças, na luta pela existência, determinando, assim, uma seleção natural, uma eliminação do organismo mais imperfeito, sobrevivendo o mais perfeito. Acredita firmemente no progresso para o bem estar material.

Augusto Comte (1798-1857) foi o principal iniciador do positivismo, e, em sua versão, associava uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana. Partindo de uma crítica científica da teologia, admite que a vida espiritual autêntica não é introspectiva, mas é uma atividade científica que se desenvolve através do tempo, consistindo o positivismo na fase final da evolução da maneira como as idéias humanas são percebidas.

Formulou a “Lei dos Três Estados”, base de sua doutrina, afirmando que o espírito humano, em seu esforço para explicar o universo, passa, sucessivamente, por três estados: o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo. No estado teológico a investigação dirige-se para a natureza íntima dos seres, para os conhecimentos absolutos, enxergando os fenômenos como produtos da ação direta e contínua dos agentes sobrenaturais, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo. No estado metafísico os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas inerentes aos diversos entes e concebidas como capazes de gerar por si todos os fenômenos observados, cuja explicação consistiria em atribuir a cada um a entidade correspondente, ou seja, a explicação metafísica é uma projeção espontânea da psicologia do homem sobre a natureza, sendo, portanto, uma explicação ingenuamente psicológica. O estado positivo concentra-se na descrição dos fatos e na descoberta de leis, usando de forma bem combinada o raciocínio e a observação. O conhecimento das leis positivas da natureza permite, com efeito, quando um fenômeno é dado, prever o fenômeno que se seguirá e, eventualmente agindo sobre o primeiro, transformar o segundo.

Ao elaborar sua filosofia positiva, Comte classificou as ciências que já haviam alcançado a positividade, numa ordem que corresponde à ordem histórica do surgimento das ciências positivas: a matemática (desde a antiguidade consiste numa disciplina positiva), a astronomia (descobre cedo suas primeiras leis positivas), a física (torna-se positiva no século XVII, com Galileu e Newton), a química (torna-se positiva no século XVIII, com Lavoisier), a biologia (torna-se positiva no século XIX). Comte passou a formular uma concepção positiva da sociologia e da moral.

A criação da ciência social é um marco decisivo na teoria de Comte, reunindo o positivismo religioso, a história do conhecimento e a política positiva. É uma ciência fundamental, mais concreta e complexa, cujo objeto é a humanidade, numa dimensão de

historicidade que distingue o homem dos outros seres. A teoria da ciência na obra de Comte teve grande ressonância na filosofia e maior eficácia no desenvolvimento da própria ciência, quando afirma o caráter especulativo dos conhecimentos científicos e distingue-os claramente dos conhecimentos técnico-práticos. Concebe a essência como tendo principalmente a finalidade de estabelecer o domínio do homem sobre a natureza.

Embora o Positivismo tenha alcançado grande sucesso na segunda metade do século XIX, perdeu influência no século XX, pela ação de grupos contrários – marxistas, comunistas, fascistas, reacionários, católicos, místicos. No Brasil, o positivismo teve grande influência nos eventos que levaram à proclamação da república, cujo reflexo denota-se na conformação da bandeira nacional e nas palavras “ordem e progresso”.

A Fenomenologia (do grego *fainomai*, "mostrar-se" ou "aparecer", e *logos*, "razão" ou "explicação") é o termo empregado para designar uma corrente da filosofia contemporânea, que concebe e exerce a filosofia como análise da consciência na sua intencionalidade. Surgiu na segunda metade do século XIX, a partir das análises de Franz Brentano (1838 – 1917) e Bernhard Bolzano (1781 – 1848), sobre a intencionalidade da consciência humana, tratando de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. Propõe a extinção da separação “sujeito” e “objeto”, opondo-se ao pensamento positivista do século XIX (ABBAGNANO, 2000, v.12, p.7-8).

A Fenomenologia tem como seu principal expoente Edmund Husserl (1859 – 1938), considerado seu fundador. Na obra de Husserl, a filosofia fenomenológica apresenta as seguintes características:

- (1) É uma ciência teórica (contemplativa) e rigorosa, no sentido de ser dotada de fundamentos absolutos.
- (2) É uma ciência intuitiva, porque tenta apreender essências que se apresentam à razão de uma forma análoga àquela em que as coisas se apresentam a percepção sensível.
- (3) É uma ciência não objetiva, portanto, completamente diferente das outras ciências particulares, pois prescinde de fatos ou realidades e se preocupa apenas com as essências.
- (4) É uma ciência das origens e dos primeiros princípios, tendo em vista que a consciência contém o sentido de todos os possíveis modos como as coisas podem ser dadas ou constituídas.
- (5) É uma ciência impessoal porque seus colaboradores não têm necessidade de prudência, mas de dotes teóricos (ABBAGNANO, 2000, v.12, p.7-8).

Em seus escritos “Investigações Lógicas”, Husserl apresentou o método de análise que chamou fenomenológico. Nessa concepção o que realmente importa é considerar, com

objetividade, o fenômeno da consciência, tal como é experimentado pelo homem. Portanto, uma discussão acerca da teoria do conhecimento só faria sentido, a partir de um exame que pudesse observar como o mundo é matéria no campo da consciência, pois o que tem existência verdadeira são os fatos da consciência.

Husserl chamou de “redução transcendental” a essa redução dos fatos aos detalhes da sua apreensão como fenômenos da consciência propriamente, significando tirá-los de uma visão teórica transcendente, para tomar conhecimento destes de modo preciso e objetivo, analítico, como simples experiência de consciência. A essência da consciência é a experiência vivida, que por sua vez exige um sujeito, isto é, um portador, que é o eu. O mundo da vida pode então ser entendido como totalidade das experiências vividas, opondo-se ao mundo objetivo das ciências.

O “projeto da modernidade” firmou-se ao longo do século XIX – marcado por processos como o da Revolução Industrial, de um novo pensamento sobre o social, originado em Karl Marx e nos passos iniciais da psicanálise. Parece cristalizar-se nos primeiros anos do século XX, destacando-se, em 1905, marcos como a primeira revolução russa e a teoria da relatividade de Einstein que trouxeram profundas mudanças na sociedade e no conhecimento (COELHO, 2001, p.25-26).

As teorias de Einstein tiveram um impacto que a sociedade contemporânea ainda não absorveu e incorporou inteiramente. Apenas na cultura dita erudita, no cinema, na pintura ou na literatura de vanguarda, é possível encontrar referências à teoria da relatividade ou às suas aplicações concretas. Na cultura popular, a modalidade “clássica” da narrativa, na literatura, no cinema ou no teatro, é ainda dominada pela concepção newtoniana do espaço-tempo: é a narrativa com começo, meio e fim, nessa exata ordem.

Antes de Einstein, registraram-se os três abalos “clássicos” na posição do homem diante do mundo e de si mesmo. Primeiro, o de Copérnico: a Terra não é o centro do sistema solar ou do universo; segundo, o de Darwin e seus trabalhos sobre a origem das espécies: o homem é apenas mais um num processo; terceiro, o da psicanálise, mostrando um homem que desconhece até o que se passa em sua cabeça (COELHO, 2001, p.27-28).

As descobertas técnicas que logo entraram para o cotidiano contribuíram para a alteração radical do modo de vida daquilo que será a modernidade: a eletricidade, o carro, o avião. Pode-se então afirmar que o projeto da modernidade não é só uma questão de época, mas também uma questão geográfica, uma vez que muitos países não contemplam nos dias de hoje essa realidade européia do século XVIII.

Uma das primeiras conseqüências do plano iluminista foi a distinção entre religião e política. Isto, no Brasil, ainda não é uma realidade perfeita. Em outros países, principalmente no oriente médio, os principais fundamentos da modernidade, que é a separação entre vida política, religião, ciência, moral e arte, são totalmente rechaçados.

O Brasil praticamente não viveu a Modernidade, pois a população do campo migrou para as cidades fugindo da miséria e atraída por possibilidades de uma vida melhor. Ocorreu a urbanização antes da industrialização e a educação para todos ainda não é uma realidade, pois se observa que a maioria dos trabalhadores tem baixa ou nenhuma escolaridade (HAGUETTE, 2004).

Retomando o foco no projeto pedagógico da sociedade moderna observam-se características que diferem da escolástica. A Didática valoriza a infância, fortifica a independência do conhecimento, a laicização da educação, o tecnicismo e uma forma de ensino agradável. Centram-se os esforços na formação do homem livre, do profissional.

Por volta da década de 1950, chamada “era pós-industrial” ocorreram mudanças significativas nos estatutos da ciência, provocadas pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber. A conseqüência imediata foi tornar ineficaz o quadro teórico proporcionado pelo filósofo moderno, que fez da filosofia um metadiscurso de legitimação da própria ciência. Assim, vem ocorrendo uma crise dos conceitos importantes no pensamento moderno, tais como: razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso. Ao lado dessa crise, surge a busca de novos enquadramentos teóricos como eficácia, sistema, performance, otimização (BARBOSA, 2002, p.vii).

Na Modernidade, coube ao Iluminismo atribuir ao homem a responsabilidade de sua própria libertação, considerando que a razão que o caracteriza deveria conduzi-lo à plena emancipação. Entretanto, ao eleger a ciência como responsável pela emancipação do mundo, trouxe o surgimento de uma racionalidade instrumental que se propõe a mudar radicalmente os rumos da vida no mundo, ensinando ao homem o caminho para a sua felicidade e emancipação, mas ao mesmo tempo dominando esse homem.

Assim, correntes filosóficas que têm origem na Escola de Frankfurt, cujo representante na atualidade é Jürgen Habermas, consideram que o processo da Modernidade ainda não acabou, uma vez que o homem apenas mudou o eixo da dominação do mito e da religiosidade exacerbada para a dominação do capital e da técnica, tomados como ideologia. Algumas características se apresentam na sociedade contemporânea, a seguir comentadas.

### 3.1.4. A CONTEMPORANEIDADE

A Contemporaneidade teria início com o final da Segunda Guerra Mundial, que marca o começo da era da TV, dos tempos da saúde pós-penicilina, quando ninguém mais morre do flagelo moderno, a gripe. Há os que defenderam a necessidade de definir a contemporaneidade por alguma coisa de específico que só se pode encontrar no campo da produção cultural propriamente dita e na estética, de modo ainda mais restrito. Nesse caso, a contemporaneidade surgiria apenas nos anos 1960 (COELHO, 2001, p.57).

O cenário contemporâneo é essencialmente cibernético informático e informacional. Incrementam-se estudos sobre linguagem, inteligência artificial e um esforço de se conhecer a estrutura e funcionamento do cérebro, bem como o mecanismo da vida. Descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência, assim como qualquer modalidade do conhecimento nada mais é do que uma forma determinada de organizar, estocar e distribuir certas informações.

Alguns autores (BARBOSA, 2002), (LYOTARD, 2002), (COELHO, 2001) apresentam no contexto da sociedade contemporânea, o conceito de sociedade pós-moderna, demonstrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza e que a competição econômico-política entre nações se dará em função da quantidade de informação técnico-científica que suas universidades e centros de pesquisa forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria. O importante nessa nova era não é encontrar a verdade, mas localizar o erro para aumentar a eficácia. Formam-se pesquisadores ou profissionais a fim de formar competências capazes de saturar as funções necessárias ao bom desempenho das organizações. De acordo com Barbosa (2002, p.viii-xiii), o contexto pós-moderno tende a eliminar as diferenças epistemológicas significativas entre os procedimentos científicos e políticos.

Essa passagem do moderno para o pós-moderno foi mais ou menos rápida conforme os países e, nos países, conforme os setores da atividade. O saber tornou-se a principal força de produção e constitui a principal via de estrangulamento nos países ainda não desenvolvidos. A reabertura do mercado mundial, a retomada da competição econômica ativa, o desaparecimento da hegemonia exclusiva do capitalismo americano, o declínio da alternativa socialista, e muitos outros fatores vêm orientar as nações para um novo papel a desempenhar no cenário mundial (LYOTARD, 2002).

O saber da Pós-Modernidade mistura-se à idéia do saber-fazer, do saber-viver, do saber-escutar. Trata-se de uma competência que excede o critério único de verdade e que se



estende às determinações dos critérios de eficiência, beleza, sensibilidade. Assim, o saber é aquilo que torna alguém capaz de ter boa performance a respeito de vários assuntos, a conhecer, decidir, avaliar, transformar. Consiste numa formação considerável de competências, afinadas aos costumes de determinada sociedade. São julgados bons porque estão de acordo com os critérios pertinentes de justiça, beleza, verdade e eficiência, admitidos no meio formado pelos seus próprios interlocutores.

O ensino superior deve produzir uma contribuição ótima ao melhor desempenho do sistema social. Deverá então formar competências<sup>13</sup> que são indispensáveis a esse fim. A palavra em si, pós-modernidade, tal como se constrói, com um substantivo e um prefixo, não é incomum em nosso sistema lingüístico. O termo mais usual e conhecido com o qual a palavra pós-moderno guarda grande proximidade, na forma e no conteúdo, é pós-industrial. A sociedade pós-industrial é a que sucede aquela resultante dos tempos heróicos da revolução industrial do século XIX em seus primórdios, a revolução de uma pré-história das máquinas, das “grandes máquinas sujas” e das relações sociais por ela geradas (COELHO, 2001, p.20-23).

A época da sociedade pós-industrial, amparada não apenas por mais tecnologia, mas por uma tecnologia de outra qualidade: a intensificação da quantidade provoca uma alteração qualitativa, como sugere a norma dialética. É a sociedade da produção em massa, da química sintética e da eletrônica que tem como símbolo a televisão. Essa é a sociedade pós-industrial que, em seu momento tardio e antes da grande crise do petróleo em 1972 chegou a ser chamada de sociedade da abundância (COELHO, 2001: 55).

Assim, uma certa aproximação entre pós-industrial e pós-moderno é perfeitamente plausível. Haverá uma outra aproximação, mais sofisticada: entre pós-moderno e pós-história. Este conceito de uma pós-história no século XIX é aquele que deve estar na base da observação de Arnold Toynbee, nos anos 40, segundo a qual o período pós-moderno começou nos últimos vinte e cinco anos desse mesmo século XIX e definiu-se exatamente pelo assentamento do imperialismo e conseqüente declínio do estado nacional, superado por um processo de interação internacional (COELHO, 2001, p.56).

Surgem as dúvidas sobre quem usou o termo pós-moderno pela primeira vez, quando e ao que se referia quando o fez. Críticos ingleses e norte-americanos de arquitetura disputaram a primazia no uso do conceito em algum momento dos anos 1970. Um brasileiro, porém,

---

<sup>13</sup> Ter competência significa, segundo Anastasiou e Pimenta (2002, p.133-134) teoria e prática para fazer algo, ou seja, conhecimento em situação. Entretanto ter competência é diferente de se ter conhecimento e informação sobre o que se faz.

utilizou a palavra ainda nos anos 1960, Mário Pedrosa, que em 1966 falava no aparecimento de uma “arte pós-moderna”, marcada por um movimento cultural radicalmente diferente do “anterior”. Pedrosa não deixa claro o que entenderia por “arte pós-moderna”, além do fato de que seria uma “arte antiarte” (COELHO, 2001, p.58-60).

De acordo com Coelho (2001, p.93), Tristão de Athayde, em artigo na Folha de São Paulo, de 23 de agosto de 1982, anotava que a primeira metade do século XX brasileiro foi marcada, literariamente, pelo movimento modernista e seus conceitos de “originalidade estilística e nacionalismo temático”. O movimento modernista brasileiro atuou no sentido de romper com a submissão ao passado e à tradição. Já o momento pós-modernista se interessa por uma revisão desse passado e dessa tradição, pois o recurso à historiografia se dá como instrumento de alteração do passado, não de sua reconstrução e preservação.

Ainda segundo Coelho (2001, p.96-106), podem ser destacados mais traços da pós-modernidade: a aproximação entre a arte e a ciência e a relação com a história. A aproximação entre arte e ciência significa que a arte não mais combate a ciência ou a tecnologia, como acontecia nos tempos modernos. Em 1975, Paul Feyerabend, discípulo de Karl Popper, lança uma obra intitulada “Contra o Método: Esboço de Uma Teoria Anarquista do Conhecimento”, que pode ser considerada como aquela que sistematiza o que hoje é reconhecido como o método de predileção da pós-modernidade. Os grandes traços da pós-modernidade estão aí colocados: o anarquismo, o tudo vale, o inclusivismo, a proliferação, a aceitação do antigo e da historiografia; o reconhecimento da ideologia como traço dominante da humanidade e não como traço a ser superado inelutavelmente pela ciência, como acreditava a modernidade. No pós-modernismo não se coloca a questão da verdade absoluta, o que se aceita é a pluralidade.

Um dos principais pontos de atrito entre a pós-modernidade e seus críticos (modernos) diz respeito às relações do pós-moderno com a história, ao uso que o pós-moderno faz da história, confundindo-a com o passado. O pós-modernismo faz saques contra o passado e citações retiradas desse catálogo de eventos passados; mas, por não fazer julgamentos de valor, sua informação não tem nenhuma utilidade.

A noção de vanguarda na pós-modernidade é outra questão conflituosa. Como o pós-moderno não se coloca mais sob o signo do novo, o conceito de vanguarda deixaria de fazer sentido. Há também a considerar as relações entre vanguardas e heroísmo. A vanguarda tem sentido enquanto há espaço para o herói, o herói político, militar, o herói da criação – aquele indivíduo que se destaca. A questão é que na Pós-Modernidade se restringe cada vez mais o espaço do herói. Baudelaire apontava para o homem comum como o herói da modernidade.

Nos tempos modernos de Baudelaire, parece não estarem mais na alçada da personagem o bem e o mal, agora monopólio do estado – e isso praticamente coloca o indivíduo de algum modo além do bem e do mal. Nos tempos modernos tardios, o herói é o resistente político contra o estado: o Che Guevara é o último deles. A Pós-Modernidade afirma recusar a vanguarda, porque recusa o novo.

Segundo Coelho (2001), Felix Guattari, em sua linguagem de artifício, apresenta a Pós-Modernidade como o “paradigma de todas as submissões”, de todos os compromissos com o *status quo*. O crítico marxista norte-americano Fredric Jameson chama o pós-modernismo de “a lógica cultural do capitalismo tardio”. O pós-modernismo é apresentado não como a dominante cultura de uma nova ordem social (coisa que o pós-modernismo na verdade nunca pretendeu), mas como o reflexo de uma outra modificação sistêmica do capitalismo que estaria reempacotando luxuosamente pedaços de seus velhos avatares, como o realismo.

Para este autor, a Pós-Modernidade é uma grande operação mercantil. A arte de hoje se vê atraída pelo poder, pelo *status quo*, pelo grande dinheiro. Entretanto, quando a arte não esteve vinculada ao poder, ao dinheiro e *status quo*? Na Grécia, quando os aristocratas pagavam pelos templos? No Egito ainda mais antigo, com os faraós? Na Idade Média, quando o mosteiro sustentava a arte que havia, da pintura à literatura? Na Renascença, com os papas no papel dos maiores patrões e patronos? No barroco, sustentado pelos príncipes endinheirados? E quem pagou David, na Revolução Francesa? E o que seria dos pintores e escritores do século XIX se não fosse a burguesia? (COELHO, 2001, p.213-215).

A obsessão com o poder foi um tema da Modernidade. Num momento pós-modernista, a tendência é a busca da separação entre saber e poder: o saber não deriva do poder, o saber está à deriva em relação ao poder. O poder não é meta, o que se busca é a autonomia, que os *hippies* ensaiaram e que foi desfraldada como a grande bandeira inovadora de maio de 68 (COELHO, 2001, p.216).

Quanto ao projeto pedagógico da Sociedade Contemporânea, arriscando um esboço do que se considera importante na formação do homem, aspectos relevantes a serem observados seriam os seguintes: a cidadania como princípio fundamental, ou seja, consciência plena de seus direitos e deveres perante a sociedade; pluralidade de conhecimento e a consciência da mundialização do saber; desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a vida enquanto ser social e profissional, ética e senso crítico.

Parece, porém, que a pós-modernidade, em países subdesenvolvidos, desdobra-se em vários tempos de várias realidades não-contemporâneas: a preocupação é pós-moderna, mas a

expressão nem sempre chegou lá. No Brasil, os organismos governamentais tomaram a si a tarefa de traçar o perfil do ideal de formação, orientado a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Superior. Entretanto, faz-se necessária uma reflexão mais profunda no sentido de identificar o projeto da própria sociedade brasileira: o de uma sociedade mais justa e menos excludente, que deverá ser o grande orientador do projeto político pedagógico institucional das universidades, especialmente das públicas federais.

### **3.2. PRINCIPAIS DIRETRIZES FORMATIVAS DAS SOCIEDADES OCIDENTAIS**

Diante do exposto ao longo desse capítulo, pode-se constatar que a história da formação humana foi permeada por concepções de ideal de formação fortemente influenciadas pelos aspectos ou doutrinas da ideologia dominante em cada época. A educação do homem na família, na escola, na universidade ou instituição equivalente seguia as diretrizes orientadoras que caracterizavam seu projeto pedagógico, para buscar a formação do homem de acordo com o ideal forjado em cada concepção de sociedade, levando em conta com maior ou menor intensidade, em cada época ou região, a política, a vida social, a religião, a ciência, a informação e a tecnologia.

A Antiguidade Clássica, com seu ideal de homem belo, heróico, saudável, corajoso, vinculado à *polis*; a Idade Média, com sua religiosidade exacerbada, voltando todo seu potencial educativo para a salvação da alma; a Modernidade, com o iluminismo e a didática, disseminando a leitura e escrita, as escolas como lugar de aprendizado e a separação entre conhecimento e religião, voltada para a formação do homem, saudável, e culto, embora ainda carregado de uma religiosidade mais tolerante; a sociedade contemporânea, tida como sociedade do conhecimento e da informação, cujo projeto pedagógico aponta para a tecnização, embora ainda não se possa delinear com clareza.

O grande desafio está posto: qual o projeto pedagógico da Contemporaneidade? Na verdade, constitui tarefa extremamente árdua identificar quais as diretrizes formativas da sociedade dita Pós-moderna, entretanto, podem ser feitas algumas considerações na tentativa de elucidar um pouco esta questão. Iniciando pela observação de que a Pós-modernidade ainda não se apresenta como realidade para todos os países e nos países para todos os segmentos sociais, culturais e religiosos; em segundo lugar, algumas instituições responsáveis pela formação estão imbricadas nas características da sociedade moderna, notadamente as universidades, que vivenciam na atualidade projetos pedagógicos fortemente centrados na

concepção moderna. Contudo, a cidadania, o conhecimento e a competência profissional são pontos que podem ser ressaltados nesses projetos.

Enfim, foram extraídos dos textos pesquisados elementos que constituem a essência daquilo que se poderia caracterizar como projeto pedagógico, em cada sociedade estudada, apresentados, de forma sucinta, no Quadro 3.

**Quadro 3 – Elementos do Projeto Pedagógico das Sociedades Ocidentais**

Sociedade	Período	Localização Geográfica	Projeto Pedagógico	Principais Diretrizes
Antiguidade Clássica	440 a.C. – Séc. XI	Grécia	<i>Paidéia</i>	<p>Formação do Homem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estética – busca da beleza</li> <li>• <i>Arete</i> (virtude) – heroísmo guerreiro</li> <li>• Aspiração à <i>arete</i> como valor moral</li> <li>• Inspiração na aristocracia</li> <li>• Significado Pedagógico do exemplo</li> <li>• Realização pela morte física do herói</li> <li>• Sofistas – virtude pelo saber</li> </ul> <p>Formação do Cidadão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homem político</li> <li>• Virtude – fortaleza, piedade, justiça, prudência</li> <li>• Realização – morte heróica pela pátria</li> <li>• Imortalidade – lembrado pela sociedade como herói</li> <li>• Educação popular – justiça e trabalho</li> </ul>
Medieval	Séc. XI - XVI	Europa	Escolástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salvação da alma pela fé</li> <li>• Intolerância religiosa</li> <li>• Formação do clero</li> <li>• Castigos corporais como forma de aprendizagem</li> </ul> <p>Religiosidade exacerbada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fé como fonte do conhecimento</li> <li>• Poder centrado na Igreja católica</li> </ul>
Moderna	Séc. XVI - XX	Europa	Didática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salvação da alma pelo conhecimento</li> <li>• Educação para todos</li> <li>• Renascimento – volta às origens</li> <li>• Humanismo - negação da tradição escolástica</li> </ul> <p>Iluminismo – predominância da razão sobre a fé na busca do conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da infância</li> <li>• Aprendizado de forma agradável</li> </ul>
Contemporânea	Segunda Metade do Séc. XX	Mundo	Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação do cidadão</li> <li>• Habilidades e competências sociais e profissionais</li> </ul> <p>Informação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundialização do conhecimento</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a discussão acerca das diretrizes orientadoras da formação do homem nas sociedades ocidentais, fica evidenciado o modelo de racionalidade que está associado a cada época. Os grandes paradigmas do pensamento filosófico ocidental fundamentaram-se, inicialmente, no mito, no sobrenatural, na magia e na religião. A partir da modernidade, a consciência da razão humana como capaz de dar conta de todas as questões, por meio da relação sujeito (cognoscente) - objeto, ou paradigma da consciência ou do sujeito, trouxe um modelo de racionalidade subjacente, a que se poderia denominar racionalidade cognitivo-instrumental, com ênfase no domínio da natureza e da técnica: o homem precisa conhecer a natureza para dominá-la, libertando-se assim, de todos os medos e superstições em que se envolveu até o final da era medieval.

Entretanto, a pretensa liberdade do homem pela razão, trouxe consigo outros males, pois a compreensão de racionalidade passou a ser sinônimo de relação custo *versus* benefício, produtividade, domínio da técnica, e domínio do próprio homem. A sociedade contemporânea defrontou-se com o problema da escravidão do homem por outros homens em nome de um modelo de racionalidade pelo qual isso se torna possível.

A busca de um novo paradigma que ajude a dar conta dos problemas das relações entre os homens, especialmente aquelas ocorridas no mundo da educação e mais especificamente nas universidades, traz uma aproximação dos estudos desenvolvidos por Jürgen Habermas acerca do paradigma da comunicação ou da linguagem, que aponta para um modelo de racionalidade comunicativa, considerando que as relações ocorrem intersubjetivamente, possibilitando o conhecimento sobre a natureza, assunto a ser mais aprofundado no próximo capítulo

## CAPÍTULO 3

### SOCIEDADES OCIDENTAIS E SEUS PROJETOS PEDAGÓGICOS PREDOMINANTES

Pensar educação traz à tona toda uma gama de conceitos e experiências, assim como de interrogações que vêm tentando ser respondidas ao longo da existência humana. Educar para quê? Formar indivíduos, formar profissionais, formar cidadãos? Formar para quem? Para a família, para a sociedade, para o Estado?

Todas as concepções de formação têm sua orientação em um conjunto de diretrizes orientadoras, formalizadas ou não, a que se poderia denominar projeto pedagógico. Assim, uma escola, uma universidade, um estado ou mesmo uma sociedade tem o seu projeto pedagógico, cujo objetivo é a formação de um padrão ideal de indivíduo, aceito e admirado pelo grupo a que pertence.

O presente capítulo busca identificar nas características das sociedades ocidentais as diretrizes de cunho formativo que poderiam compor o perfil pedagógico predominante em cada época, bem como qual o modelo de racionalidade que está por trás desse perfil.

#### 3.1. ELEMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DAS SOCIEDADES OCIDENTAIS

Sociedade, do latim *societate*, consiste num agrupamento de seres humanos que vivem em estado gregário, submetido às mesmas leis e cujas instituições fundamentais são determinadas por padrões culturais comuns (FERREIRA, 1982, v.3. p.1124). O conceito reflete também a noção de que esse conjunto de pessoas vive em certa faixa de tempo e de espaço, unido pelo sentimento de consciência do grupo.

Sociedade é, ainda, um corpo orgânico estruturado em todos os níveis da vida social, com base na reunião de indivíduos que vivem sob determinado sistema econômico de produção, distribuição e consumo, sob um dado regime político, e obedientes a normas, leis e instituições, necessárias à reprodução dessa mesma sociedade. Implica relação entre pessoas, vida em grupo, participação, convivência, comunicação.

Uma sociedade organiza-se, geralmente, em classes sociais de diferentes níveis, classificadas de acordo com suas riquezas materiais acumuladas ou o poder que detém sobre as decisões coletivas.



As sociedades evoluíram no tempo e no espaço, aceitando-se nos estudos acadêmicos certa organização cronológica nas sociedades ocidentais, que se inicia por volta do ano 400 a.C. e vai até o século XI, reconhecida como Antiguidade Clássica, e representada pela sociedade grega; do século XI ao século XVI, predomina a Filosofia Medieval; a Modernidade, caracterizada pelo Iluminismo, vai do séc. XVI ao século XX; e a Pós Modernidade, a partir da segunda metade do século XX, caracterizada pela revolução industrial. Observe-se que esta estrutura refere-se às idéias predominantes em cada período considerado, ou seja, à ideologia vencedora na arena permanente das relações humanas, não significando que eram únicas ou incontestáveis. Através das lutas e crises enfrentadas foram rompidos grandes paradigmas<sup>12</sup> que caracterizaram cada uma dessas épocas (HAGUETTE, 2004).

Assim, cada sociedade anteriormente citada possui um projeto de formação que poderia ser considerado como o seu Projeto Pedagógico, o ideal a ser perseguido pelos que almejavam ascensão social, reconhecimento, riqueza e poder, segundo o modelo de racionalidade predominante.

### 3.1.1 A ANTIGUIDADE CLÁSSICA

A Antiguidade Clássica, como já mencionado, é representada pela sociedade grega, cuja tradição registra grandes filósofos como Tales, Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles. Embora existam algumas referências a uma possível origem oriental da filosofia grega não se encontram fundamentos para tal afirmação de acordo com Abbagnano (1999, v.1, p.17), notadamente considerando-se o caráter especulativo e científico dos gregos, em contraposição ao caráter prático e religioso da filosofia oriental. A sociedade grega possuía conceitos tão diferentes das civilizações do Oriente no mesmo período histórico, que parece fundir-se numa unidade com o mundo europeu dos tempos modernos (HAGUETTE, 2004).

Segundo Abbagnano (1999, v.1, p.18)

...a filosofia grega é investigação racional, autônoma, que não se assenta numa verdade já manifestada ou revelada mas somente na força da razão e nesta reconhece seu único guia. O seu limite o polêmico é habitualmente a opinião corrente, a tradição, o mito, para além dos quais

---

<sup>12</sup> Paradigma no seu sentido amplo pode ser considerado como um conjunto de pressupostos que estruturam e condicionam o pensamento de toda uma época (BOUFLEUER, 2001:11).

intenta prosseguir; e até quando termina por uma confirmação da tradição, o valor desta confirmação deriva unicamente da força racional do discurso filosófico.

Na sociedade grega, ainda de acordo com Abbagnano (1999, v.1), fundamentado no problema em torno do qual gravitou sucessivamente a pesquisa filosófica, podem distinguir-se cinco períodos, - cosmológico, antropológico, ontológico, ético, religioso – que não representam rígidas divisões cronológicas, mas podem dar uma idéia do nascimento, desenvolvimento e decadência da pesquisa na Grécia antiga.

No período cosmológico, que compreende as escolas pré-socráticas, com exceção dos sofistas, predomina o problema de pesquisa da unidade que garante a ordem do mundo e da possibilidade do conhecimento humano. No período antropológico, que compreende os sofistas e Sócrates, o problema de pesquisa consiste em perseguir a unidade do homem em si mesmo e com os outros homens, como fundamento e possibilidade da formação do indivíduo e da harmonia da vida em sociedade. No período ontológico, que compreende Platão e Aristóteles, o problema de pesquisa é o de identificar, na relação entre o homem e o ser, a consideração e a possibilidade do valor do homem como tal e da validade do ser como tal; no período ético, que compreende o estoicismo, o epicurismo, o cepticismo e o eclecticismo, o problema de pesquisa concentra-se na conduta do homem, caracterizando-se pela diminuta consciência do valor teórico da pesquisa. O período religioso, compreende as escolas neoplatônicas e suas afins, é dominado pelo problema de encontrar para o homem a via da reunião com Deus, considerada como a única via de salvação.

A educação, princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual, na sociedade grega, era compreendida como pertencente por essência à comunidade, resultado da consciência viva de uma norma que rege a comunidade humana, quer se trate de família, de uma classe ou de uma profissão ou mesmo um grupo étnico ou um estado. Assim, a essência da educação consistia na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade.

Somente com a sociedade grega pode-se conscientemente afirmar que passou a existir uma história da cultura, pois esse povo tem uma importância universal como educador, devida à sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade. Com os gregos, os conhecimentos sobre as formas do pensamento, da oratória e do estilo são uma marca indelével, acrescente-se a matemática, a geometria, a lógica, a música, as artes, a poesia e, por fim, sua maior contribuição, a filosofia.

De acordo com Jaeger (2003, p.3), o princípio educativo da civilização grega considerava que uma educação consciente poderia até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. O conceito principal é a consciência clara dos princípios naturais da vida humana, da natureza significativa, teleológica. Todas as coisas tendem à sua realização, regidas por suas forças corporais e espirituais. O grande pecado é a desmedida, ou seja, buscar algo que não está na sua própria natureza.

A educação do homem grego colocou como da mais alta importância a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis que regem suas forças corporais e espirituais. Esses conhecimentos foram identificados como força formativa a serviço de uma educação compreendida como um processo de construção consciente, à qual se poderia aplicar com propriedade a palavra formação, tal como a usou Platão. Nessa força formativa, seria possível reconhecer o projeto pedagógico da Antiguidade Clássica: formar verdadeiros homens, numa idéia que não representa o individual, mas essencialmente a norma da comunidade, enxergando o homem político (JAEGER, 2003, p.13-16). Assim, o projeto pedagógico da Antiguidade Clássica, representada pela sociedade grega, poderia ser definido por uma palavra, *paidéia*, cuja tradução não se resume em um vocábulo, mas consiste nas diretrizes formativas do seu projeto pedagógico.

Segundo Jaeger (2003, p.18), os representantes da *paidéia* grega são os poetas, músicos, filósofos, retóricos, oradores, ou seja, os homens de estado, pois o principal fator estava na energia, mais importante para a formação do espírito do que para a aquisição de aptidões corporais.

A palavra *paidéia* tem seus primeiros registros no início do século V, significando a “criação dos meninos” (JAEGER, 2003, p.25). Portanto, ao buscar um entendimento sobre o projeto pedagógico da sociedade grega deve ser abordado, inicialmente, o conceito de *arete*, que remonta a tempos anteriores, e que concentra o ideal de educação dessa época.

Da mesma forma que em relação à *paidéia*, não se tem um termo equivalente para a palavra *arete* na língua portuguesa, aproximando-se, com maior propriedade da palavra virtude, como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta, e ao heroísmo guerreiro – força, coragem, nobreza e bravura militar; o sentimento do dever, em face do ideal que o indivíduo sempre tem diante de si e a honra estão também intimamente ligados à *arete*. A ânsia de se distinguir e a aspiração à honra e à aprovação, são vistas como aproximação da pessoa do ideal e tidas como fonte de valor. Afirmava-se que a *arete* heróica extrema só era obtida com a morte física do herói, mas se perpetuava após a sua morte. A

fonte de inspiração da formação grega nesses primeiros tempos encontrava-se na aristocracia, pois consideravam que o homem comum não possuía *arete* (JAEGER, 2003, p.27-32).

Com a evolução dos tempos, a *arete* ou virtude, que compunha o ideal de formação do homem grego foi sofrendo modificações. O desejo de honra e heroísmo já não é tido como meritório nos tempos que se seguiram, passando a ser tido como ambição. Considerava-se que a altivez ou generosidade, como virtude ética, seria o que há de mais difícil de ser alcançado. A altivez provinha da *arete*: “a honra é o troféu da *arete*; é o tributo pago à destreza”(JAEGER,2003, p.34). Esse conceito de *arete* constitui o fundamento do caráter aristocrático do ideal de formação dos gregos.

Segundo Jaeger (2003, p.35), Aristóteles apresenta o esforço humano no aperfeiçoamento da *arete* como produto de uma auto-estima elevada à sua maior nobreza. Sua elevada apreciação da auto-estima, bem como a valorização do desejo de honra e da altivez, fundamentam-se nas instituições da ética aristocrática. Essas aspirações não se referem ao sujeito físico, mas ao mais alto ideal de homem que o espírito consegue forjar e que todo nobre aspira a realizar em si próprio. Acreditava-se que quem estima a si próprio seria infatigável na defesa dos amigos, em sacrificar-se pela pátria, em abandonar dinheiro, bens e honrarias para fazer sua a beleza, ou seja, não perder nenhuma ocasião de conquistar altivez e generosidade.

Nesses tempos primitivos, quando ainda não existia uma compilação de leis, nem um pensamento ético sistematizado, o significado pedagógico do exemplo tinha uma importância vital como guia da ação, considerando-se o valor educativo dos exemplos criados pelo mito, sob a forma de advertências ou estímulos. A mitologia grega contém um significado normativo pela sua própria natureza, mesmo quando o mito não foi empregado expressamente como modelo ou exemplo. Segundo Jaeger (2003, p.61), Platão destaca na mitologia grega a obra de Homero, como exemplo mais notável e manifestação mais clássica da concepção do poeta como educador do povo grego, pois nela foram concentradas todas as forças estéticas e éticas do homem, enfatizando que toda a educação tem seu ponto de partida na formação de um tipo humano nobre, nascido do cultivo de qualidades próprias dos senhores e dos heróis.

Numa outra perspectiva, diversa do mundo e da cultura dos nobres, tem-se a obra de Hesíodo, que retrata a vida no campo na metrópole grega no final do século VIII, revelando à sociedade novos valores, notadamente o trabalho e a justiça, como único caminho de alcançar a *arete*, pois o homem precisa ajustar as suas aspirações à ordem divina que governa o mundo. Assim, a justiça e o trabalho constituem os pilares do projeto pedagógico da educação popular grega, voltada para classes sociais até então excluídas de qualquer projeto de

formação consciente, tornando-se possível que os homens se ajudem a encontrar o caminho para alcançar o ideal por meio de seus ensinamentos (JAEGER, 2003, p.85-105).

A aristocracia e os camponeses estão de certa forma ligados a *polis*, forma mais firme e acabada de vida social, surgida com a organização do Estado grego, a partir da cidade de Esparta, que passou a ser o centro principal sobre o qual se organiza historicamente o período mais importante da evolução grega. É o marco social da história da formação grega.

Nesse segundo momento o grande problema da educação passou a ser a busca da superação do individualismo para um modelo ideal de formação fundamentado nas normas obrigatórias da comunidade. O Estado espartano, com sua autoridade rigorosa, surgiu como a solução prática desse problema, tendo a *paidéia* como fim maior do Estado, ou seja, toda a estruturação da vida individual era baseada em princípios e sistematizada de acordo com normas absolutas. Assim, o ideal homérico da *arete* heróica transforma-se no heroísmo do amor a pátria, considerando-se herói aquele que morre pela pátria, e o ideal seria a formação de um Estado de heróis. Essa é a essência da *arete* espartana. Surge então a idéia de imortalidade do eu ideal, político, uma vez que o homem político só alcança a perfeição através da perpetuação de sua memória na comunidade pela qual viveu ou morreu.

Com a *polis*, a justiça converteu-se numa nova força formadora tão importante agora quanto o ideal heróico havia sido para a aristocracia arcaica. A *arete* modificou-se desde a sua concepção mais antiga, a aristocrática, com seus ideais de beleza e heroísmo até o ideal do homem político vinculado a um Estado jurídico, englobando e satisfazendo todas as exigências do cidadão perfeito. Segundo Platão, toda *arete* está incluída no ideal do homem justo, distinguindo quatro virtudes fundamentais: a fortaleza, a piedade, a justiça e a prudência. A verdadeira educação é para Platão uma formação geral. Então, a antiga cidade-estado é o primeiro estágio depois da educação nobre, na caminhada do ideal para uma educação ético-política geral e humana (JAEGER, 2003, p.147).

A palavra *paidéia*, anteriormente mencionada, teve o seu sentido estrito efetivamente utilizado com a sofística, movimento espiritual de grande importância, para a origem da educação, que vem ao encontro da necessidade de uma cultura adaptada à educação política das classes. Segundo Jaeger (2003, p.335), a *paidéia* grega dos sofistas englobou o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais no sentido de uma formação espiritual consciente. Os sofistas, ou sábios, faziam da sabedoria uma profissão e a ensinavam mediante remuneração. Com o movimento educacional sofista, passou-se a exigir uma *arete* baseada no saber, com o intelectual surgindo em primeiro plano, fazendo com que o saber e a inteligência fossem difundidos de forma geral, na vida social e política. O objetivo da educação sofista era

a formação do espírito, do homem no seu ser concreto, como membro de um povo ou de um ambiente social, considerado nos seus caracteres específicos e não como um fragmento da natureza, numa visão que se poderia considerar como o início da fase antropológica da filosofia grega. Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação, pois estabeleceram fundamentos da pedagogia válidos até hoje. Partem da premissa segundo a qual a natureza humana está normalmente apta para o bem. O mal se constitui em exceção (JAEGER, 2003, p.348, ABBAGNANO, 1999, v.1, p. 64).

De acordo com Jaeger (2003, p.1001), outro marco importante na história da educação grega é a relevância da Medicina, que aparece como uma área de conhecimento especial do mais alto grau metodológico e é, ao mesmo tempo, pela projeção do saber num fim ético de caráter prático, a personificação de uma ética profissional exemplar, invocada para inspirar confiança na fecundidade criadora do saber teórico para a edificação da vida humana. Tornou-se parte integrante da cultura geral. Sua relação com a *paidéia* dá ao médico uma posição única na Grécia clássica: a decisiva importância do conceito de natureza humana como base para o processo educativo.

Durante o século V, começam a se deslocar as relações entre a filosofia da natureza e a Medicina. O surgimento da literatura médica é o exemplo mais importante da progressiva tecnicização da vida e da diferenciação em profissões mais especializadas, para as quais se requer uma formação especial com altas exigências espirituais e éticas, mas só acessível a um reduzido número de pessoas. Platão fala da força da saúde e da beleza concretamente como as virtudes do corpo, comparando-as às virtudes éticas da alma. A *arete* consiste na simetria das partes ou das forças, que em linguagem médica constitui o estado normal. Como a igualdade e harmonia constituem a essência da saúde e de toda a perfeição física em geral, o conceito “são” é ampliado até formar um conceito normativo universal aplicado ao mundo, pois suas bases são a igualdade e a harmonia, forças responsáveis pela criação de tudo o que é bom e justo em todos os níveis da vida. Assim, pode-se afirmar que o ideal grego da cultura humana é o ideal do homem são (JAEGER, 2003, p.1059).

Diante dos recortes apresentados, pode-se concluir que o projeto pedagógico da Antiguidade Clássica, a *paidéia*, formou um conjunto de diretrizes que objetivaram a formação do homem enquanto indivíduo e num segundo momento enquanto cidadão, deixando presente nessas duas visões características marcantes. O homem deveria ser belo e são, como condição primeira de formação do espírito. Deveria ser justo, corajoso, destemido, honesto, bom e objetivar a morte gloriosa, em combate enquanto indivíduo e pela pátria enquanto cidadão. Os séculos posteriores consideraram sempre a Antiguidade Clássica como

um tesouro inesgotável de saber e de cultura, quer no sentido de uma dependência material e exterior, quer no de um mundo de protótipos ideais.

Vale ressaltar a influência da religião, notadamente do cristianismo, que trouxe uma nova orientação da filosofia, e conseqüentemente da formação do homem, consolidada em um movimento que se denominou *Patrística*. A partir de uma verdade revelada, aceita pelo homem como proveniente de um testemunho superior, representando uma unidade entre a filosofia e a religião, ganhou força o cristianismo, que se apresentou como a autêntica filosofia que absorve e leva à verdade o saber antigo, do qual pode e deve servir-se para trazer elementos motivadores para sua própria justificação.

Segundo Abbagnano (1999, v.2, p.78), as doutrinas fundamentais do cristianismo são sistematizadas pela *Patrística*, período de elaboração doutrinal, cujo objetivo era transformar a doutrina eclesiástica num organismo único e coerente, fundado numa sólida base lógica, tendo a contribuição dos escritores cristãos da antiguidade, denominados “Padres da Igreja”, cuja obra foi aceita e absorvida como própria pela igreja. Ainda de acordo com Abbagnano (1999, v.2, p.78), a *Patrística* pode dividir-se em três períodos: o primeiro, dedicado à defesa do cristianismo, que vai até o ano 200; o segundo, que vai do ano 200 até cerca de 450, dedicado à formulação doutrinal das crenças cristãs; e, o terceiro, que vai até cerca de 750, marcado pela reelaboração das doutrinas já formuladas.

Na *Patrística* latina destaca-se a contribuição da obra de Santo Agostinho, que viveu entre os anos de 354 e 430, e foi chamado de Platão cristão, pois renovou no cristianismo a investigação platônica, tendo a fé como seu fundamento. Para Agostinho, a busca da verdade envolvia o homem como um todo e não só seu intelecto, pois para ele a verdade é o caminho e a vida. O entusiasmo religioso e o ímpeto místico para a verdade não agem nele como forças contrárias à sua busca, mas a robustecem e dão um valor e um calor vital. Sua personalidade exerceu forte poder de sugestão junto ao pensamento cristão e medieval e também sobre o pensamento moderno e contemporâneo (ABBAGNANO, 1999, v.2, p.122-136).

A contribuição da Antiguidade Clássica foi tão forte que muitas das diretrizes formadoras da antiguidade continuaram plenamente válidas na modernidade, renascidas após um longo período de grande predominância da religiosidade em que mergulhou a humanidade na Idade Média.

### 3.1.2. A ERA MEDIEVAL

A estrutura formal da filosofia medieval reflete a própria estrutura social da época, constituída de uma hierarquia rigorosa apoiada numa única força, a fé, que do “alto” dirigia e determinava todos os aspectos.

As instituições fundamentais do mundo medieval são: o feudalismo, o império, e a Igreja, apresentando-se ao povo como defensores da ordem cósmica, que devia ser preservada, e, também, como representantes da força que a rege, uma força divina, emanada de Deus. Essa força seria dirigida para fazer surgir todas as potencialidades a que o homem poderia aspirar, desde os bens materiais e espirituais até a busca da verdade, enquanto conhecimento. Como idéia que direciona a vida individual e social, a noção dessa ordem cósmica medieval começa a firmar-se a partir do século VIII, com o desaparecimento quase total das trocas econômicas e culturais e o desaparecimento ou decadência das cidades, deixando de pé apenas uma economia rural paupérrima e fechada.

As diretrizes orientadoras da formação do homem voltavam-se para a salvação da alma, considerando o tempo passado no corpo apenas uma preparação para a vida que dará continuidade à vida presente e durará por toda a eternidade. O importante era a garantia de um lugar no céu. Segundo Abbagnano (1999, v.3, p.9), a palavra escolástica, do latim *scholasticus* designa a filosofia cristã da Idade Média. O termo *scholasticus* indicava aquele que ensinava as artes liberais, isto é, as disciplinas que constituíam o *trívium* – gramática, lógica ou dialética e retórica – e o *quadrívium* – geometria, aritmética, astronomia e música. Mais tarde, passou a chamar-se assim também ao professor de filosofia ou teologia, que dava suas aulas na escola do claustro ou da catedral e mais tarde na universidade. A origem e o desenvolvimento da escolástica estão intimamente ligados à função docente, que determinava também a forma e o método da atividade literária dos escritores escolásticos.

Embora a maioria dos professores e alunos fosse constituída por membros do clero, de ordens religiosas, principalmente dominicanos, os letrados incluíam também grupos de estudiosos leigos cultos, em geral médicos e advogados. De acordo com Burke (2003, p.27), Direito e Medicina eram as duas profissões cultas com lugar assegurado na universidade medieval e com *status* na sociedade da época.

Segundo Abbagnano (1999, v.3, p.9), as formas fundamentais de ensino eram o comentário de um texto (*lectio*), ou o exame de um problema (*disputatio*). A atividade literária assumia a forma de comentários (*commentari*), principalmente sobre a Bíblia, a obra de Aristóteles e de outros autores como Boécio (480 – 524) e Pedro Lombardo (1100-1160),



ou ainda de questões recolhidas dos aspirantes ao grau de teologia que deviam reunir-se para discutir duas vezes ao ano, no Natal e na Páscoa, sobre qualquer tema.

Observa-se então, que o problema de investigação da escolástica consistia em levar ao homem, a compreensão da verdade revelada por meio das sagradas escrituras, sob a orientação dos padres e doutores inspirados ou iluminados por Deus, tratando-se de um problema de educação – a educação dos clérigos. Não era necessário buscar a verdade, pois para o homem bastaria apenas aproximar-se dessa verdade, compreendê-la na medida do possível, mediante os poderes naturais e com a ajuda da graça divina, e fazê-la sua para assumi-la como fundamento de sua própria vida religiosa. A norma e o fundamento de investigação da escolástica resultam da tradição religiosa e seus instrumentos e materiais são provenientes da tradição filosófica, basicamente da doutrina platônico-agostiniana e da aristotélica, após sofrerem uma transformação radical para serem adaptados aos objetivos da investigação escolástica, sem nenhuma preocupação com a historicidade, conceito que, de acordo com Abbagnano (1999, v. 3, p.10) lhe é estranho.

No período escolástico, o renascimento filosófico do século XII é também um renascimento da mística como forma autônoma de elevação para Deus, uma via rival da investigação racional, ainda não conhecida na primeira fase da escolástica. É próprio da mística a tentativa de aproximar-se da verdade pela própria força da verdade, ou seja, de se unir a Deus pela ajuda sobrenatural do próprio Deus. O misticismo serviu de arma contra as aberrações das heresias e as divagações da dialética, para firmar o poder da igreja e reforçar a ortodoxia doutrinal pela qual esse poder era justificado. O misticismo coloca-se como fundamento de uma distinção mais nítida dos limites entre a razão e a fé, já não como alternativa rival da investigação racional, mas como complemento e coroamento dessa mesma investigação (ABBAGNANO, 1999, v. 3, p.91-92).

Podem ser destacadas quatro fases na escolástica: a pré-escolástica, fase em que é simplesmente admitida a identidade da razão e da fé; a alta escolástica, que vai da metade do século XI até o fim do século XII, em que o problema da relação entre a razão e a fé começa a esboçar-se e a ser posto claramente na base da antítese potencial entre os dois termos; florescimento da escolástica, durante o século XIII, fase em que se organizam os grandes sistemas escolásticos; e a última que compreende o século XIV, e em que se verifica a dissolução da escolástica pela reconhecida insolubilidade do problema que foi o seu fundamento, a relação entre razão e fé (ABBAGNANO, 1999, v.3, p.13).

A obra de Santo Tomás de Aquino, que viveu entre os anos de 1225 e 1274, marcou uma etapa decisiva da escolástica, pois conseguiu situar os resultados fundamentais da

tradição escolástica num sistema harmonioso e completo no seu conjunto, preciso e claro nos seus detalhes. Aristóteles representou para Tomás de Aquino o termo final da investigação, ou seja, ele foi até onde a razão humana poderia ir. A partir desse ponto só existe a verdade sobrenatural da fé. Integrar a filosofia e a fé, a obra de Aristóteles e a verdade revelada por Deus ao homem, da qual a Igreja é depositária, foi a tarefa a que Tomás de Aquino se propôs (ABBAGNANO, 2000, v.4, p.18-20).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a escolástica representou o projeto pedagógico da sociedade medieval, referindo-se às idéias predominantes à época, fundamentado na religiosidade exacerbada e intolerante, com o objetivo último de salvação da alma pela aproximação da verdade revelada por Deus. O corpo não necessitava de qualidades estéticas, pois era apenas um invólucro, portanto os castigos corporais e penitências eram vistos como formas de purificação. A Igreja Católica possuía enorme poder como guardião da verdade, decidindo sobre a vida e a morte e sobre a salvação, poder que começa a ser abalado com o renascimento ou busca de voltar às origens, no início da modernidade.

### **3.1.3. A MODERNIDADE**

Na segunda metade do século XIV, na Itália, passou a verificar-se uma mudança radical na atitude dos homens perante o mundo e a vida, constituindo uma ruptura com o mundo medieval, atribuída ao renascimento de um espírito que já fora próprio do homem da Antiguidade Clássica e que se perdera na Idade Média, marcando o início da modernidade. Esse período apresenta uma clara distinção entre três domínios: ciência, arte e moral, anteriormente fundidos em uma só concepção, e o posterior aparecimento de outros campos autônomos, como o da lei e o da política. O ponto crucial é a fragmentação da religião em domínios distintos do conhecimento, que se afastam desta cada vez mais.

Um sentimento de liberdade, pelo qual o homem reivindicava sua autonomia como ser racional e se reconhecia intimamente ligado à natureza e à história, foi denominado renascimento. Na visão de Abbagnano (2000, v.5, p.9), o renascimento trouxe importantes fenômenos culturais, tais como: o nascimento de uma nova arte, de uma nova concepção de mundo e de ciência e de uma nova maneira de compreender a história, a política e as relações dos homens uns com os outros. Assim, não se pode considerar o renascimento como uma simples afirmação da experiência possível em contraste com a transcendência medieval, ou da irreligiosidade, do paganismo, do individualismo, do sensualismo e do cepticismo em

contraposição à religiosidade, ao universalismo, ao espiritualismo e ao dogmatismo da Idade Média.

O renascimento, apesar de por um lado se contrapor ao pensamento medieval, por outro apresenta aspectos que caracterizam suficientemente a sua configuração doutrinal, trazendo em seu bojo um outro movimento, o humanismo, que se opunha ao saber convencional dos escolásticos, ou seja, dos filósofos e teólogos que dominavam as universidades da Idade Média (BURKE, 2003, p.40). O humanismo é entendido como uma retomada e conseqüente continuação das conquistas e capacidades dos povos da Antiguidade Clássica, notadamente dos gregos.

No humanismo renascentista, a idéia de religiosidade permanece, embora não mais como um fim em si mesma, uma vez que o fim último do renascimento é o próprio homem. Surge uma nova relação com os outros homens e com Deus, acrescida de importantes descobertas como: da historicidade do mundo humano; do valor do homem e de sua natureza mundana; e uma mudança radical em relação à Idade Média: a tolerância religiosa.

O pensamento filosófico sempre foi fundamentado por grande paradigmas, formados por diversos pressupostos, nem sempre conscientes, que se confundem com o modo de pensamento hegemônico de toda uma época. Tais paradigmas distinguem-se sob o ponto de vista das relações que o homem estabelece ao realizar suas ações, predominando à época a relação sujeito-objeto, como forma da relação fundamental do homem, a que se pode compreender como paradigma da consciência ou do sujeito.

Nessa mudança de paradigma, com o reconhecimento do caráter essencial e determinante das relações entre o homem e a natureza, o humanismo estabeleceu a premissa fundamental da investigação experimental moderna, estabelecendo: que o homem é um ser natural, cuja pátria é a natureza; que o homem, como ser natural, possui tanto o interesse como a capacidade de conhecer a natureza; que a natureza só pode ser interrogada e compreendida por meio dos instrumentos que ela própria fornece ao homem (ABBAGNANO, 2000, v.5, p.18).

Os primórdios da ciência experimental na Europa moderna foram condicionados por diversos fatores, ligados, de forma direta ou indireta, ao humanismo renascentista, dentre os quais pode ser identificado, primeiramente, o regresso ao antigo que produziu o estudo de doutrinas e textos que haviam sido desprezados durante séculos, como as doutrinas de Pitágoras, as obras de Arquimedes, dos geógrafos, astrônomos e médicos da antiguidade clássica, os quais forneceram inspiração para novas descobertas. Em segundo lugar, uma leitura mais livre de Aristóteles iniciou a elaboração de uma concepção de uma ordem natural

imutável e necessária, baseada na série causal dos eventos, que passou a constituir o esquema geral da investigação científica. Um outro fator, foi o domínio das forças naturais a fim de colocá-las a serviço do homem, que passou a constituir o caráter ativo e operativo da ciência moderna. Por último, o pressuposto de que a natureza apresenta-se escrita em caracteres matemáticos e que a linguagem própria da ciência é a matemática, sobre o qual insistiram Leonardo, Copérnico e Galileu. A revolução humanística pode realizar uma mudança radical de perspectiva, da qual nasceu a investigação científica e a nova concepção de mundo (ABBAGNANO, 2000, v.5, p.17-19).

Nessa nova concepção se entende o mundo como um todo infinito e aberto em todas as direções, seguindo uma ordem causal, consistindo na concatenação necessária dos eventos; o homem como um ser natural entre outros, que possui a capacidade de planejar e realizar seu próprio destino; o conhecimento humano do mundo como resultado de tentativas sempre renovadas e que devem ser continuamente submetidas à verificação; o instrumento desse conhecimento é uma razão terrena, falível e corrigível.

O humanismo renascentista implicou uma exigência de renovação política, pois pretende renovar o homem na sua vida em sociedade. O regresso às origens constitui também nesse campo a palavra de ordem da renovação, fundamentada no historicismo – iniciado por Maquiavel (1469 – 1527) - e no jusnaturalismo – de Tomás Moro (1478 – 1535) e Jean Bodin (1529 -1597), que são os dois aspectos em que se concretiza a vontade política renovadora.

O renascimento trouxe também a luta pela renovação da vida religiosa, buscando retornar às fontes da religiosidade, tendo como figuras marcantes Erasmo (1466 - 1536) e Lutero (1484 -1546), instauradores da reforma protestante.

Erasmo utilizou-se da sátira e do sarcasmo para desvelar a decadência moral do mundo em seu tempo, particularizando suas críticas à Igreja, que eram, entretanto, positivas e evocadoras, objetivando reconduzir a vida humana à simplicidade e à pureza do cristianismo primitivo, com a exaltação da fé e da caridade. Ressalta a necessidade de todos lerem e entenderem a sua própria maneira a Bíblia, esperando, desse retorno à leitura e ao entendimento, a renovação do homem. Repudia e despreza a especulação escolástica, suas cerimônias, jejuns e obras meritórias, que segundo ele opõem-se aos fundamentos dos ensinamentos de Cristo: a fé e a caridade. Erasmo formulara filosoficamente os princípios da reforma protestante, não se apercebendo do alcance revolucionário de sua doutrina, uma vez que era partícipe do ideal humanista de uma paz religiosa universal. Portanto, quando esse alcance revolucionário se revela na obra de Lutero, este não o reconhece, motivo de sua recusa de apoio público à reforma protestante em 1519 (ABBAGNANO, 2000, v.5).

Lutero foi o ardoroso defensor do retorno às fontes cristãs como via de renovação da consciência religiosa, que significava a volta à palavra original de Cristo sem as interpretações da Igreja católica, impugnando toda a tradição eclesiástica e negando a obra e função da Igreja, que durante séculos acumulara o patrimônio das verdades fundamentais do catolicismo. Para ele, a justiça divina, longe de ser uma fonte de castigos era uma justiça passiva com que Deus justificava o homem mediante a fé e pregava a misericórdia. Acreditava e pregava que todo o significado da mensagem cristã consistia na entrega total a Deus, reconhecendo que o homem não possui nada a não ser o que recebe de Deus como dádiva gratuita. Assim, toda a filosofia escolástica de justificar a fé pela razão parecia-lhe absurda. Afirma a irracionalidade da fé, entretanto sua doutrina apresenta elementos medievais pois defende uma religiosidade absoluta e intransigente. A originalidade é a volta ao Evangelho como fonte direta da palavra de Deus.

Do ponto de vista da educação, a defesa dos princípios filosóficos de Erasmo na obra de Lutero, trouxe importantes contribuições, dentre as quais a disseminação da leitura e da escrita, como forma de contato direto com os textos sagrados e possibilidade de salvação.

Para a ciência, o renascimento destaca as obras de Leonardo da Vinci (1452 – 1519), Copérnico (1473 – 1543), Galileu (1546 – 1642) e Bacon (1561 – 1626). Da Vinci considerou a arte e a ciência como tendentes a um único escopo, o conhecimento da natureza, excluindo da pesquisa científica toda a autoridade e toda investigação que não tenha seu fundamento na experiência. Copérnico realizou uma precisa formulação matemática da nova cosmologia, tratando dos movimentos da Terra, em contraposição à cosmologia aristotélica, motivo pelo qual sofreu ataques tanto dos católicos quanto dos luteranos. Galileu realizou completamente a redução da natureza à objetividade mensurável e conduziu a ciência moderna à sua maturidade. Bacon concebeu a ciência como essencialmente destinada a realizar o domínio do homem sobre a natureza (ABBAGNANO, 2000, v.6, p. 7-15).

Apesar de manter ainda uma forte conotação religiosa, nos primeiros tempos da Modernidade, a separação entre os domínios da Igreja, do Estado e do conhecimento trouxe avanços, considerando-se que embora o objetivo da formação do homem ainda fosse a salvação esta dependia do estudo e do conhecimento.

A compreensão da necessidade do conhecimento para a salvação da alma, fez com que a educação passasse a ser vista como necessária para todos, e não como privilégio da aristocracia. Assim, segundo Comenius (2002) para que o homem seja formado, Deus lhe deu os anos da juventude, devendo a educação ser iniciada na primeira infância, com o objetivo de facilitar o trabalho do educador e de evitar que o homem corresse o perigo de ser arrancado

da vida sem nenhum preparo. Um conhecimento obtido de forma agradável, sem sofrimento e sem privilégio.

A formação do cidadão com direitos e deveres, vivendo no tempo atual, no tempo da vida presente, embora também se preocupasse com a salvação da alma, emergiu com a modernidade. Essas diretrizes orientadoras da formação do homem resumem-se no projeto pedagógico da época, a Didática, filosofia que ganhou força, principalmente pela surgimento do protestantismo de Lutero como reação à leitura feita pela Igreja católica sobre o ideal de homem.

A Didática considera que o homem nasceu com a capacidade de adquirir a ciência das coisas porque é a imagem de Deus, sendo-lhe inerente o desejo de saber e de enfrentar as dificuldades e esforços para tal, tudo podendo alcançar com a orientação da natureza. O homem busca e desfruta a harmonia dos costumes que é natural, no que diz respeito ao corpo e alma. Embora as raízes da religião estejam no homem, esse desejo de Deus foi corrompido pelo pecado original. Porém, tudo volta facilmente à sua própria natureza, pois esta dá ao homem as sementes da ciência, da honestidade e da religião, mas não dá a ciência, a virtude, a religião que são adquiridas apenas com o estudo, com o esforço pessoal (COMENIUS, 2002, p.71). Como o grande desejo dos indivíduos é salvar a si próprio e à sua família e o dos políticos e eclesiásticos é salvar a humanidade, o homem deve ser orientado para as letras, os costumes e a piedade, buscando garantir seu lugar no céu.

Embora ainda impregnado de religiosidade, o princípio fundamental da Didática é a formação do homem como criatura racional, superior a todas as outras criaturas, imagem manifesta do Criador (COMENIUS, 2002, p.89).

No século XVII registra-se a “Revolução Científica”, um processo ainda mais consciente de auto-renovação intelectual que o renascimento, pois a chamada “nova filosofia” ou “filosofia natural”, com suas idéias inovadoras, envolvia a rejeição, não só da tradição medieval como da Antiguidade Clássica com sua visão de mundo baseada na filosofia de Aristóteles. Seus adeptos, mais que os humanistas tentaram incorporar conhecimentos alternativos ao saber estabelecido (BURKE, 2003, p.42-43).

A virada do renascimento para a Idade Moderna é marcada de forma decisiva pela obra de Descartes (1596-1679), que definiu o método como um conjunto de regras objetivas que conduziriam ao conhecimento, quais sejam: a evidência, a análise, a síntese e a enumeração. Seu conceito de razão é de uma força única, infalível e onipotente.

Com Hobbes (1588 – 1679), o sentido da linguagem como expressão da razão humana, trouxe um entendimento de uma razão falível, resultante de uma capacidade que se obtém com o exercício.

Locke (1632 - 1704), cuja doutrina fundamental era negar a existência de idéias inatas, ou seja, colocar limites à razão humana operou uma reforma radical no conceito de razão com a finalidade de adaptá-la à função de guia autônomo do homem em todas as questões humanas. Embora tenha sido influenciado pelas idéias de Descartes, distingue-se deste principalmente no seu conceito sobre a razão humana, que considera fruto de um processo de formação e disciplina. Afirma que a educação do homem é uma educação para a razão, que deve ter como alvo o ambiente ou grupo social a que o indivíduo pertence, capacitando-o a julgar e criticar as opiniões, os costumes, as superstições desse ambiente.

Para Locke (ABBAGNANO, 2000, v.6, p.180-182), a tarefa fundamental da educação é preparar o indivíduo a fazer prevalecer, nos seus comportamentos, as exigências da razão, o que não pode ser concebido sem o reconhecimento e a formação do senso da dignidade humana. Para ele os castigos corporais devem ser substituídos pelo sentimento da honra, ou seja, o desejo de obter-se a aprovação dos outros. É um incentivo eminentemente social, que estimula fortemente as relações do jovem com o grupo a que pertence e que não destrói nem diminui a dignidade da pessoa racional.

Ainda no século XVII, marca-se a idéia do Iluminismo europeu, com a prevalência da razão sobre o misticismo e a fé. Foi um movimento de reformas econômicas, sociais e políticas, que questionou o poder absoluto da Igreja católica sobre o conhecimento. Ocorre a transição do feudalismo para o capitalismo, passando pelo mercantilismo e forma-se o que hoje se conhece como Estado Moderno. Surgiram os institutos de pesquisa e os pesquisadores profissionais leigos. Tem-se notícia de instituições alternativas de educação superior em 1700. Passa-se a ter consciência da necessidade de buscar um conhecimento sistemático, profissional, útil e cooperativo (BURKE, 2003).

O projeto dos iluministas consistiu em firmar os campos distintos em que o pensamento e a ação poderiam exercitar-se: a fé de um lado, a verdade (da ciência) de outro, o comportamento em seus circuitos próprios e a arte por sua conta. É o momento, ainda, em que o conhecimento e a expressão se especializam. No século XVI, um mesmo homem podia avançar pelos caminhos da ciência, da técnica, da estética, da arte e outros tantos. Já no século XIX, essa diversidade num só homem, essa uni-versidade torna-se cada vez mais difícil. Alguns entendem que essa especialização afastou a arte, a filosofia, a ciência e a cultura, de um modo geral, do povo. Entretanto, segundo Coelho (2001:20 – 21), esse distanciamento

cultural parece mais um problema de autoritarismo no trato com a coisa pública, do que de especialização.

O Iluminismo ganhou força a partir do século XVIII, considerando-se a filosofia dominante no mundo europeu. Defendia o poder da razão humana como solução de todos os problemas, envolvendo um processo de emancipação social do homem pelo uso de seu próprio intelecto. Outro ponto de destaque é a laicização do conhecimento, ou seja, independência em relação à religião e à Igreja e o racionalismo exacerbado que consistia na fé ilimitada no poder da razão. A educação sofre grandes transformações em relação aos seus fins, objetivos e métodos e a escola passa a ter grande importância como instância formativa. Mudam as teorias pedagógicas e muda também a Pedagogia. Busca-se compreender a natureza para melhor controlá-la. A racionalização, compreendida como uma nova lógica da ação, uma razão calculista, em termos da relação custo *versus* benefício e do lucro surge como uma das sementes do Capitalismo como uma forma de regulação social, assim como as boas maneiras, a adequação dos comportamentos e dos trajés. Na medida em que o indivíduo luta pela liberdade passa a haver maior controle social.

Na Inglaterra, o iluminismo teve como doutrina física a de Isaac Newton (1643 – 1727), que apresentou uma exposição completa de um sistema puramente mecânico de todo o mundo celeste e terreno, de forma analítica e indutiva. Encontrou a fórmula matemática que permite descrever fenômenos da experiência que dizem respeito à gravidade, e, a partir de suas afirmações a descrição da natureza veio tomar o lugar da explicação da natureza, que era a preocupação maior da física antiga e medieval. Newton buscou racionalizar as crenças religiosas e atrelar a fé à ciência moderna, tentativa também realizada pela obra de Robert Boyle (1627 – 1691) (ABBAGNANO, 2000, v.7, p.9-11).

Os termos mais populares e conhecidos do Iluminismo foram expressos por Shaftesbury (1671 – 1713), que defendeu a crítica das crenças e instituições tradicionais, por meio da ironia, da sátira e do sarcasmo, embora reconhecesse os limites do alcance desse instrumentos. Seu conceito de moralidade defendia a autonomia desta em relação à religião, considerando que a religião autêntica consiste em se dar conta da unidade e da harmonia do universo e em remontar desta consideração à benevolência do Criador. Pelo seu conceito de universo como ordem, harmonia e racionalidade, e pelo aspecto otimista que a filosofia assume ao formular ou defender esse conceito, Shaftesbury foi por vezes considerado precursor do romantismo.

De acordo com Abbagnano (2000, v.7, p.22-23), o pressuposto otimista é retomado na obra de Adam Smith (1723 – 1790), que tem destaque na história da economia política, com



sua pesquisa sobre a natureza e as causas da riqueza das nações, publicada em 1776. Em sua obra, Smith fundamenta-se no pressuposto de uma ordem natural, que garante em todos os casos a coincidência do interesse particular com o interesse da coletividade, considerando que todo o esforço natural do indivíduo para melhorar a sua condição é o único princípio apto a criar uma sociedade rica e próspera, motivo pelo qual condenava toda e qualquer interferência política e regulamentação estatal na atividade econômica.

Ainda de acordo com Abbagnano (2000, v. 7, p.29-32), o Iluminismo encontrou na França as manifestações que lhe proporcionaram a máxima difusão na Europa, entretanto a origem das doutrinas deve ser buscada na filosofia inglesa a partir de Locke. A inovação trazida pelo iluminismo francês é a contraposição entre história e tradição e tem como primeira figura Pedro Bayle (1647 – 1706), de religião protestante, defensor da tolerância religiosa, condenava a violência como forma de delito contra a própria consciência religiosa. Podem ser destacados luminares franceses como Montesquieu (1689 – 1757) - que faz a sátira da civilização ocidental da época, mostrando sua incongruência e superficialidade, e combatendo, sobretudo, o absolutismo político e religioso – e Voltaire (1694 – 1778) - que explorou, com um espírito genial, o humorismo, a ironia, a sátira, o sarcasmo, contra a metafísica da escolástica e as crenças religiosas tradicionais.

O instrumento máximo de difusão das doutrinas iluministas foi a Enciclopédia ou Dicionário racional das ciências, das artes e dos mestres, que de acordo com Abbagnano (2000, v.7, p.39), teve seu primeiro volume divulgado em julho de 1751, sendo alvo de oposição nos ambientes religiosos esteve suspenso por algum tempo, voltando a ser publicado de 1753 a 1757, quando sofreu uma crise motivada pela oposição externa e discórdias entre os compiladores. Diderot (1713 – 1754) liderou o projeto, formando em torno de si um grupo de escritores do qual fez parte Rousseau (1712 – 1778) , que merece um lugar à parte no Iluminismo, configurando-se como um dos principais representantes dessa filosofia, destacando em sua obra aspectos valiosos sobre educação e projeto pedagógico, a seguir comentados.

Para Rousseau (1999, p.10), a criança deve ser colocada em destaque como futuro do homem, e a educação tem como tema principal a sua formação como a primeira de todas as utilidades, ao contrário do que se propalava na Idade Média. Considera que a educação é o que faz a liberdade pela razão, portanto, educação é vida. Sua tese central é a bondade original do ser humano e a complementação dada pela educação, como fornecedora de todas as qualidades que o homem não possui ao nascer e de que precisa quando adulto.

Afirma ainda Rousseau (1999, p.76-80) que as diretrizes formativas devem orientar para a opção entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo. Considera que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade uma vez que o homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Essa é sua máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela. Excessos de rigor ou de indulgência devem ser evitados.

Em sua obra, Rousseau (1999, p.113) apresenta a afirmação de que a idéia, ou percepção vem do raciocínio. Embora a memória e o raciocínio sejam duas faculdades essencialmente diferentes, uma não se desenvolve realmente sem a outra, pois toda idéia supõe outras idéias, enquanto as sensações são meramente passivas. De acordo com Rousseau (1999, p.362) perceber é sentir; comparar é julgar; julgar e sentir não são a mesma coisa. Pela sensação, os objetos oferecem-se separados, isolados, tais como existem na natureza; pela comparação, movimentam-se, transportam-se, por assim dizer, colocam-se uns sobre os outros para julgar sua diferença ou sua semelhança e geralmente todas as suas relações.

Quanto à religião, acredita na existência de Deus como Aquele que ilumina a razão, considerando que sua palavra foi distorcida pelos homens de modo que se Deus pudesse falar diretamente ao coração do homem, nunca teria havido mais do que uma religião na terra. Considerava desnecessário falar desse assunto na primeira idade, e que talvez mesmo aos dezoito ainda não seja hora de aprender sobre religião, pois aquilo que se aprende mais cedo do que convém corre-se o risco de nunca o saber (ROUSSEAU, 1999, p.343).

O Iluminismo italiano, estreitamente ligado ao francês, foi caracterizado pela prevalência dos problemas morais, políticos e jurídicos e teve como principal centro a cidade de Milão, onde reuniram-se diversos escritores em torno de um periódico, *Il caffè*, que teve vida breve mas intensa. Já o Iluminismo alemão teve como principal contribuição filosófica a forma lógica com que apresenta os temas e problemas originados do Iluminismo francês e inglês, transformando-os em um método de análise racional, o método da fundamentação que alcançou seu grande triunfo na obra de Kant (1724 - 1804).

Segundo Abbagnano (2000, v.7, p.164-169), a construção de uma filosofia essencialmente crítica, na qual a razão humana delimita de forma autônoma seus limites e possibilidades é o objetivo da investigação de Kant. Sua filosofia aparece como conclusão definitiva de uma crise secular do pensamento humano e como início de uma nova época em que a filosofia alemã assumiria a função de guia de todo o pensamento europeu.

Assim, importantes metanarrativas despontaram na Modernidade, dentre as quais podem ser destacadas: o Materialismo Histórico, o Positivismo e a Fenomenologia, a seguir comentadas.

O Materialismo Histórico é uma abordagem metodológica do estudo da sociedade, da economia e da história, sistematizados por Karl Marx (1818 – 1883), apresentando uma filosofia que, partindo do homem se dispõe a transformar ativamente a própria realidade. Considera que o homem se identifica com sua exterioridade, na relação com a natureza e com a sociedade, traduzida no trabalho ou na produção de bens materiais. Marx afirma que o trabalho é uma manifestação da liberdade humana.

Segundo Marx, a base material é formada por forças produtivas que são as ferramentas, as máquinas, as técnicas, e tudo aquilo que permite a produção, e por relações de produção entre os que são proprietários dos meios de produção e aqueles que possuem apenas a força de trabalho. Ao se desenvolverem, as forças produtivas trazem conflito entre os proprietários e os não-proprietários, surgindo novas relações pela solução dos conflitos, modificando-se a estrutura de produção, possibilitando a revolução social.

Os principais pontos da antropologia de Marx são os seguintes: (1) não existe uma essência ou natureza humana geral; (2) o ser do homem é sempre historicamente condicionado pelas relações em que o homem entra com outros homens e com a natureza, pelas exigências do trabalho produtivo; (3) as relações condicionam o homem, mas este, por sua vez, condiciona-se promovendo a sua transformação ou o seu desenvolvimento; (4) o homem é um ser social.

A tese fundamental da sua doutrina da história é apresentada da seguinte forma:

Na produção social da sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, em relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento de suas forças positivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida. : o único sujeito da história é a sociedade na sua estrutura econômica. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser mas é pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência (ABBAGNANO, v.9, p.12).

Segundo esse ponto de vista as idéias que dominam numa época histórica são as idéias da classe que tem o poder material dominante, detendo também o poder espiritual. Desta forma, a classe que assume esse poder representa o seu interesse como interesse comum de

todos os membros da sociedade, dando às suas próprias idéias a forma de universalidade, apresentando-as como as únicas racionais e universalmente válidas.

Marx enxerga o Comunismo como a única solução para o problema do homem porque é a única solução que faz depender a realização de uma personalidade humana, unificada e livre, de uma transformação da estrutura social que condiciona a própria personalidade. Conseguindo-se a supressão da propriedade privada, do capital, elimina a frustração que este veio trazer à estrutura social e à personalidade dos indivíduos. O trabalho passaria a ser uma atividade autônoma, pessoal do homem, o instrumento da solidariedade humana.

O Materialismo Histórico afirma que nenhuma mutação social se verifica por ação de uma ideologia ou de um ideal utópico porque a ideologia não faz mais do que exprimir relações sociais historicamente determinadas. Assim, procura demonstrar as duas teses fundamentais que deveriam justificar o comunismo do ponto de vista do materialismo histórico: a lei da acumulação capitalista, pela qual a riqueza tenderia a concentrar-se em poucas mãos; e a lei da miséria progressiva do proletariado, pela qual se verificaria o nivelamento na miséria de todas as classes produtivas, as quais, em certa altura estariam prontas e preparadas para a expropriação da exígua minoria capitalista e para assumir todas as funções e poderes sociais.

Embora Marx tenha denominado sua filosofia de materialismo, foi Engels (1820 – 1895) quem procurou relacionar o Marxismo com o Positivismo, tendo como preocupação dominante a de enquadrar o Marxismo nas concepções positivistas do seu tempo. A doutrina do Materialismo Histórico foi apresentada como obra coletiva de Marx e Engels, entretanto as formulações de Marx são distintas da interpretação positivista de Engels, que defendeu as relações de produção, as estruturas sociais e as superestruturas ideológicas como produtos naturais, determinados por uma dialética materialista.

Na segunda metade do século XIX, floresceu na Inglaterra o Positivismo, como desenvolvimento filosófico do Iluminismo, exaltando a ciência experimental, tal como o empirismo. Seu desenvolvimento deveu-se em parte ao grande progresso das ciências naturais, particularmente das ciências biológicas e fisiológicas da época. Buscou então aplicar os princípios e métodos destas à filosofia, como solucionadora dos problemas do mundo e da vida, admitindo como única fonte de conhecimento o critério de verdade, a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis, propondo à existência humana valores radicalmente distintos da metafísica ou teologia. Numa época de grande valorização da atividade econômica, a busca de uma base filosófica positiva, naturalista, materialista para as ideologias econômico-sociais parecia natural. O Positivismo concebe uma evolução dos seres mediante

um conflito mecânico de forças, na luta pela existência, determinando, assim, uma seleção natural, uma eliminação do organismo mais imperfeito, sobrevivendo o mais perfeito. Acredita firmemente no progresso para o bem estar material.

Augusto Comte (1798-1857) foi o principal iniciador do positivismo, e, em sua versão, associava uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana. Partindo de uma crítica científica da teologia, admite que a vida espiritual autêntica não é introspectiva, mas é uma atividade científica que se desenvolve através do tempo, consistindo o positivismo na fase final da evolução da maneira como as idéias humanas são percebidas.

Formulou a “Lei dos Três Estados”, base de sua doutrina, afirmando que o espírito humano, em seu esforço para explicar o universo, passa, sucessivamente, por três estados: o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo. No estado teológico a investigação dirige-se para a natureza íntima dos seres, para os conhecimentos absolutos, enxergando os fenômenos como produtos da ação direta e contínua dos agentes sobrenaturais, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo. No estado metafísico os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas inerentes aos diversos entes e concebidas como capazes de gerar por si todos os fenômenos observados, cuja explicação consistiria em atribuir a cada um a entidade correspondente, ou seja, a explicação metafísica é uma projeção espontânea da psicologia do homem sobre a natureza, sendo, portanto, uma explicação ingenuamente psicológica. O estado positivo concentra-se na descrição dos fatos e na descoberta de leis, usando de forma bem combinada o raciocínio e a observação. O conhecimento das leis positivas da natureza permite, com efeito, quando um fenômeno é dado, prever o fenômeno que se seguirá e, eventualmente agindo sobre o primeiro, transformar o segundo.

Ao elaborar sua filosofia positiva, Comte classificou as ciências que já haviam alcançado a positividade, numa ordem que corresponde à ordem histórica do surgimento das ciências positivas: a matemática (desde a antiguidade consiste numa disciplina positiva), a astronomia (descobre cedo suas primeiras leis positivas), a física (torna-se positiva no século XVII, com Galileu e Newton), a química (torna-se positiva no século XVIII, com Lavoisier), a biologia (torna-se positiva no século XIX). Comte passou a formular uma concepção positiva da sociologia e da moral.

A criação da ciência social é um marco decisivo na teoria de Comte, reunindo o positivismo religioso, a história do conhecimento e a política positiva. É uma ciência fundamental, mais concreta e complexa, cujo objeto é a humanidade, numa dimensão de

historicidade que distingue o homem dos outros seres. A teoria da ciência na obra de Comte teve grande ressonância na filosofia e maior eficácia no desenvolvimento da própria ciência, quando afirma o caráter especulativo dos conhecimentos científicos e distingue-os claramente dos conhecimentos técnico-práticos. Concebe a essência como tendo principalmente a finalidade de estabelecer o domínio do homem sobre a natureza.

Embora o Positivismo tenha alcançado grande sucesso na segunda metade do século XIX, perdeu influência no século XX, pela ação de grupos contrários – marxistas, comunistas, fascistas, reacionários, católicos, místicos. No Brasil, o positivismo teve grande influência nos eventos que levaram à proclamação da república, cujo reflexo denota-se na conformação da bandeira nacional e nas palavras “ordem e progresso”.

A Fenomenologia (do grego *fainomai*, "mostrar-se" ou "aparecer", e *logos*, "razão" ou "explicação") é o termo empregado para designar uma corrente da filosofia contemporânea, que concebe e exerce a filosofia como análise da consciência na sua intencionalidade. Surgiu na segunda metade do século XIX, a partir das análises de Franz Brentano (1838 – 1917) e Bernhard Bolzano (1781 – 1848), sobre a intencionalidade da consciência humana, tratando de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. Propõe a extinção da separação “sujeito” e “objeto”, opondo-se ao pensamento positivista do século XIX (ABBAGNANO, 2000, v.12, p.7-8).

A Fenomenologia tem como seu principal expoente Edmund Husserl (1859 – 1938), considerado seu fundador. Na obra de Husserl, a filosofia fenomenológica apresenta as seguintes características:

- (1) É uma ciência teórica (contemplativa) e rigorosa, no sentido de ser dotada de fundamentos absolutos.
- (2) É uma ciência intuitiva, porque tenta apreender essências que se apresentam à razão de uma forma análoga àquela em que as coisas se apresentam a percepção sensível.
- (3) É uma ciência não objetiva, portanto, completamente diferente das outras ciências particulares, pois prescinde de fatos ou realidades e se preocupa apenas com as essências.
- (4) É uma ciência das origens e dos primeiros princípios, tendo em vista que a consciência contém o sentido de todos os possíveis modos como as coisas podem ser dadas ou constituídas.
- (5) É uma ciência impessoal porque seus colaboradores não têm necessidade de prudência, mas de dotes teóricos (ABBAGNANO, 2000, v.12, p.7-8).

Em seus escritos “Investigações Lógicas”, Husserl apresentou o método de análise que chamou fenomenológico. Nessa concepção o que realmente importa é considerar, com

objetividade, o fenômeno da consciência, tal como é experimentado pelo homem. Portanto, uma discussão acerca da teoria do conhecimento só faria sentido, a partir de um exame que pudesse observar como o mundo é matéria no campo da consciência, pois o que tem existência verdadeira são os fatos da consciência.

Husserl chamou de “redução transcendental” a essa redução dos fatos aos detalhes da sua apreensão como fenômenos da consciência propriamente, significando tirá-los de uma visão teórica transcendente, para tomar conhecimento destes de modo preciso e objetivo, analítico, como simples experiência de consciência. A essência da consciência é a experiência vivida, que por sua vez exige um sujeito, isto é, um portador, que é o eu. O mundo da vida pode então ser entendido como totalidade das experiências vividas, opondo-se ao mundo objetivo das ciências.

O “projeto da modernidade” firmou-se ao longo do século XIX – marcado por processos como o da Revolução Industrial, de um novo pensamento sobre o social, originado em Karl Marx e nos passos iniciais da psicanálise. Parece cristalizar-se nos primeiros anos do século XX, destacando-se, em 1905, marcos como a primeira revolução russa e a teoria da relatividade de Einstein que trouxeram profundas mudanças na sociedade e no conhecimento (COELHO, 2001, p.25-26).

As teorias de Einstein tiveram um impacto que a sociedade contemporânea ainda não absorveu e incorporou inteiramente. Apenas na cultura dita erudita, no cinema, na pintura ou na literatura de vanguarda, é possível encontrar referências à teoria da relatividade ou às suas aplicações concretas. Na cultura popular, a modalidade “clássica” da narrativa, na literatura, no cinema ou no teatro, é ainda dominada pela concepção newtoniana do espaço-tempo: é a narrativa com começo, meio e fim, nessa exata ordem.

Antes de Einstein, registraram-se os três abalos “clássicos” na posição do homem diante do mundo e de si mesmo. Primeiro, o de Copérnico: a Terra não é o centro do sistema solar ou do universo; segundo, o de Darwin e seus trabalhos sobre a origem das espécies: o homem é apenas mais um num processo; terceiro, o da psicanálise, mostrando um homem que desconhece até o que se passa em sua cabeça (COELHO, 2001, p.27-28).

As descobertas técnicas que logo entraram para o cotidiano contribuíram para a alteração radical do modo de vida daquilo que será a modernidade: a eletricidade, o carro, o avião. Pode-se então afirmar que o projeto da modernidade não é só uma questão de época, mas também uma questão geográfica, uma vez que muitos países não contemplam nos dias de hoje essa realidade européia do século XVIII.

Uma das primeiras conseqüências do plano iluminista foi a distinção entre religião e política. Isto, no Brasil, ainda não é uma realidade perfeita. Em outros países, principalmente no oriente médio, os principais fundamentos da modernidade, que é a separação entre vida política, religião, ciência, moral e arte, são totalmente rechaçados.

O Brasil praticamente não viveu a Modernidade, pois a população do campo migrou para as cidades fugindo da miséria e atraída por possibilidades de uma vida melhor. Ocorreu a urbanização antes da industrialização e a educação para todos ainda não é uma realidade, pois se observa que a maioria dos trabalhadores tem baixa ou nenhuma escolaridade (HAGUETTE, 2004).

Retomando o foco no projeto pedagógico da sociedade moderna observam-se características que diferem da escolástica. A Didática valoriza a infância, fortifica a independência do conhecimento, a laicização da educação, o tecnicismo e uma forma de ensino agradável. Centram-se os esforços na formação do homem livre, do profissional.

Por volta da década de 1950, chamada “era pós-industrial” ocorreram mudanças significativas nos estatutos da ciência, provocadas pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber. A conseqüência imediata foi tornar ineficaz o quadro teórico proporcionado pelo filósofo moderno, que fez da filosofia um metadiscurso de legitimação da própria ciência. Assim, vem ocorrendo uma crise dos conceitos importantes no pensamento moderno, tais como: razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso. Ao lado dessa crise, surge a busca de novos enquadramentos teóricos como eficácia, sistema, performance, otimização (BARBOSA, 2002, p.vii).

Na Modernidade, coube ao Iluminismo atribuir ao homem a responsabilidade de sua própria libertação, considerando que a razão que o caracteriza deveria conduzi-lo à plena emancipação. Entretanto, ao eleger a ciência como responsável pela emancipação do mundo, trouxe o surgimento de uma racionalidade instrumental que se propõe a mudar radicalmente os rumos da vida no mundo, ensinando ao homem o caminho para a sua felicidade e emancipação, mas ao mesmo tempo dominando esse homem.

Assim, correntes filosóficas que têm origem na Escola de Frankfurt, cujo representante na atualidade é Jürgen Habermas, consideram que o processo da Modernidade ainda não acabou, uma vez que o homem apenas mudou o eixo da dominação do mito e da religiosidade exacerbada para a dominação do capital e da técnica, tomados como ideologia. Algumas características se apresentam na sociedade contemporânea, a seguir comentadas.



### 3.1.4. A CONTEMPORANEIDADE

A Contemporaneidade teria início com o final da Segunda Guerra Mundial, que marca o começo da era da TV, dos tempos da saúde pós-penicilina, quando ninguém mais morre do flagelo moderno, a gripe. Há os que defenderam a necessidade de definir a contemporaneidade por alguma coisa de específico que só se pode encontrar no campo da produção cultural propriamente dita e na estética, de modo ainda mais restrito. Nesse caso, a contemporaneidade surgiria apenas nos anos 1960 (COELHO, 2001, p.57).

O cenário contemporâneo é essencialmente cibernético informático e informacional. Incrementam-se estudos sobre linguagem, inteligência artificial e um esforço de se conhecer a estrutura e funcionamento do cérebro, bem como o mecanismo da vida. Descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência, assim como qualquer modalidade do conhecimento nada mais é do que uma forma determinada de organizar, estocar e distribuir certas informações.

Alguns autores (BARBOSA, 2002), (LYOTARD, 2002), (COELHO, 2001) apresentam no contexto da sociedade contemporânea, o conceito de sociedade pós-moderna, demonstrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza e que a competição econômico-política entre nações se dará em função da quantidade de informação técnico-científica que suas universidades e centros de pesquisa forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria. O importante nessa nova era não é encontrar a verdade, mas localizar o erro para aumentar a eficácia. Formam-se pesquisadores ou profissionais a fim de formar competências capazes de saturar as funções necessárias ao bom desempenho das organizações. De acordo com Barbosa (2002, p.viii-xiii), o contexto pós-moderno tende a eliminar as diferenças epistemológicas significativas entre os procedimentos científicos e políticos.

Essa passagem do moderno para o pós-moderno foi mais ou menos rápida conforme os países e, nos países, conforme os setores da atividade. O saber tornou-se a principal força de produção e constitui a principal via de estrangulamento nos países ainda não desenvolvidos. A reabertura do mercado mundial, a retomada da competição econômica ativa, o desaparecimento da hegemonia exclusiva do capitalismo americano, o declínio da alternativa socialista, e muitos outros fatores vêm orientar as nações para um novo papel a desempenhar no cenário mundial (LYOTARD, 2002).

O saber da Pós-Modernidade mistura-se à idéia do saber-fazer, do saber-viver, do saber-escutar. Trata-se de uma competência que excede o critério único de verdade e que se

estende às determinações dos critérios de eficiência, beleza, sensibilidade. Assim, o saber é aquilo que torna alguém capaz de ter boa performance a respeito de vários assuntos, a conhecer, decidir, avaliar, transformar. Consiste numa formação considerável de competências, afinadas aos costumes de determinada sociedade. São julgados bons porque estão de acordo com os critérios pertinentes de justiça, beleza, verdade e eficiência, admitidos no meio formado pelos seus próprios interlocutores.

O ensino superior deve produzir uma contribuição ótima ao melhor desempenho do sistema social. Deverá então formar competências<sup>13</sup> que são indispensáveis a esse fim. A palavra em si, pós-modernidade, tal como se constrói, com um substantivo e um prefixo, não é incomum em nosso sistema lingüístico. O termo mais usual e conhecido com o qual a palavra pós-moderno guarda grande proximidade, na forma e no conteúdo, é pós-industrial. A sociedade pós-industrial é a que sucede aquela resultante dos tempos heróicos da revolução industrial do século XIX em seus primórdios, a revolução de uma pré-história das máquinas, das “grandes máquinas sujas” e das relações sociais por ela geradas (COELHO, 2001, p.20-23).

A época da sociedade pós-industrial, amparada não apenas por mais tecnologia, mas por uma tecnologia de outra qualidade: a intensificação da quantidade provoca uma alteração qualitativa, como sugere a norma dialética. É a sociedade da produção em massa, da química sintética e da eletrônica que tem como símbolo a televisão. Essa é a sociedade pós-industrial que, em seu momento tardio e antes da grande crise do petróleo em 1972 chegou a ser chamada de sociedade da abundância (COELHO, 2001: 55).

Assim, uma certa aproximação entre pós-industrial e pós-moderno é perfeitamente plausível. Haverá uma outra aproximação, mais sofisticada: entre pós-moderno e pós-história. Este conceito de uma pós-história no século XIX é aquele que deve estar na base da observação de Arnold Toynbee, nos anos 40, segundo a qual o período pós-moderno começou nos últimos vinte e cinco anos desse mesmo século XIX e definiu-se exatamente pelo assentamento do imperialismo e conseqüente declínio do estado nacional, superado por um processo de interação internacional (COELHO, 2001, p.56).

Surgem as dúvidas sobre quem usou o termo pós-moderno pela primeira vez, quando e ao que se referia quando o fez. Críticos ingleses e norte-americanos de arquitetura disputaram a primazia no uso do conceito em algum momento dos anos 1970. Um brasileiro, porém,

---

<sup>13</sup> Ter competência significa, segundo Anastasiou e Pimenta (2002, p.133-134) teoria e prática para fazer algo, ou seja, conhecimento em situação. Entretanto ter competência é diferente de se ter conhecimento e informação sobre o que se faz.

utilizou a palavra ainda nos anos 1960, Mário Pedrosa, que em 1966 falava no aparecimento de uma “arte pós-moderna”, marcada por um movimento cultural radicalmente diferente do “anterior”. Pedrosa não deixa claro o que entenderia por “arte pós-moderna”, além do fato de que seria uma “arte antiarte” (COELHO, 2001, p.58-60).

De acordo com Coelho (2001, p.93), Tristão de Athayde, em artigo na Folha de São Paulo, de 23 de agosto de 1982, anotava que a primeira metade do século XX brasileiro foi marcada, literariamente, pelo movimento modernista e seus conceitos de “originalidade estilística e nacionalismo temático”. O movimento modernista brasileiro atuou no sentido de romper com a submissão ao passado e à tradição. Já o momento pós-modernista se interessa por uma revisão desse passado e dessa tradição, pois o recurso à historiografia se dá como instrumento de alteração do passado, não de sua reconstrução e preservação.

Ainda segundo Coelho (2001, p.96-106), podem ser destacados mais traços da pós-modernidade: a aproximação entre a arte e a ciência e a relação com a história. A aproximação entre arte e ciência significa que a arte não mais combate a ciência ou a tecnologia, como acontecia nos tempos modernos. Em 1975, Paul Feyerabend, discípulo de Karl Popper, lança uma obra intitulada “Contra o Método: Esboço de Uma Teoria Anarquista do Conhecimento”, que pode ser considerada como aquela que sistematiza o que hoje é reconhecido como o método de predileção da pós-modernidade. Os grandes traços da pós-modernidade estão aí colocados: o anarquismo, o tudo vale, o inclusivismo, a proliferação, a aceitação do antigo e da historiografia; o reconhecimento da ideologia como traço dominante da humanidade e não como traço a ser superado inelutavelmente pela ciência, como acreditava a modernidade. No pós-modernismo não se coloca a questão da verdade absoluta, o que se aceita é a pluralidade.

Um dos principais pontos de atrito entre a pós-modernidade e seus críticos (modernos) diz respeito às relações do pós-moderno com a história, ao uso que o pós-moderno faz da história, confundindo-a com o passado. O pós-modernismo faz saques contra o passado e citações retiradas desse catálogo de eventos passados; mas, por não fazer julgamentos de valor, sua informação não tem nenhuma utilidade.

A noção de vanguarda na pós-modernidade é outra questão conflituosa. Como o pós-moderno não se coloca mais sob o signo do novo, o conceito de vanguarda deixaria de fazer sentido. Há também a considerar as relações entre vanguardas e heroísmo. A vanguarda tem sentido enquanto há espaço para o herói, o herói político, militar, o herói da criação – aquele indivíduo que se destaca. A questão é que na Pós-Modernidade se restringe cada vez mais o espaço do herói. Baudelaire apontava para o homem comum como o herói da modernidade.

Nos tempos modernos de Baudelaire, parece não estarem mais na alçada da personagem o bem e o mal, agora monopólio do estado – e isso praticamente coloca o indivíduo de algum modo além do bem e do mal. Nos tempos modernos tardios, o herói é o resistente político contra o estado: o Che Guevara é o último deles. A Pós-Modernidade afirma recusar a vanguarda, porque recusa o novo.

Segundo Coelho (2001), Felix Guattari, em sua linguagem de artifício, apresenta a Pós-Modernidade como o “paradigma de todas as submissões”, de todos os compromissos com o *status quo*. O crítico marxista norte-americano Fredric Jameson chama o pós-modernismo de “a lógica cultural do capitalismo tardio”. O pós-modernismo é apresentado não como a dominante cultura de uma nova ordem social (coisa que o pós-modernismo na verdade nunca pretendeu), mas como o reflexo de uma outra modificação sistêmica do capitalismo que estaria reempacotando luxuosamente pedaços de seus velhos avatares, como o realismo.

Para este autor, a Pós-Modernidade é uma grande operação mercantil. A arte de hoje se vê atraída pelo poder, pelo *status quo*, pelo grande dinheiro. Entretanto, quando a arte não esteve vinculada ao poder, ao dinheiro e *status quo*? Na Grécia, quando os aristocratas pagavam pelos templos? No Egito ainda mais antigo, com os faraós? Na Idade Média, quando o mosteiro sustentava a arte que havia, da pintura à literatura? Na Renascença, com os papas no papel dos maiores patrões e patronos? No barroco, sustentado pelos príncipes endinheirados? E quem pagou David, na Revolução Francesa? E o que seria dos pintores e escritores do século XIX se não fosse a burguesia? (COELHO, 2001, p.213-215).

A obsessão com o poder foi um tema da Modernidade. Num momento pós-modernista, a tendência é a busca da separação entre saber e poder: o saber não deriva do poder, o saber está à deriva em relação ao poder. O poder não é meta, o que se busca é a autonomia, que os *hippies* ensaiaram e que foi desfraldada como a grande bandeira inovadora de maio de 68 (COELHO, 2001, p.216).

Quanto ao projeto pedagógico da Sociedade Contemporânea, arriscando um esboço do que se considera importante na formação do homem, aspectos relevantes a serem observados seriam os seguintes: a cidadania como princípio fundamental, ou seja, consciência plena de seus direitos e deveres perante a sociedade; pluralidade de conhecimento e a consciência da mundialização do saber; desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a vida enquanto ser social e profissional, ética e senso crítico.

Parece, porém, que a pós-modernidade, em países subdesenvolvidos, desdobra-se em vários tempos de várias realidades não-contemporâneas: a preocupação é pós-moderna, mas a

expressão nem sempre chegou lá. No Brasil, os organismos governamentais tomaram a si a tarefa de traçar o perfil do ideal de formação, orientado a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Superior. Entretanto, faz-se necessária uma reflexão mais profunda no sentido de identificar o projeto da própria sociedade brasileira: o de uma sociedade mais justa e menos excludente, que deverá ser o grande orientador do projeto político pedagógico institucional das universidades, especialmente das públicas federais.

### **3.2. PRINCIPAIS DIRETRIZES FORMATIVAS DAS SOCIEDADES OCIDENTAIS**

Diante do exposto ao longo desse capítulo, pode-se constatar que a história da formação humana foi permeada por concepções de ideal de formação fortemente influenciadas pelos aspectos ou doutrinas da ideologia dominante em cada época. A educação do homem na família, na escola, na universidade ou instituição equivalente seguia as diretrizes orientadoras que caracterizavam seu projeto pedagógico, para buscar a formação do homem de acordo com o ideal forjado em cada concepção de sociedade, levando em conta com maior ou menor intensidade, em cada época ou região, a política, a vida social, a religião, a ciência, a informação e a tecnologia.

A Antiguidade Clássica, com seu ideal de homem belo, heróico, saudável, corajoso, vinculado à *polis*; a Idade Média, com sua religiosidade exacerbada, voltando todo seu potencial educativo para a salvação da alma; a Modernidade, com o iluminismo e a didática, disseminando a leitura e escrita, as escolas como lugar de aprendizado e a separação entre conhecimento e religião, voltada para a formação do homem, saudável, e culto, embora ainda carregado de uma religiosidade mais tolerante; a sociedade contemporânea, tida como sociedade do conhecimento e da informação, cujo projeto pedagógico aponta para a tecnização, embora ainda não se possa delinear com clareza.

O grande desafio está posto: qual o projeto pedagógico da Contemporaneidade? Na verdade, constitui tarefa extremamente árdua identificar quais as diretrizes formativas da sociedade dita Pós-moderna, entretanto, podem ser feitas algumas considerações na tentativa de elucidar um pouco esta questão. Iniciando pela observação de que a Pós-modernidade ainda não se apresenta como realidade para todos os países e nos países para todos os segmentos sociais, culturais e religiosos; em segundo lugar, algumas instituições responsáveis pela formação estão imbricadas nas características da sociedade moderna, notadamente as universidades, que vivenciam na atualidade projetos pedagógicos fortemente centrados na

concepção moderna. Contudo, a cidadania, o conhecimento e a competência profissional são pontos que podem ser ressaltados nesses projetos.

Enfim, foram extraídos dos textos pesquisados elementos que constituem a essência daquilo que se poderia caracterizar como projeto pedagógico, em cada sociedade estudada, apresentados, de forma sucinta, no Quadro 3.

**Quadro 3 – Elementos do Projeto Pedagógico das Sociedades Ocidentais**

Sociedade	Período	Localização Geográfica	Projeto Pedagógico	Principais Diretrizes
Antiguidade Clássica	440 a.C. – Séc. XI	Grécia	<i>Paidéia</i>	<p>Formação do Homem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estética – busca da beleza</li> <li>• <i>Arete</i> (virtude) – heroísmo guerreiro</li> <li>• Aspiração à <i>arete</i> como valor moral</li> <li>• Inspiração na aristocracia</li> <li>• Significado Pedagógico do exemplo</li> <li>• Realização pela morte física do herói</li> <li>• Sofistas – virtude pelo saber</li> </ul> <p>Formação do Cidadão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homem político</li> <li>• Virtude – fortaleza, piedade, justiça, prudência</li> <li>• Realização – morte heróica pela pátria</li> <li>• Imortalidade – lembrado pela sociedade como herói</li> <li>• Educação popular – justiça e trabalho</li> </ul>
Medieval	Séc. XI - XVI	Europa	Escolástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salvação da alma pela fé</li> <li>• Intolerância religiosa</li> <li>• Formação do clero</li> <li>• Castigos corporais como forma de aprendizagem</li> </ul> <p>Religiosidade exacerbada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fé como fonte do conhecimento</li> <li>• Poder centrado na Igreja católica</li> </ul>
Moderna	Séc. XVI - XX	Europa	Didática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salvação da alma pelo conhecimento</li> <li>• Educação para todos</li> <li>• Renascimento – volta às origens</li> <li>• Humanismo - negação da tradição escolástica</li> </ul> <p>Iluminismo – predominância da razão sobre a fé na busca do conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da infância</li> <li>• Aprendizado de forma agradável</li> </ul>
Contemporânea	Segunda Metade do Séc. XX	Mundo	Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação do cidadão</li> <li>• Habilidades e competências sociais e profissionais</li> </ul> <p>Informação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundialização do conhecimento</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a discussão acerca das diretrizes orientadoras da formação do homem nas sociedades ocidentais, fica evidenciado o modelo de racionalidade que está associado a cada época. Os grandes paradigmas do pensamento filosófico ocidental fundamentaram-se, inicialmente, no mito, no sobrenatural, na magia e na religião. A partir da modernidade, a consciência da razão humana como capaz de dar conta de todas as questões, por meio da relação sujeito (cognoscente) - objeto, ou paradigma da consciência ou do sujeito, trouxe um modelo de racionalidade subjacente, a que se poderia denominar racionalidade cognitivo-instrumental, com ênfase no domínio da natureza e da técnica: o homem precisa conhecer a natureza para dominá-la, libertando-se assim, de todos os medos e superstições em que se envolveu até o final da era medieval.

Entretanto, a pretensa liberdade do homem pela razão, trouxe consigo outros males, pois a compreensão de racionalidade passou a ser sinônimo de relação custo *versus* benefício, produtividade, domínio da técnica, e domínio do próprio homem. A sociedade contemporânea defrontou-se com o problema da escravidão do homem por outros homens em nome de um modelo de racionalidade pelo qual isso se torna possível.

A busca de um novo paradigma que ajude a dar conta dos problemas das relações entre os homens, especialmente aquelas ocorridas no mundo da educação e mais especificamente nas universidades, traz uma aproximação dos estudos desenvolvidos por Jürgen Habermas acerca do paradigma da comunicação ou da linguagem, que aponta para um modelo de racionalidade comunicativa, considerando que as relações ocorrem intersubjetivamente, possibilitando o conhecimento sobre a natureza, assunto a ser mais aprofundado no próximo capítulo



## CAPÍTULO 4

### **RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO FUNDAMENTAÇÃO DE UM PROCESSO DE PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL**

A Modernidade afirmou a prevalência da razão sobre qualquer tipo de misticismo, distinguindo de forma indubitável os domínios da ciência e da fé. Entretanto, a liberdade preconizada pela razão moderna, na Pós-Modernidade, passou a criar novos mecanismos de dominação, fazendo com que o homem deixasse de ser escravo do misticismo ou da religião, e passasse a ser dominado por outros homens, pela tecnologia e pela ideologia prevalecente. Como crítica a essa exacerbação da racionalidade surgiu, na segunda metade do século XX, um movimento iniciado na Alemanha, mais especificamente na Escola de Frankfurt, conhecido como Teoria Crítica.

A Escola de Frankfurt teve origem no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado em 1924, que veio preencher uma lacuna existente na universidade alemã quanto à história do movimento trabalhista e do socialismo. A sua principal publicação “Revista de Pesquisa Social”, foi um dos documentos mais importantes para a compreensão do espírito europeu do século XX, encarnando uma reflexão crítica sobre os principais aspectos da economia, da sociedade e da cultura de seu tempo. Ao conjunto dos trabalhos da Escola de Frankfurt, denominou-se “Teoria Crítica”, uma expressão da crise teórica e política do século XX, refletindo sobre os problemas da sociedade moderna com uma radicalidade sem paralelo. Por isso, as idéias de seus pensadores<sup>14</sup> exerceram grande influência, direta em alguns casos, indireta noutros, sobre os movimentos estudantis, sobretudo na Alemanha e nos Estados Unidos, nos fins da década de 1960. A expressão “Teoria Crítica”, no presente trabalho pode então ser empregada para designar a crítica da sociedade empreendida pela Escola de Frankfurt, em relação ao caráter cientificista das ciências humanas, contrapondo-se ao que se denominou “Teoria Tradicional”.

Por Teoria Tradicional pode-se entender uma concepção de ciência resultante do longo processo de desenvolvimento que remonta ao início da Modernidade e ao Discurso do Método

---

<sup>14</sup> Entre os filósofos da Escola de Frankfurt, salientam-se Walter Benjamin, Theodore Wisengrund-Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, aos quais se podem vincular o pensamento de Jürgen Habermas. Esses autores formaram um grupo coeso e em suas obras existe certa unicidade teórica, chegando a compor um quadro com suas principais idéias. De Benjamim destacam-se as reflexões acerca das técnicas específicas da reprodução das obras de arte, sobretudo do cinema, e as conseqüências sociais e políticas resultantes; de Adorno o conceito de “indústria cultural”; de Horkheimer os fundamentos epistemológicos da Teoria Crítica; de Marcuse a análise da sociedade considerando a fusão de técnica e dominação, de racionalidade e opressão; e finalmente de Habermas, as idéias sobre “ciência e técnica como ideologia” e a Teoria da Ação Comunicativa.

de Descartes (1596-1650), o qual fundamentou o ideal de ciência como sistema dedutivo, fundamentado no subjetivismo. Entende-se por subjetivismo, uma concepção de ciência centrada no sujeito e na sua relação com os objetos, com a natureza, tendo como objetivo conhecer para dominar e para aplicar, por meio da verificação (empirismo) e do positivismo (objetividade). O conhecimento ocorre como resultado da pura razão reflexiva, não sendo necessária a tutela do “outro”, pois o sujeito dotado de razão tem capacidade própria de entendimento.

O subjetivismo apresenta-se nitidamente quando os positivistas conferem preponderância explícita ao método, desprezando os dados em favor de uma estrutura anterior que os enquadraria. Por outro lado, mesmo quando os positivistas atribuem maior peso aos dados, esses acabam sendo selecionados pela metodologia utilizada, que por vezes atribui maior relevância a determinados aspectos dos dados, em detrimento de outros.

A Teoria Crítica, ao contrário, pretende ultrapassar tal subjetivismo, visando descobrir o conteúdo cognoscitivo da *praxis* histórica. Os fatos sensíveis, por exemplo, vistos pelos positivistas como possuidores de um valor irreduzível, são, para a Teoria Crítica, pré-formados socialmente pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do sujeito que percebe. Em suma, a Teoria Crítica pretende que os homens protestem contra a aceitação resignada da ordem totalitária, opondo-se à razão instrumental e objetiva dos positivistas, propondo que as relações entre os seres humanos, e destes com a natureza, passem a configurar-se de maneira diversa da que se instaura na dominação. Em sua obra “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, Max Horkheimer (1937) mostra a indivisão entre a teoria conceitual e práxis social, apontando para a reunificação do sujeito e do objeto de conhecimento.

A Teoria Crítica dá relevância social à ciência, favorecendo a reflexão autônoma, segundo a qual a verificação prática de uma idéia e sua verdade não são coisas idênticas, e que o conhecimento não deve ser necessariamente pragmático. Assim, ultrapassa o subjetivismo e o realismo da concepção positivista, expressão mais acabada da Teoria Tradicional.

Os filósofos da Escola de Frankfurt buscaram construir uma teoria crítica da sociedade, considerando que o projeto iluminista de libertação desenvolvido na Modernidade não conseguia mais dar conta do contexto social, uma vez que o homem havia perdido a capacidade de objetivar criticamente o mundo em que vive. O poder econômico legitimado e impulsionado pela ciência e pela técnica dominara o processo social e a reflexividade crítica fora cerceada pelo amplo processo de ideologização transformando o homem num ser

econômico unidimensional, contrariando o projeto iluminista que visava libertá-lo de todas as formas de escravidão. De acordo com Freitag (1993, p.34), uma vez que o homem tornou-se escravo das forças que ele próprio imprimiu ao processo histórico, perdeu o controle de sua razão que não está mais a serviço de sua felicidade.

Ao contrário de outros filósofos da Escola de Frankfurt, da qual Jürgen Habermas é considerado um herdeiro direto, este não encerra sua crítica condenando a humanidade, numa postura pessimista, mas aponta a possibilidade de uma virada paradigmática. Nascido em 1929, em Gummersbach, Habermas licenciou-se em 1954, com um trabalho sobre Schelling, intitulado “O Absoluto e a História”. De acordo com o pensamento habermasiano, a Teoria Crítica deve ser engajada nas lutas políticas do presente, e construir-se em nome do futuro revolucionário para o qual trabalha, como exame teórico e crítico da ideologia, mas também como crítica revolucionária do presente, apontando então, para um novo projeto filosófico de sociedade, acreditando que a Modernidade ainda não esgotou suas possibilidades. Essa virada paradigmática empreendida pelos filósofos de Frankfurt e encarnada por Habermas representa a desconstrução do paradigma metafísico moderno, centrado no sujeito, considerando que este perdeu sua validade e atualidade, pois os princípios que o sustentaram tornaram-se suspeitos e passaram a ser questionados.

Tendo em vista as peculiaridades do processo educacional e da instituição universidade pública, considera-se oportuna a fundamentação do processo de planejamento institucional em um modelo de racionalidade mais abrangente e mais adequado para uma compreensão crítica da sociedade atual, centrado na intersubjetividade. Assim, o presente capítulo trata da racionalidade comunicativa como fundamentação de um projeto pedagógico institucional capaz de formar cidadãos, lembrando que o projeto político pedagógico deverá ser o produto do processo de planejamento institucional numa universidade.

#### **4.1. O PROJETO FILOSÓFICO DE HABERMAS**

O projeto filosófico de Habermas pode ser sintetizado em termos de uma crítica ao Positivismo e, sobretudo, à ideologia dele resultante, ou seja, ao tecnicismo. Para Habermas (1968), o tecnicismo é a ideologia que consiste na tentativa de fazer funcionar na prática, e a qualquer custo, o saber científico e a técnica que dele possa resultar. O processo de mútua vinculação entre ciência e técnica amplia-se, tornando-se um processo generalizado de

realimentação recíproca que Habermas compara a um sistema de vasos comunicantes. Desse modo, ciência e técnica tornam-se a primeira força produtiva, subordinando todas as demais.

Nesse sentido, o autor ataca a ilusão objetivista das ciências, considerando que esse contexto, não apenas técnico-científico, mas também econômico-político, passa a ser a conotação da técnica. Contra a ilusão da teoria pura, Habermas procura trazer à tona as raízes antropológicas da prática teórico-científica e evidenciar os interesses, que estão no princípio do conhecimento, particularmente do conhecimento científico, ou seja, o conhecimento como forma de poder.

Nessa discussão, percebe-se a influência da ciência no mundo social, que na visão de Huxley (1963, *apud* HABERMAS, 1968, p.94-95), pode ser sintetizada nos seguintes termos:

Saber é poder e é por um paradoxo aparente que os cientistas e os tecnólogos, por meio do saber que têm sobre o que acontece nesse mundo sem vida das abstrações e inferências, chegaram a adquirir o imenso e crescente poder de dirigir e mudar o mundo em que os homens têm o privilégio e estão condenados a viver.

No plano da filosofia social, Habermas critica o objetivismo ontológico e contemplativo da filosofia teórica tradicional, empreendendo também uma crítica do positivismo científico e filosófico, inseparável de sua luta contra o objetivismo tecnocrático. Considera que as ciências proporcionam um poder específico, mas que esse poder de disposição ensinado pelas ciências não equivale à capacidade de viver e de agir, que se deveria esperar do homem cientificamente formado. Habermas (1968, p.140) afirma que a relação entre conhecimento e interesse desvela-se no dia-a-dia, quando as idéias servem muitas vezes para mascarar, com pretextos legitimadores os motivos reais das ações, que nesse nível, se chama racionalização.

Segundo Habermas (1968, p.45), Max Weber introduziu o conceito de racionalidade para definir a forma de atuação da atividade econômica capitalista, do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática. De acordo com Weber (2004) o capitalismo é constituído, historicamente, da organização racional do trabalho e da produção, e da união do desejo do lucro e da disciplina racional. Compreende-se que as esferas sociais restaram também submetidas aos critérios da decisão racional, critérios estes orientados para determinadas finalidades, passando-se a uma racionalização progressiva da sociedade, vinculada ao progresso científico e técnico.

A ação racional com relação a um objetivo é determinada por expectativas no comportamento, tanto de objetos do mundo exterior como de outros homens, e utiliza essas

expectativas como condições ou meios para alcance de fins próprios, racionalmente avaliados e perseguidos. É uma ação concreta que tem um fim específico.

Na visão de Marcuse (1967, *apud* Habermas, 1968, p.46) essa racionalidade ocultava uma forma determinada de dominação política, contrastando com o conceito de racionalidade libertadora do projeto iluminista da Modernidade. A racionalidade sob esse prisma passava a ter um caráter reducionista, referindo-se à correta eleição entre estratégias, adequada utilização de tecnologias e à pertinente instauração de sistemas, subtraindo dessa análise a crítica reflexiva acerca da combinação social global de forças e de interesses que em que são eleitas as estratégias, utilizadas as tecnologias e instaurados os sistemas, e que implicam dominação da natureza ou da sociedade.

Assim, a dominação por meio da racionalidade sob essa vertente torna-se fundamento de sua própria legitimação, uma vez que perde seu caráter explorador e opressor para tornar-se racional. A repressão se desvanece na consciência da sociedade porque a legitimação da dominação assumiu um novo caráter, que se refere à crescente produtividade e ao crescente domínio da natureza, que tornam a vida dos indivíduos mais confortável. Nesse universo a tecnologia proporciona a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade técnica de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida, expandindo o horizonte instrumentalista da razão (razão instrumental) para uma sociedade totalitária de base racional, que tem a “razão técnica e a ciência como ideologia” (HABERMAS, 1968, p 46).

De acordo Habermas (2003a, p.483-484), Horkheimer afirmava que o domínio da natureza inclui o domínio sobre os homens, mencionando o que se pode definir quase como um enunciado analítico, pois parte-se de que na capacidade de controle do sujeito sobre a natureza objetivada está o domínio de um sujeito sobre outro sujeito convertendo-o em objeto, que termina por converter a si mesmo em objeto, repetindo uma mesma estrutura de exercício de poder. O pensamento fundamentado na razão instrumental experimenta desta forma uma segunda ampliação que o converte na lógica do domínio sobre as coisas e sobre os homens. A razão instrumental abandonada a si mesma converte em fim absoluto da vida a dominação da natureza interna e externa, tornando-se propulsora de uma auto-afirmação selvagem.

Habermas busca resgatar o potencial de crítica por meio da elaboração de uma teoria ampla da racionalidade, considerando que o projeto iluminista ainda não esgotou suas possibilidades, pois o homem precisa libertar-se das escravidões impostas por eles próprios pela força dos dogmas, crenças e ideologias. Conseguiram um domínio tecnológico sobre a natureza, mas não souberam encarar devidamente os problemas da convivência, da ética e da

justiça social, podendo-se afirmar que a razão técnico-instrumental subjugou a razão prática. Para Habermas (1968, p.24-33), considerando-se que a noção de racionalidade emerge das duas relações fundamentais em que o homem se envolve ao realizar suas ações: agir sobre a natureza e interagir com os outros homens, a racionalidade diz respeito à forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso desse saber, ou seja, pode-se chamar de racional o sujeito que é capaz de fundamentar a convicção que motiva sua ação ou sua fala, que age de modo intencional, perseguindo um sentido motivado e fundamentado.

Segundo Habermas (1968, p.53), a alternativa à técnica seria a busca por uma mudança de paradigma, cujo parâmetro de racionalidade e de crítica deixaria de ser o sujeito cognoscente que se relaciona com os objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos estabelecem entre si, a fim de se entenderem sobre algo. A natureza passaria a interlocutor em vez de objeto, com uma estrutura de ação simbolicamente mediada, diferente da ação racional teleológica. Dessa forma, as questões do mundo social e da subjetividade passariam para o âmbito da crítica racional, já que são passíveis de entendimento intersubjetivo.

## **4.2. A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA**

O projeto de Habermas tem como escopo elaborar uma teoria da racionalidade mais ampla, buscando resgatar o potencial de racionalidade que emerge de contextos interativos, sob a forma de uma reconstrução teórica da estrutura racional da ação. Habermas, em sua teoria crítica da sociedade se depara com a insuficiência de um paradigma filosófico que assente suas bases numa racionalidade centrada no sujeito. Busca então, um paradigma da relação entre indivíduos socializados pela comunicação, permitindo uma compreensão descentrada do mundo e, portanto, a adoção de atitudes – objetivante, normativa e expressiva – com relação aos diferentes mundos – objetivo, social e subjetivo. A partir dessa compreensão, Habermas trata de propor o paradigma da filosofia da linguagem, do entendimento intersubjetivo ou da comunicação, em que o aspecto cognitivo-instrumental fica inserido no conceito mais amplo de racionalidade comunicativa. Nesse novo contexto, as ações sociais seriam coordenadas por valores, normas e pelo entendimento lingüístico.

Compreende-se que a análise das ações do homem sobre a natureza explicita um conjunto de regras técnicas fundamentadas num saber empírico, enfatizando a busca de fins

previamente definidos sob determinadas condições, podendo ser considerado como modelo de uma racionalidade instrumental, anteriormente comentada.

A aplicação de regras técnicas exige uma atitude objetivante frente ao mundo, de tal modo que na ação instrumental o sujeito adota frente aos objetos uma relação unilateral, orientada a consecução de um fim, intervindo de forma manipulativa e monológica, desconsiderando os outros sujeitos na busca do entendimento, como se estivesse isolado frente ao objeto. Habermas (1999, p.236) conclui que as ações sociais são incompatíveis com a atitude monológica, necessitando de um entendimento entre os sujeitos em relação ao objeto, ou seja, são ações caracterizadas pela intersubjetividade.

Assim, pode-se afirmar que o modelo de racionalidade instrumental, centrado no sujeito monológico, limitado à clássica relação entre o sujeito e o objeto fundamenta-se no paradigma a que se denomina filosofia da consciência ou do sujeito, que precisa ser desconstruído no contexto social, dando lugar ao paradigma da comunicação ou da linguagem, que corresponde ao modelo de racionalidade comunicativa, centrado na intersubjetividade, ou seja, na relação entre sujeitos capazes de falar e de agir. Portanto, nas ações dos homens com outros homens, busca-se a construção da vida intersubjetiva, configurando-se o modelo de racionalidade comunicativa.

Considerando-se que no paradigma da consciência, a verdade se impunha por si, pela sua própria lógica, e era tida como necessariamente válida para todos, sem discussão, a mudança paradigmática empreendida por Habermas, teria modificado essa concepção. De acordo com Demo (1994), Habermas lançou o paradigma da comunicação, dentro do qual verdade é uma pretensão de validade. Verdades tidas como inquestionáveis podem, de repente, ser criticadas, seja porque sua base lógica se abalou por conta de novos aportes, seja porque o relativo consenso vigente entrou em crise.

Para uma melhor distinção entre os modelos de racionalidade comentados, Habermas (2003a) propõe que se compreenda a sociedade como uma unidade constituída de sistema, ou mundo objetivo, e mundo da vida ou subjetivo, contemplando ao mesmo tempo os domínios da razão instrumental e da razão comunicativa. Sob esse prisma, a razão instrumental deve ficar restrita ao âmbito da integração sistêmica ou mundo objetivo, enquanto a razão comunicativa deve prevalecer no âmbito da integração social que ocorre no mundo da vida.

Nessa compreensão, o mundo objetivo refere-se ao mundo das coisas materiais; o mundo social, ao mundo das normas e da convivência; e, o mundo subjetivo, o mundo das vivências e sentimentos. As manifestações de fala podem se referir a qualquer um desses mundos, apresentando-se como constatação factual com pretensão de verdade, como ato de

regulação normativa com pretensão de correção ou justiça, ou como ato de expressão vivencial, com pretensão de veracidade ou sinceridade, conforme esteja relacionada com os mundos objetivos, sociais ou subjetivos, respectivamente.

De acordo com Habermas (1997, p.238), as ações estratégicas podem ser orientadas por regras técnicas, orientadas para o êxito. Implicam enunciados sobre valores, meios e fins, exigindo um saber empírico acerca das possibilidades de decisão do oponente, assim como sobre o espaço de alternativas que se oferece em uma dada situação. A eficácia das estratégias depende da validade de enunciados em que se fundamentam, como também as regras estratégicas podem servir de justificativa para determinadas ações (os fins justificam os meios). Entretanto, nas interações sociais as ações estratégicas não adotam, necessariamente, atitudes monológicas, como por exemplo, nas ações estratégicas reguladas por normas, que representam um caso especial de ação consensual. Nesse caso, a validade das normas depende do reconhecimento social da obrigatoriedade do comportamento nela fundamentado, e a orientação para o êxito é substituída pela orientação para o entendimento.

Segundo Boufleuer (2001, p.15) a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas fundamenta-se nas condições pressupostas desde sempre na convivência humana existentes nas interações em que dois ou mais sujeitos utilizam a linguagem com a finalidade de se entenderem sobre aspectos do mundo em que vivem e do qual fazem parte. No entender-se com o outro sobre algo os sujeitos fazem valer o que se poderia chamar de razão comunicativa, utilizada por Habermas como referência crítica para a avaliação dos limites e possibilidades de outras manifestações de racionalidade e de outros paradigmas filosóficos.

A ação comunicativa, de acordo com Habermas (1968, p.57), pode ser compreendida, nesse contexto, como uma interação simbolicamente mediada, orientada por normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm que ser entendidas e reconhecidas, pelo menos por dois sujeitos agentes. Na visão de Boufleuer (2001, p.15), a teoria da ação comunicativa se propõe a investigar a razão, inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala, um conceito não reduzido de razão.

O Quadro 4 apresenta uma comparação entre a ação racional estratégica e a interação simbolicamente mediada ou ação comunicativa, na perspectiva de Habermas.



**Quadro 4 - Sistema de Ação Racional Estratégica e a Interação Simbolicamente Mediada, ou Ação Comunicativa**

<b>Especificação</b>	<b>Ação Racional Estratégica</b>	<b>Ação Comunicativa</b>
Regras Orientadoras da Ação	Regras Técnicas	Normas Sociais
Níveis da Definição	Linguagem livre de contexto	Linguagem ordinária intersubjetivamente partilhada
Tipos de Definição	Prognoses condicionadas; Imperativos condicionados	Expectativas recíprocas de comportamento
Mecanismos da Aquisição	Aprendizagem de habilidades e qualificações	Internalização de papéis
Função do Tipo de Ação	Solução de problemas (consecução de objetivos definida em relação fim/meios)	Manutenção de instituições (conformidade com as normas por meio do esforço recíproco)
Sanções no Caso de Infração das Regras	Ineficácia: fracasso perante a realidade	Castigo em virtude de sanções convencionais: fracasso perante a autoridade.
Racionalização	Aumento das forças produtivas; Extensão do poder de disposição técnica.	Emancipação, individuação; Extensão da comunicação isenta.

Fonte: Habermas (1968, p.59)

Essa mudança de paradigma, de acordo com Araújo (2005, p.64-65) conduz a um novo conceito de razão, no qual os participantes desempenham papéis de falantes e de ouvintes – uma noção de linguagem como meio de comunicação entre sujeitos, como é empregada na interação cotidiana. Diante dessa guinada lingüística, a filosofia não liquida sua pretensão de razão, mas torna a razão um saber falível sobre as estruturas gerais do mundo vivido. Renuncia à função de juíza da cultura, para se tornar – menos pretensiosamente – um intérprete – mediador entre o saber dos especialistas e as esferas ordinárias da prática comunicativa. A filosofia é atingida por motivos modernos de pensamento – que ela mesma ajudou a configurar, dentre os quais estão o pensamento pós-metafísico (que nega um acesso privilegiado à verdade), o giro lingüístico (que substitui as relações entre sujeito e objeto pelas relações entre linguagem e mundo) e a superação do logocentrismo (pela qual se inverte o clássico primado da teoria perante a prática).

Embora se considerando que o paradigma da filosofia da linguagem como suporte a um modelo de racionalidade comunicativa seria a melhor escolha como guia das ações intersubjetivas, é compreensível que na vida quotidiana ocorram situações em que são comuns e indispensáveis tanto ações de caráter cognitivo-instrumental, quanto de caráter comunicativo. O problema surge quando em situações de relacionamento humano em que

seria exigido o mecanismo do entendimento, sob o ponto de vista crítico, ocorram ações caracterizadas pela racionalidade cognitivo-instrumental, fazendo com que as relações entre pessoas assumam as características de uma manipulação instrumental. O agir comunicativo resulta da aplicação do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento lingüístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis.

A comunicação torna-se o eixo primário da identidade moral e política contemporânea. Nela repousa uma concepção de filosofia caracterizada por uma avaliação positiva, embora crítica, da racionalidade e de seus progressos, por uma defesa clara da democracia como forma madura de resolução dos conflitos e por uma forte convicção de que as questões normativas são suscetíveis de discussão argumentativa.

Segundo Araújo (2005, p.64-65), a principal contribuição de Habermas para a filosofia prática reside na sua inovadora resposta à questão fundamental, e tão moderna, da possibilidade de uma comunidade política formada por pessoas razoáveis, mas profundamente divididas pelo pluralismo, inevitável e desejável, de visões de mundo e modos de vida. O reconhecimento dos indivíduos como responsáveis exige tomá-los a sério como agentes que podem e devem ter voz na validação de normas e leis às quais eles próprios estão sujeitos. Daí o princípio habermasiano do discurso, que afirma que são válidas as normas de ação às quais todos os possíveis atingidos poderiam dar o seu assentimento, como participantes de discursos racionais.

Os sujeitos que participam de uma interação esperam, com suas manifestações simbólicas, pretensões de validade que podem ser criticadas ou defendidas, ou seja, podem ser fundamentadas. A racionalidade das manifestações desses sujeitos pode ser medida pelas relações internas que guardam entre si, o conteúdo semântico, as condições de validade e as razões que podem ser levantadas a favor da validade dessas manifestações, do enunciado ou da eficácia da regra de ação.

De acordo com Habermas (2003a, p.20-26), considera-se que uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade quando encarna um saber falível, guardando assim, uma relação com o mundo objetivo. Um enunciado só pode ser objetivo se é feito por meio de uma pretensão de validade para que tenha, para qualquer observador o mesmo significado que para seu sujeito agente. Assim, pode-se afirmar que uma manifestação será tão mais racional quanto melhor possam ser fundamentadas suas pretensões de verdade ou de eficiência.

Quando se usa o termo “racional” supõe-se uma estreita relação entre racionalidade e saber, considerando-se que o saber tem uma estrutura proposicional: as opiniões podem ser

expostas explicitamente sob a forma de enunciados. Portanto, a racionalidade tem maior relação com o uso que os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem do conhecimento do que com o conhecimento propriamente dito ou com a forma como esse conhecimento é adquirido. Nas manifestações lingüísticas se expressa explicitamente um saber e nas ações teleológicas se expressa uma capacidade, um saber implícito.

A Teoria da Ação comunicativa, proposta por Habermas apresenta-se como uma forma adequada de abordar a problemática da racionalização social. A racionalidade comunicativa compreende um escopo mais amplo, abrangendo diversas formas de argumentação e de outras possibilidades de prosseguir a ação comunicativa por meios reflexivos, ocupando as pretensões de validade das manifestações um lugar central na teoria da ação comunicativa, fundamentado na teoria da argumentação.

A utilização comunicativa de um saber em atos de fala parte de um conceito de racionalidade mais amplo, capaz de atuar sem coações e gerar consenso por meio de uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e aceitam uma comunidade de convicções racionalmente motivadas e se asseguram pela unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (HABERMAS, 2003a, p.27).

Segundo Habermas (2003a, p.28), os participantes de uma comunicação podem entender-se sobre algo que tem lugar no mundo, e para que uma manifestação seja racional é necessário que seu enunciado possa ser aceito ou refutado pelo ouvinte, mediante argumentação, e que se o consenso não foi alcançado o fracasso possa ser explicado.

Ainda segundo Habermas (2003a, p.30-31) a posição fenomenológica do entendimento comunicativo se pergunta reflexivamente em que circunstâncias aqueles que se comportam racionalmente têm de pressupor um mundo objetivo, ou seja, pergunta-se pelas condições sob as quais se constitui para os membros de uma comunidade de comunicação - sujeitos capazes de linguagem e ação - a unidade do mundo objetivo, considerado e reconhecido por esta como um mesmo mundo. Portanto, um conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que atuam comunicativamente possam entender-se entre si, tanto sobre o que ocorre no mundo, quanto sobre o que se poderá produzir no mundo, fazendo com que essa prática comunicativa assegure um contexto comum no mundo da vida que intersubjetivamente compartilham. Pressupõe-se, assim, um saber comum para que se possa alcançar comunicativamente o consenso.

Esse conceito mais amplo de racionalidade comunicativa, desenvolvido a partir do enfoque fenomenológico, pode articular-se com o conceito de racionalidade cognitivo-

instrumental desenvolvido a partir do enfoque positivista. Só as pessoas capazes de responder por seus atos podem comportar-se racionalmente, num contexto comunicativo, quando forem capazes como membros de uma comunidade de comunicação de orientar sua ação por pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas. Um grau mais alto de racionalidade comunicativa amplia, dentro de uma comunidade de comunicação as possibilidades de coordenar as ações sem recorrer à coerção e de solucionar consensualmente os conflitos.

Nos contextos de comunicação, considera-se racional quem faz uma afirmação e é capaz de defendê-la frente a um crítico, apresentando as evidências pertinentes; é também racional aquele que segue uma norma vigente e é capaz de justificar sua ação frente a um crítico, interpretando uma situação dadas as expectativas legítimas de comportamento. Pode-se ainda reconhecer como racional aquele que expressa um desejo, um sentimento, um estado de ânimo, que revela um segredo, que confessa um direito e que depois convence um crítico da autenticidade da vivência desvelada, apresentando as conseqüências práticas e comportando-se de forma consistente com a sua afirmação. Considera-se também racional uma pessoa que interpreta suas necessidade à luz dos padrões de valor aprendidos em sua cultura, mas sobretudo se essa pessoa for capaz de adotar uma atitude reflexiva frente a esses padrões (HABERMAS, 2003a, p.33-39).

Na ação comunicativa, o requisito essencial para a racionalidade é que a manifestação seja susceptível de fundamentação e crítica, podendo as pretensões de validade ser adequadamente desenvolvidas por meio da argumentação, que, segundo Habermas (2003a), é um tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que ficaram duvidosas e tratam de ajustá-las ou refutá-las por meio de argumentos. A força de uma argumentação se mede em um contexto dado pela pertinência de suas razões, e pela capacidade de convencer os participantes em um discurso.

O agir comunicativo passa para o nível do discurso argumentativo quando uma interação deixa de ser consensual, pelo questionamento explícito de alguma pretensão de validade que esteja na base de sua sustentação. Os atores assumem então o papel de falantes e ouvintes a fim de negociarem um novo consenso acerca daquilo que se tornou polêmico ou problemático. O discurso argumentativo consiste, portanto, na instauração de um processo de contestação e defesa de pretensões de validade sobre questões do mundo objetivo – discurso teórico, ou do mundo social – discurso prático. Habermas (2003a) afirma que, sob uma situação ideal de fala, em que se impõe apenas a força do melhor argumento o resultado do discurso apresentar-se-á como entendimento racionalmente motivado, dependendo de

contextos de cooperação, uma vez que não há acordo que possa ser imposto a partir de fora ou ser forçado por uma das artes mediante gratificação ou ameaça, sugestão ou engano.

Em suma, pode-se entender a racionalidade como uma possibilidade dos indivíduos capazes de linguagem e de ação. As manifestações racionais possuem um enunciado objetivo, que é válido para todas as manifestações simbólicas que, pelo menos implicitamente, estejam vinculadas às mesmas pretensões de validade. As manifestações que apresentam pretensões de validade controversas requerem uma forma mais exigente de comunicação por meio da argumentação.

Tendo em vista que as diferentes formas de interação humana implicam distintos mecanismos de coordenação das ações, fundamentados em modelos de racionalidade e paradigmas filosóficos também distintos, como já comentado, podem ser identificados basicamente dois tipos de ação social ou de interação e conseqüentemente dois mecanismos de coordenação: do tipo estratégico, ou do tipo comunicativo. No agir comunicativo, que orienta para o acordo, pressupõe-se que os participantes da interação possam chegar a um saber comum, por manifestações de apoio ou de crítica, a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado válido para prosseguir a interação. Segundo Habermas (2003b), acordo significa que os participantes aceitam um saber como válido, como intersubjetivamente vinculante. No agir estratégico, ao contrário, ocorre um mecanismo de influência recíproca, no qual o ator não vê no participante da interação um sujeito com o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo. Portanto, a opção será de agir sobre ele, de induzi-lo a aceitar uma convicção como válida, utilizando-se, num caso mais extremo, de diversos mecanismos de coerção, pois o que importa é a busca de êxito com relação ao que o sujeito agente projeta sob seu exclusivo ponto de vista. O outro é visto como obstáculo ou como meio para a realização de seu próprio plano de ação.

De acordo com Habermas (1997), o emprego da linguagem para fins de entendimento se deve a um saber intuitivo que os sujeitos possuem. Esse saber se revela como uma competência comunicativa adquirida pelas experiências vivenciadas por estes sujeitos no mundo da vida, que as utilizam na ação comunicativa. Trata-se de certas pressuposições pragmáticas, não reflexivas de que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso, ao utilizarem a linguagem voltada ao entendimento, supostas hipoteticamente. O agir comunicativo busca suas referências nas teorias pragmáticas da linguagem, que analisam as expressões lingüísticas sob o ponto de vista de seu emprego em contextos comunicativos, interessando-se não só pelo uso cognitivo da linguagem, mas principalmente pelas relações

que se estabelecem entre os sujeitos quando se utilizam da linguagem para referir-se ao mundo, o que equivale ao uso comunicativo da linguagem.

Segundo Bouffleuer (2001, p.39), entender-se com alguém sobre determinada coisa significa alcançar um consenso sobre esta mesma coisa. O consenso sobre algo se mede pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de uma afirmação fundamentalmente aberta à crítica. Seu reconhecimento como válida implica reconhece-la como correspondente àquilo a que se refere, o que só é possível sob a base de uma confiança recíproca, em que se pressupõe que sempre que se pensa no que se está dizendo, levanta-se com relação a esse enunciado a pretensão de que é verdadeiro, correto ou sincero. Assim, o ato de fala transforma-se na sede de uma racionalidade em que o falante apresenta pretensões de validade, preenche as suas condições e pressupõe ter razões capazes de resgatá-las discursivamente.

Pode-se afirmar que a teoria da ação comunicativa de Habermas tem seu fundamento no potencial de racionalidade inerente à linguagem. Afirma Habermas (1997) que essa linguagem é portadora de energias de ligação interna, que a tornam transparente e geradora de processos de entendimento que podem ser considerados racionais. Essa transparência reside na coincidência entre a intenção, o conteúdo e a ação, revelando a tríplice função da linguagem comunicativa: expressiva – dar expressão àquilo que se tem em mente; representativa – sobre algo no mundo; e, interativa - para comunicar-se com outro.

Habermas (2003a, p.418) chama de ação comunicativa aquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extra-verbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação, e com isso fazer possível a ação comunicativa.

Para que a linguagem possa operar o entendimento, é necessário um consenso de fundo fornecido pelo compartilhamento da mesma cultura e das mesmas experiências, a que se poderia chamar de mundo da vida. Assim, pode-se observar que é o mundo da vida que faz com que um ato de fala seja familiar, permite apreender o seu sentido e antecipar as condições de sua aceitabilidade. Fornece a cobertura de um consenso pré-reflexivo de fundo que se encarrega de absorver os riscos do dissenso. Assim, somente a partir do pano de fundo do mundo da vida é que os comunicantes podem pretender chegar a um acordo sobre algo no mundo, seja ele o objetivo, o social ou o subjetivo (BOUFLEUER, 2001, p.45-46).

Segundo Habermas (1990a, *apud* BOUFLEUER, 2001, p.49), a cultura é o armazém do saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A sociedade compõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam seu pertencimento a grupos sociais e garantem solidariedade. As estruturas da personalidade fornecem os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e de agir, bem como de garantir sua identidade própria.

Habermas (1997) afirma que, sob o aspecto funcional do entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e à renovação do saber cultural; sob o aspecto da coordenação da ação, serve à ação social e ao estabelecimento de solidariedade; sob o aspecto da socialização, finalmente a ação comunicativa serve ao desenvolvimento de identidades pessoais. A esses processos de reprodução cultural, de integração social e de socialização correspondem, como componentes estruturais do mundo da vida, a cultura, a sociedade e a personalidade.

São, pois, essas correspondências estruturais entre os atos de fala comunicativos e a reprodução dos componentes simbólicos do mundo da vida que garantem ao conceito de ação comunicativa toda a sua fecundidade teórica no campo das ciências sociais. Há o entendimento de que a objetividade do mundo social é determinada por e através das interações simbólicas dos seus agentes, os homens, que comunicativamente constroem sentidos. Entretanto, há que se distinguir os componentes simbólicos do mundo da vida de seu substrato material, uma vez que os primeiros só podem ser reproduzidos por meio de ações comunicativas e os segundos por ações cognitivo-instrumentais, embora não necessariamente desvinculadas de ações comunicativas.

Segundo Habermas (1990b, *apud* BOUFLEUER, 2001, p.52) a teoria do agir comunicativo espera que a reprodução simbólica do mundo da vida esteja junto com sua reprodução material, pois considera que o mundo da vida reproduz-se materialmente sobre os resultados e conseqüências das ações orientadas para objetivos, com os quais aqueles que pertencem a esse mundo da vida intervêm nesse mundo. Essas ações instrumentais estão cruzadas com as ações comunicativas, na medida em que representam a execução de planos que estão ligados aos planos de outros participantes em interações sobre definições comuns de situação e processos de comunicação.

Embora se possa ter a impressão de certa idealidade sobre as interações sociais projetadas pela teoria da ação comunicativa, Habermas (1997) afirma que o seu interesse está voltado para a reconstrução das condições realmente existentes, sob a premissa de que os

indivíduos socializados, quando no seu dia-a-dia, comunicam-se entre si através da linguagem comum, não têm como evitar que se empregue essa linguagem também num sentido voltado ao entendimento.

Ainda segundo Habermas (1997), retrair-se ao isolamento monádico que representa a ação estratégica é algo que com o tempo acaba sendo auto-destrutivo. Entretanto, considera que o conceito de racionalidade comunicativa contém também uma perspectiva utópica, pois todo ato de fala comunicativo pressupõe uma existência emancipada, garantindo que a discussão esteja livre de limitações e dominações de qualquer espécie. A perspectiva de Habermas não parte de imagens ideais de homem e de sociedade, mas começa tematizando aquelas condições desde sempre presentes e operantes na sociedade humana, como é o caso das condições que regem a comunicação.

A teoria habermasiana implica uma concepção acerca do conhecimento, uma vez que as interações não ocorrem no vazio. Existe um conteúdo, um saber, em torno qual o entendimento possa ser construído. A questão fundamental é esclarecer as relações comunicativas entre os sujeitos, mediante as quais eles se entendem sobre os objetos.

Introduz-se nessa reflexão sobre o conhecimento, à luz do paradigma da comunicação, o esforço de compreender como o sujeito pode chegar a um entendimento com outros sujeitos sobre algo no mundo, tomando a linguagem como ponto de partida para a abordagem do tema do conhecimento, considerando-se que o acesso ao conhecimento ocorre por meio de sua via de manifestação, que é a linguagem. Tem-se, portanto, um acesso mediado ao tema do conhecimento, que confere com o pressuposto de que o conhecimento de uma linguagem entrelaça-se com o conhecimento daquilo que acontece realmente no mundo explorado pela linguagem.

O caráter processual e dialógico do próprio processo de produção do conhecimento, de acordo com Marques (1993, *apud* BOUFLEUER, 2001, p. 66) destaca-se a partir da compreensão de que o conhecimento não se constrói na reflexão isolada, ou no interior de uma consciência, mas de forma dialógica, processual, tendo como referências básicas o grupo e a linguagem usual. A racionalidade de um saber, isto é, a condição que o torna um saber válido, depende da situação de fala ideal em que se exige a antecipação das condições de um discurso possível.

Em suma, a teoria da ação comunicativa fundamenta-se no paradigma filosófico da linguagem, pressupondo que os sujeitos precisam entender-se sobre algo, e que essa interação é possível a partir de um conhecimento comum pré-existente entre os participantes de uma interação, sem utilização de nenhum mecanismo de coação, mas pela possibilidade de um



discurso argumentativo. Considerando-se que a educação é uma interação entre diversos participantes que têm como pano de fundo uma cultura e uma linguagem comum, a teoria da ação comunicativa tem com a educação uma estreita relação.

### 4.3. A FILOSOFIA DE HABERMAS E A EDUCAÇÃO

Habermas (1993, *apud* BOUFLEUER, 2001, p.56) afirma que quando os pais querem educar os seus filhos, ou quando as gerações contemporâneas querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, ou quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Essas situações correspondem às três grandes tarefas educativas: a formação de identidades pessoais (educação dos filhos), a reprodução cultural (apropriação de saberes) e a integração social (cooperação). Considerando que as tarefas gerais dos processos educativos se colocam no âmbito da reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade, e que essas atividades têm no agir comunicativo o seu meio de reprodução, pode-se afirmar que o conceito de ação comunicativa para a educação é totalmente pertinente.

A educação sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, ou seja, uma ação social. Uma vez que toda ação social é uma interação e pode ser definida como solução de um problema de coordenação<sup>15</sup> entre os planos de dois ou mais atores, é um campo propício para a ação comunicativa. A sala de aula, por exemplo, constitui um espaço social onde ocorre um problema de coordenação, uma vez que os indivíduos presentes só conseguirão estabelecer um entrelaçamento de seus planos de ação se houver uma restrição de suas possibilidades de escolha. O resultado desse entrelaçamento de planos particulares de ação é o que constitui a ação social que vem a ser a educação. Nesse contexto, pode-se afirmar que a educação é um espaço privilegiado do agir comunicativo.

O agir comunicativo ocorre de forma espontânea quando as interações baseiam-se em pretensões de validade tacitamente aceitas, fazendo com que todos ajam como se realmente fossem válidas. Ocorre também por necessidade, para possibilitar a cooperação, a educação, o trabalho coletivo etc.

O conceito de ação comunicativa de Habermas permite uma reconceitualização de aspectos e dimensões fundamentais na educação, possibilitando uma concepção crítica de

---

<sup>15</sup> Um problema de coordenação só ocorre quando um ator somente pode executar seu plano de ação envolvendo e interagindo com, pelo menos, um outro ator.

educação que toma como referência básica a ação comunicativa enquanto práxis humana emancipatória. Uma vez que a reflexão no contexto comunicativo é dialógica, assumindo uma tarefa de desconstrução e reconstrução da cultura e do conhecimento, estes estarão sempre susceptíveis à crítica. A reflexão dialógica, portanto, é indispensável para a emancipação humana, como força esclarecedora, capaz de ver, além dos fenômenos, os preconceitos, as falsas opiniões e as concepções ingênuas e míticas que se escondem por trás das ideologias (MARTINAZZO, 2005, p.65-66).

Os objetivos educacionais fazem com que os sujeitos realizem atividades pedagógicas, que por sua própria natureza implicam uma relação essencialmente dialética entre esses sujeitos, ocorrida em diferentes contextos, dentre os quais se destacam as universidades pelo caráter de intencionalidade e planejamento com que se desenvolvem as interações pelas quais as novas gerações recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade, aprendizado a que Habermas (*apud* BOUFLEUER, 2001, p.27) denomina “estruturas simbólicas do mundo da vida”.

Embora essas tarefas sejam realizadas pela sociedade como um todo, transcendendo o domínio da educação formal, a escola e a universidade são locais privilegiados, especializados na reprodução cultural, mas que preenchem as funções relativas à socialização e à integração social, constituindo-se instituições fundamentais do agir comunicativo. A universidade, especificamente a pública, por sua própria natureza, exerce um papel fundamental na transmissão cultural, na socialização e na construção da personalidade individual, isto é, na reprodução das estruturas do mundo da vida e, portanto, para o seu bom funcionamento, ela deve ser regulada pelos processos de ação comunicativa com vistas à alcançar o entendimento.

Há que se considerar que a problemática pedagógico-educacional é, fundamentalmente, uma problemática de ordem interativa, e que problemas de interação são, basicamente, problemas de comunicação. Segundo Boufleuer (2001, p.35), quando Habermas fala de acordo ou entendimento refere-se a certas possibilidades da linguagem comunicativa, uma vez que o próprio conceito de ação comunicativa está intimamente ligado à possibilidade de se estabelecer um entendimento lingüístico.

Desta forma, aponta-se para uma concepção comunicativa da educação, pois se para realizar-se a educação, são imprescindíveis contextos de ação comunicativa, é no âmbito de uma racionalidade comunicativa que devem ser explicitadas suas condições de possibilidade, seus meios e seus fins. Entretanto, Boufleuer (2001, p. 57-58) afirma que para a educação potencializar-se plenamente enquanto ação comunicativa, é importante que os saberes

científicos, os valores culturais, as normas sociais, enfim, tudo o que é apresentado como conhecimento seja percebido como entendimento historicamente construído, passível de revisão.

Habermas (2003a, p.37-38) considera que, devido a susceptibilidade à crítica, as manifestações racionais são também susceptíveis de correção, uma vez que as tentativas falhas podem ser corrigidas se os erros forem identificados, ligando o conceito de fundamentação ao de aprendizagem. Nos processos de aprendizagem, a argumentação tem um papel importante, considerando-se racional, no âmbito cognitivo-instrumental, aquele que expressa opiniões fundamentadas e atua com eficiência. Entretanto, essa racionalidade só passa a ser uma interação quando o sujeito permanece conectado à sua capacidade de aprender com os erros, com a rejeição de suas hipóteses e com o fracasso de suas intervenções no mundo.

A educação, para obter um bom êxito no cumprimento de suas metas gerais de transmitir tradições culturais, de renovar solidariedades e de socializar as novas gerações, necessita ser concebida por seus agentes como uma ação comunicativa. Assim, o grau de racionalidade comunicativa encarnado nos processos e conteúdos da educação se torna parâmetro crítico de todo processo educacional.

Diante das reflexões colocadas até o momento, é possível afirmar que o paradigma da filosofia da consciência tornou-se incapaz de resolver adequadamente as complexas questões implicadas na educação, notadamente quanto à formação e constituição dos sujeitos nas e pelas interações sociais. Pode-se perceber que uma concepção de educação baseada no paradigma da consciência, centrada no sujeito, não consegue oferecer uma solução adequada para as questões relativas à convivência das pessoas. Somente a partir do conceito de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode-se dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte dos processos educativos.

Assim, adotando o paradigma da comunicação ou da linguagem, sugerido por Habermas, compreende-se que conhecer algo no mundo significa compreender as razões que justificam esse algo como sendo uma feição verdadeira no mundo objetivo, ou como norma justa no mundo social, ou ainda como uma manifestação sincera no mundo subjetivo. Visto como produto de uma relação argumentativa entre sujeitos, o conhecimento, em sua concepção comunicativa, acentua, sobretudo, o caráter histórico da educação e dos saberes que veicula. Nada do que está posto se apresenta como verdade absoluta. Os valores ensinados se tornam objeto de discussão e de redefinição, a partir do momento em que novas questões forem levantadas, e o consenso a respeito destas deixar de existir, fazendo com que,

diante de um conteúdo de saber, a atitude passiva e resignada dê lugar à suspeita crítica e à audácia criadora.

Segundo Boufleuer (2001, p.77-78), na perspectiva do agir comunicativo, tematizar um conteúdo de saber dentro do processo educativo significa apresentar pedagogicamente as razões que o tornam um saber válido. É possível, então, falar de reconstrução ou de atualização do conhecimento. A universidade deixa de ser o lugar de mera reprodução de conhecimentos para tornar-se o lugar de sua problematização e da sua concepção crítica. O processo ensino-aprendizagem, compreendido dessa forma, leva ao que se tem denominado de dimensão hermenêutica da pedagogia: o esforço de compreender os saberes e as práticas existentes, a partir das intencionalidades que os produziram.

A hermenêutica, enquanto dimensão constituinte da pedagogia, propõe a leitura do mundo da sala de aula, a fim de que sejam desvelados os muitos sentidos que aí se fazem presentes e interagem. Para tanto, faz-se necessário um ambiente de liberdade em que professores e alunos se relacionem e se intercomuniquem, tomando como ponto de partida a experiência que cada um tem com a realidade. É nessa perspectiva que se colocam as teorias da aprendizagem que visam a uma educação emancipatória. Isso significa conceber a aprendizagem colocando a educação em sua concepção dialética, que se manifesta como continuidade histórica, mas, ao mesmo tempo, pela criticidade, aliada a uma possibilidade criadora de produzir novas competências no campo da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades.

A ação social iniciada na escola complementa-se na Universidade, lugar em que, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem também o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade, associado aos saberes técnico-instrumentais que compõem os currículos. Ao concordar com Habermas que esse tipo de ação necessita da hermenêutica natural da comunicação cotidiana e, portanto, do meio que representa a formação lingüística de consenso, há que se propor uma pedagogia da ação comunicativa, em contraposição a uma eventual pedagogia da ação estratégica, baseada no mecanismo de influência causal recíproca.

A sala de aula caracteriza-se como um espaço onde existem problemas de coordenação, assumindo a forma de agir comunicativo, se a opção for por um mecanismo de coordenação que vise ao acordo. Mesmo que haja opção intencional pelo mecanismo que visa ao acordo, em determinadas circunstâncias, reconhece-se a possibilidade de uma utilização estratégica de expressões simbólicas em ações que, em seu fim último, visam ao entendimento.

Assim, entende-se por pedagogia da ação comunicativa aquela que, da parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma atitude fundamental voltada ao entendimento. A teoria da ação comunicativa adquire uma importância significativa para a reflexividade crítica da prática educativa, principalmente para os professores. Uma pedagogia que se inspira no paradigma da comunicação se apresenta como práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um outro distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido.

#### **4.3.1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS**

A ação educativa desenvolvida numa instituição universitária é um fazer intencional. Trata-se da intencionalidade de um coletivo de sujeitos, mas se faz necessário que estes compreendam as razões que motivam suas práticas e que busquem o consenso sobre estas mesmas práticas, tendo como pano de fundo os saberes de suas próprias experiências e todo um contexto cultural do mundo que compartilham. Essa ação educativa tem sua intencionalidade desvelada no projeto político pedagógico que orienta a instituição educacional e que tem por trás uma fundamentação filosófica vinculada a um modelo de racionalidade. A busca de contribuir para a determinação das possíveis razões que orientam o saber educativo que permeia o processo de planejamento nas universidades federais brasileiras, o que significa, em última instância, desvendar sua racionalidade intrínseca, é parte dos objetivos do presente trabalho.

Se os membros da instituição reúnem-se para discutir o seu projeto político pedagógico, deverão estar preocupados, acima de tudo, em esclarecer um sentido geral que oriente o conjunto de suas ações. Um sentido que possa ser a expressão de uma intencionalidade coletiva, de um consenso, que confira ao processo educativo uma perspectiva de unidade e coerência.

Desta forma, pressupõe uma gestão efetivamente democrática, uma vez que, um projeto político pedagógico institucional, sob a ótica habermasiana, deve ter a característica de um acordo comunicativamente produzido. Uma vez firmado o acordo, este passa a valer como o próprio instituído que, por sua vez, implica uma demanda administrativa distinta, embora não contrária e nem substitutiva daquela referente ao componente instituinte. Trata-se de fazer valer o que foi firmado, de gerenciar sua aplicação prática. O gestor exerce assim um

poder, com base num acordo coletivo, e que, portanto, precisa ser acatado em todas as suas conseqüências. Isso significa que quem administra essas normas, resultantes do acordo firmado, não pode ser tido como autoritário, uma vez que as normas e exigências não são arbitrárias.

A Teoria da Ação Comunicativa, além de eliminar o caráter de arbitrariedade das normas e práticas institucionalizadas, permite ver o exercício do poder sob o ponto de vista de uma tarefa delegada pela coletividade. Só quando o instituído se desgarrar do instituinte ou não é mais legitimado através dele configura-se um processo de burocratização institucional que pode ser interpretado como avanço do sistema sobre o mundo da vida, colonizando-o (BOUFLEUR, 2001, p.100-101).

É importante salientar a interdependência dos dois componentes institucionais. O instituinte nunca opera no vazio, considerando-se que acerca da universidade a sociedade já estabeleceu um grande legado histórico e cultural, que, de alguma forma, define o que seja uma instituição dessa natureza. Assim, há um instituído acerca dos papéis de professores, alunos, servidores técnico-administrativos e gestores, dos conteúdos de saber, dos objetivos da universidade etc. Por outro lado, esse instituído sempre está na dependência de o instituinte manter ou não o consenso que o garante. O instituinte pode mudar as concepções da universidade, seus objetivos e suas práticas, instaurando um novo consenso coletivo, redimensionando o instituído. Obviamente, isso não pode ocorrer a toda e qualquer hora, pois inviabilizaria o funcionamento da instituição, mas vale ressaltar que a estabilidade garantida pelo instituído deve ser sempre provisória e dependente da dinâmica do instituinte, e que a visão do processo administrativo seja dialética, permitindo manter a dinâmica histórica, fazendo com que nada do que está posto como estrutura institucional seja visto como dado em definitivo e, portanto, imutável.

A reflexão de Habermas busca resgatar o potencial de racionalidade comunicativa em contextos interativos do mundo da vida, tornando possível uma argumentação no sentido de que a educação só alcançaria um bom êxito no cumprimento de suas finalidades por meio da otimização desse potencial de racionalidade em seus processos.

Habermas nega caráter ético a um compromisso unilateral que apele aos supostos valores universais de um liberalismo hegemônico. Assim, compreende-se que um processo de planejamento institucional, em uma instituição complexa e plural como uma universidade federal, que busque construir seu projeto pedagógico, marcando sua identidade, deverá fundamentar-se na racionalidade comunicativa.

Um processo imparcial de tomada de decisão requer procedimentos discursivos para que apenas as decisões justificadas sejam aceitáveis, para que todas as partes afetadas possam participar e para que seja possível uma avaliação justa de todos os interesses implicados. É desta forma que se entende um projeto pedagógico, sob a perspectiva habermasiana, como um processo de tomada de decisão sobre ações futuras, que desvelam as intencionalidade formativas da universidade. Lembra Habermas, que esse processo requer também a autonomia dos sujeitos participantes, é a idéia de que os homens agem como sujeitos livres, na medida em que obedecem às leis que eles mesmos estabeleceram, servindo-se de noções adquiridas num processo intersubjetivo.

As preocupações institucionais precisam concentrar-se na construção de um referencial político-pedagógico que brote de uma articulação de ação-reflexão-ação, ou seja, da capacidade teórica de toda a comunidade educativa e suas diferentes práticas sociais. Esse projeto institucional, produto de um planejamento centrado no agir comunicativo, necessita estar vinculado a uma administração educacional que reconheça a validade e pertinência do paradigma da linguagem ou da comunicação, como validador dos processos técnico-instrumentais.

#### **4.3.2. A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA**

As interações ou ações sociais em educação ocorrem não só na sala de aula, mas também no âmbito institucional e administrativo de uma instituição de ensino, pois os sujeitos, tendo em vista os objetivos considerados educacionais necessitam coordenar suas ações particulares, para o que dispõem de duas possibilidades: o agir comunicativo e o agir estratégico.

Na perspectiva habermasiana é possível analisar a universidade, no que diz respeito à sua dimensão institucional e administrativa, sob o ponto de vista dos componentes do mundo da vida e do sistema que a atravessam e condicionam o seu funcionamento. Pinto (1996) propõe um modelo de administração alternativo, baseado na teoria do agir comunicativo, capaz de dar conta dos processos de democratização cada vez mais exigidos para a escola, que poderia ser interpretado e concebido para a universidade.

Prestes (1996) afirma que a escola é genuinamente um espaço institucional, orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida, considerando-se que a mesma afirmação pode ser utilizada para a universidade, ainda com mais propriedade, se considerado

o ponto de vista de Habermas, de que a ação comunicativa implica interação entre sujeitos autônomos. Entretanto, a organização estrutural, as normas burocráticas, as hierarquias de poder perturbam e colonizam esse espaço. O mundo da vida se submete às coações sistêmicas, através dos subsistemas dinheiro e poder. Assim, muitas vezes, as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando o agir comunicativo.

Uma instituição universitária possui a característica de desenvolver ações educativas intencionais e planejadas, das quais se esperam resultados bem definidos, como, por exemplo, o domínio de uma série de conhecimentos classificados como curriculares, que permitem ao indivíduo enfrentar a vida em sociedade e ter uma profissão. Essas expectativas depositadas na instituição exigem que sua ação se realize baseada num planejamento, numa tomada de decisões, numa articulação de esforços em vista de certos fins.

Ao administrar processos de ensino e de aprendizagem, a universidade tem claros propósitos de afetar a vida de seus membros e de exercer influência direta ou indireta na sociedade. Como a sua essência é histórica e, por isso, depende das decisões dos próprios sujeitos que dela fazem parte, sua ação sempre pode ser reorientada em termos de prioridades e objetivos. Ao definir prioridades administrativas, ao escolher metodologias de ensino, ao selecionar conteúdos a serem veiculados, a universidade toma decisões a que se pode chamar políticas, uma vez que determinam o tipo de influência que ela vai exercer junto aos seus membros e ao conjunto da sociedade. Tais decisões podem gerar níveis diferentes de participação, autoritarismo, criticidade, solidariedade, criatividade etc. Essas características, presentes em maior ou menor grau nos sujeitos, revelam conjuntos de valores capazes de influenciar decisivamente os rumos da sociedade (BOUFLEUER, 2001, p.91-92).

São as decisões, tomadas de forma mais ou menos consciente, que revelam o caráter político da ação universitária, decisões essas sempre tomadas por indivíduos historicamente situados, portadores de interesses e necessidades diversos. Assim, pode-se afirmar que a universidade se apresenta como espaço de enfrentamento em torno de ideologias, interesses e valores. O debate político acerca de temas conflitantes requer consensos provisórios, sempre passíveis de crítica e de revisão.

Um consenso político provisório equivale a um acordo em que se busca um certo grau de concordância acerca do sentido ou dos objetivos do fazer universitário, pois o pressuposto da existência de uma sociedade plural coloca a construção de um consenso como condição necessária para a viabilidade de uma ação coletiva como a educação. Tudo que a universidade



realiza depende das decisões explicitamente tomadas pelos sujeitos envolvidos que, apesar das diferenças individuais, precisam chegar a certos tipos de acordos.

Compreendendo a administração universitária como o trabalho relativo à tomada de decisões e de sua implementação, pode-se afirmar que é uma tarefa eminentemente política. Assim, administrar a educação na perspectiva do agir comunicativo consiste em tornar positiva e fecunda a dinâmica política inerente a uma coordenação comunicativa das ações. A consciência do caráter histórico de uma instituição é indispensável para que novas gerações, em novos tempos, possam colocá-la como objeto sobre o qual novo entendimento é possível.

De acordo com Boufleuer (2001, p.96-97), na Teoria da Ação Comunicativa esse sentido geral e consensual pode ser obtido mediante um processo de entendimento lingüístico em que se observam algumas condições, de modo que a interação possa ser assim descrita: os sujeitos afirmam, propõem ou expressam pontos de vista que consideram verdadeiros, justos ou sinceros, mas que podem ser criticados e refutados pelos demais participantes da comunicação; todos os sujeitos são ouvintes e falantes, isto é, todos devem escutar o que os demais têm a dizer, como também têm o direito de expor suas opiniões; tudo isso ocorre num clima de cooperação, sem ameaças, sem constrangimentos, sem autoritarismos, enfim, num clima de democracia participativa.

Esse processo exige rigor e sistematização argumentativos e capacidade de ouvir as razões alheias. Trata-se de uma democracia metódica, que consiste em saber argumentar ou contra-argumentar, apresentando razões ou contra-razões. A coordenação que resultar desse processo de entendimento ou discussão crítica não será expressão de uma racionalidade inerente aos fins dos planos individuais, mas de uma racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente. Segundo Habermas, o ouvinte que conhece as condições de aceitabilidade e compreende o que é dito é desafiado a tomar uma posição, baseado em motivos racionais. Caso reconheça a pretensão de validade, aceitando a oferta contida no ato de fala, ele assume a sua parte de obrigações decorrentes do que é dito, as quais são relevantes para as conseqüências da interação e se impõem a todos os envolvidos. Habermas afirma que indivíduos que chegam a um entendimento lingüístico se entendem também quanto às suas ações, uma vez que a compreensão e o reconhecimento de um ato de fala como válido implicam aceitação de suas conseqüências.

A força coordenadora de um consenso comunicativamente construído se deve à clareza de uma fala auto-evidente e à força argumentativa com relação às pretensões de validade e às suas respectivas condições de aceitabilidade. Subjacente à proposta de uma

coordenação comunicativa das ações está a certeza de que podem ser obtidos níveis de interação cada vez mais participativos e democráticos. Isso porque no processo comunicativo há um esclarecimento recíproco acerca das motivações e razões que se fazem presentes nas decisões coletivas. Indivíduos e grupos têm o momento da afirmação de suas posições particulares que, no entanto, precisam ser negociadas com as posições dos demais para que o entendimento seja possível. Esse processo de negociação deve ocorrer dentro dos pressupostos do agir comunicativo. A disposição de participar de um processo de definição consensual das questões que regem a vida coletiva implica, necessariamente, a aceitação das conseqüências que resultarem de tal processo, mesmo que estas não contemplem plenamente os anseios particulares.

De acordo com Medeiros (2007, p.115), a definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória representa o esforço em sistematizar uma nova concepção de racionalidade no interior da educação pública brasileira, diferente da concepção tradicionalmente veiculada de admitir a racionalidade como sinônimo de aparelhamento sistêmico para atender aos pressupostos da produtividade e da eficiência econômica, que se traduzem nos indicadores quantitativos propostos nos sistemas avaliativos, bem como nas propostas para o desenvolvimento da educação. Como exemplo podem ser citadas algumas das metas estabelecidas pelo governo federal<sup>16</sup>, tais como: dobrar o número de alunos nas IFES e obter melhor relação professor/aluno em sala de aula, dentre outras.

A administração universitária demanda capacidade coordenadora para a produção de acordos intersubjetivamente validados. Cabe aos reitores contribuir para que a instituição se constitua uma grande rede de comunicação em que as informações, opiniões e críticas possam circular livremente em todos os sentidos, nada impedindo que se criem canais formais para tanto. O importante é que não se obstrua a comunicação e que a administração, ao invés de habitar os interstícios do poder, habite os da comunicação, possibilitando a construção de um projeto de universidade efetivamente participativo, capaz de formar cidadãos.

Diante das discussões apresentadas acerca da Teoria Crítica e da conseqüente Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, adquiriu-se uma maior compreensão da estreita relação dos conceitos veiculados por estas e o processo educativo, que na sociedade contemporânea encontra-se ainda amparado no paradigma da consciência ou do sujeito. Nas universidades federais, objeto de estudo do presente trabalho, de acordo com Therrien (2006a, p.69) observa-se a predominância do positivismo e da objetividade na construção dos currículos,

---

<sup>16</sup> Metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, comentado no Capítulo I.

responsáveis por cumprir a tradição de formar cientistas e bacharéis, sob o predomínio de uma racionalidade instrumental.

Desta forma, o projeto pedagógico de uma universidade pública deverá proceder um olhar detalhado para os aspectos pedagógicos do processo de ensino aprendizagem, numa perspectiva formativa, fundamentando-se na racionalidade comunicativa, ou seja, compreendendo esse processo como uma interação entre sujeitos capazes de fala e de ação.

A análise do processo de planejamento das universidades federais brasileiras a ser empreendida no próximo capítulo, deverá adotar a perspectiva habermasiana da comunicação como referencial de crítica, buscando identificar nos documentos dessas instituições características que permitam compreender a concepção de mundo, de educação, de conhecimento e de sociedade adotada nas respectivas propostas.

O estudo desenvolvido até o momento indica que o planejamento nas universidades Federais brasileiras tente a vincular-se às regras instituídas pelo Ministério da Educação, que elegeram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento de planejamento, seguindo uma lógica cartesiana de obtenção de indicadores para a posterior avaliação, possibilitando que o plano seja elaborado pela administração superior da instituição sem a efetiva participação da comunidade e da sociedade, algumas vezes com o auxílio de consultores externos contratados para esse fim.

A ausência de uma cultura sistemática de planejamento nessas instituições, calcada na interação entre os sujeitos e na capacidade desses sujeitos de refletirem sobre suas práticas cotidianas e sobre o perfil do egresso que deseja formar, acaba por tornar o planejamento uma peça cartorial elaborada para atender às determinações legais, sem trazer repercussões efetivas no interior da universidade. Verifica-se que uma análise do processo de planejamento dessas instituições poderá desvelar o modelo de racionalidade que os orienta e apontar para possíveis caminhos que venham contribuir para melhorar a educação e a qualidade de vida da sociedade.

## CAPÍTULO 4

### **RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO FUNDAMENTAÇÃO DE UM PROCESSO DE PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL**

A Modernidade afirmou a prevalência da razão sobre qualquer tipo de misticismo, distinguindo de forma indubitável os domínios da ciência e da fé. Entretanto, a liberdade preconizada pela razão moderna, na Pós-Modernidade, passou a criar novos mecanismos de dominação, fazendo com que o homem deixasse de ser escravo do misticismo ou da religião, e passasse a ser dominado por outros homens, pela tecnologia e pela ideologia prevalecente. Como crítica a essa exacerbação da racionalidade surgiu, na segunda metade do século XX, um movimento iniciado na Alemanha, mais especificamente na Escola de Frankfurt, conhecido como Teoria Crítica.

A Escola de Frankfurt teve origem no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado em 1924, que veio preencher uma lacuna existente na universidade alemã quanto à história do movimento trabalhista e do socialismo. A sua principal publicação “Revista de Pesquisa Social”, foi um dos documentos mais importantes para a compreensão do espírito europeu do século XX, encarnando uma reflexão crítica sobre os principais aspectos da economia, da sociedade e da cultura de seu tempo. Ao conjunto dos trabalhos da Escola de Frankfurt, denominou-se “Teoria Crítica”, uma expressão da crise teórica e política do século XX, refletindo sobre os problemas da sociedade moderna com uma radicalidade sem paralelo. Por isso, as idéias de seus pensadores<sup>14</sup> exerceram grande influência, direta em alguns casos, indireta noutros, sobre os movimentos estudantis, sobretudo na Alemanha e nos Estados Unidos, nos fins da década de 1960. A expressão “Teoria Crítica”, no presente trabalho pode então ser empregada para designar a crítica da sociedade empreendida pela Escola de Frankfurt, em relação ao caráter cientificista das ciências humanas, contrapondo-se ao que se denominou “Teoria Tradicional”.

Por Teoria Tradicional pode-se entender uma concepção de ciência resultante do longo processo de desenvolvimento que remonta ao início da Modernidade e ao Discurso do Método

---

<sup>14</sup> Entre os filósofos da Escola de Frankfurt, salientam-se Walter Benjamin, Theodore Wisengrund-Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, aos quais se podem vincular o pensamento de Jürgen Habermas. Esses autores formaram um grupo coeso e em suas obras existe certa unicidade teórica, chegando a compor um quadro com suas principais idéias. De Benjamim destacam-se as reflexões acerca das técnicas específicas da reprodução das obras de arte, sobretudo do cinema, e as conseqüências sociais e políticas resultantes; de Adorno o conceito de “indústria cultural”; de Horkheimer os fundamentos epistemológicos da Teoria Crítica; de Marcuse a análise da sociedade considerando a fusão de técnica e dominação, de racionalidade e opressão; e finalmente de Habermas, as idéias sobre “ciência e técnica como ideologia” e a Teoria da Ação Comunicativa.

de Descartes (1596-1650), o qual fundamentou o ideal de ciência como sistema dedutivo, fundamentado no subjetivismo. Entende-se por subjetivismo, uma concepção de ciência centrada no sujeito e na sua relação com os objetos, com a natureza, tendo como objetivo conhecer para dominar e para aplicar, por meio da verificação (empirismo) e do positivismo (objetividade). O conhecimento ocorre como resultado da pura razão reflexiva, não sendo necessária a tutela do “outro”, pois o sujeito dotado de razão tem capacidade própria de entendimento.

O subjetivismo apresenta-se nitidamente quando os positivistas conferem preponderância explícita ao método, desprezando os dados em favor de uma estrutura anterior que os enquadraria. Por outro lado, mesmo quando os positivistas atribuem maior peso aos dados, esses acabam sendo selecionados pela metodologia utilizada, que por vezes atribui maior relevância a determinados aspectos dos dados, em detrimento de outros.

A Teoria Crítica, ao contrário, pretende ultrapassar tal subjetivismo, visando descobrir o conteúdo cognoscitivo da *praxis* histórica. Os fatos sensíveis, por exemplo, vistos pelos positivistas como possuidores de um valor irreduzível, são, para a Teoria Crítica, pré-formados socialmente pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do sujeito que percebe. Em suma, a Teoria Crítica pretende que os homens protestem contra a aceitação resignada da ordem totalitária, opondo-se à razão instrumental e objetiva dos positivistas, propondo que as relações entre os seres humanos, e destes com a natureza, passem a configurar-se de maneira diversa da que se instaura na dominação. Em sua obra “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, Max Horkheimer (1937) mostra a indivisão entre a teoria conceitual e práxis social, apontando para a reunificação do sujeito e do objeto de conhecimento.

A Teoria Crítica dá relevância social à ciência, favorecendo a reflexão autônoma, segundo a qual a verificação prática de uma idéia e sua verdade não são coisas idênticas, e que o conhecimento não deve ser necessariamente pragmático. Assim, ultrapassa o subjetivismo e o realismo da concepção positivista, expressão mais acabada da Teoria Tradicional.

Os filósofos da Escola de Frankfurt buscaram construir uma teoria crítica da sociedade, considerando que o projeto iluminista de libertação desenvolvido na Modernidade não conseguia mais dar conta do contexto social, uma vez que o homem havia perdido a capacidade de objetivar criticamente o mundo em que vive. O poder econômico legitimado e impulsionado pela ciência e pela técnica dominara o processo social e a reflexividade crítica fora cerceada pelo amplo processo de ideologização transformando o homem num ser

econômico unidimensional, contrariando o projeto iluminista que visava libertá-lo de todas as formas de escravidão. De acordo com Freitag (1993, p.34), uma vez que o homem tornou-se escravo das forças que ele próprio imprimiu ao processo histórico, perdeu o controle de sua razão que não está mais a serviço de sua felicidade.

Ao contrário de outros filósofos da Escola de Frankfurt, da qual Jürgen Habermas é considerado um herdeiro direto, este não encerra sua crítica condenando a humanidade, numa postura pessimista, mas aponta a possibilidade de uma virada paradigmática. Nascido em 1929, em Gummersbach, Habermas licenciou-se em 1954, com um trabalho sobre Schelling, intitulado “O Absoluto e a História”. De acordo com o pensamento habermasiano, a Teoria Crítica deve ser engajada nas lutas políticas do presente, e construir-se em nome do futuro revolucionário para o qual trabalha, como exame teórico e crítico da ideologia, mas também como crítica revolucionária do presente, apontando então, para um novo projeto filosófico de sociedade, acreditando que a Modernidade ainda não esgotou suas possibilidades. Essa virada paradigmática empreendida pelos filósofos de Frankfurt e encarnada por Habermas representa a desconstrução do paradigma metafísico moderno, centrado no sujeito, considerando que este perdeu sua validade e atualidade, pois os princípios que o sustentaram tornaram-se suspeitos e passaram a ser questionados.

Tendo em vista as peculiaridades do processo educacional e da instituição universidade pública, considera-se oportuna a fundamentação do processo de planejamento institucional em um modelo de racionalidade mais abrangente e mais adequado para uma compreensão crítica da sociedade atual, centrado na intersubjetividade. Assim, o presente capítulo trata da racionalidade comunicativa como fundamentação de um projeto pedagógico institucional capaz de formar cidadãos, lembrando que o projeto político pedagógico deverá ser o produto do processo de planejamento institucional numa universidade.

#### **4.1. O PROJETO FILOSÓFICO DE HABERMAS**

O projeto filosófico de Habermas pode ser sintetizado em termos de uma crítica ao Positivismo e, sobretudo, à ideologia dele resultante, ou seja, ao tecnicismo. Para Habermas (1968), o tecnicismo é a ideologia que consiste na tentativa de fazer funcionar na prática, e a qualquer custo, o saber científico e a técnica que dele possa resultar. O processo de mútua vinculação entre ciência e técnica amplia-se, tornando-se um processo generalizado de

realimentação recíproca que Habermas compara a um sistema de vasos comunicantes. Desse modo, ciência e técnica tornam-se a primeira força produtiva, subordinando todas as demais.

Nesse sentido, o autor ataca a ilusão objetivista das ciências, considerando que esse contexto, não apenas técnico-científico, mas também econômico-político, passa a ser a conotação da técnica. Contra a ilusão da teoria pura, Habermas procura trazer à tona as raízes antropológicas da prática teórico-científica e evidenciar os interesses, que estão no princípio do conhecimento, particularmente do conhecimento científico, ou seja, o conhecimento como forma de poder.

Nessa discussão, percebe-se a influência da ciência no mundo social, que na visão de Huxley (1963, *apud* HABERMAS, 1968, p.94-95), pode ser sintetizada nos seguintes termos:

Saber é poder e é por um paradoxo aparente que os cientistas e os tecnólogos, por meio do saber que têm sobre o que acontece nesse mundo sem vida das abstrações e inferências, chegaram a adquirir o imenso e crescente poder de dirigir e mudar o mundo em que os homens têm o privilégio e estão condenados a viver.

No plano da filosofia social, Habermas critica o objetivismo ontológico e contemplativo da filosofia teórica tradicional, empreendendo também uma crítica do positivismo científico e filosófico, inseparável de sua luta contra o objetivismo tecnocrático. Considera que as ciências proporcionam um poder específico, mas que esse poder de disposição ensinado pelas ciências não equivale à capacidade de viver e de agir, que se deveria esperar do homem cientificamente formado. Habermas (1968, p.140) afirma que a relação entre conhecimento e interesse desvela-se no dia-a-dia, quando as idéias servem muitas vezes para mascarar, com pretextos legitimadores os motivos reais das ações, que nesse nível, se chama racionalização.

Segundo Habermas (1968, p.45), Max Weber introduziu o conceito de racionalidade para definir a forma de atuação da atividade econômica capitalista, do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática. De acordo com Weber (2004) o capitalismo é constituído, historicamente, da organização racional do trabalho e da produção, e da união do desejo do lucro e da disciplina racional. Compreende-se que as esferas sociais restaram também submetidas aos critérios da decisão racional, critérios estes orientados para determinadas finalidades, passando-se a uma racionalização progressiva da sociedade, vinculada ao progresso científico e técnico.

A ação racional com relação a um objetivo é determinada por expectativas no comportamento, tanto de objetos do mundo exterior como de outros homens, e utiliza essas

expectativas como condições ou meios para alcance de fins próprios, racionalmente avaliados e perseguidos. É uma ação concreta que tem um fim específico.

Na visão de Marcuse (1967, *apud* Habermas, 1968, p.46) essa racionalidade ocultava uma forma determinada de dominação política, contrastando com o conceito de racionalidade libertadora do projeto iluminista da Modernidade. A racionalidade sob esse prisma passava a ter um caráter reducionista, referindo-se à correta eleição entre estratégias, adequada utilização de tecnologias e à pertinente instauração de sistemas, subtraindo dessa análise a crítica reflexiva acerca da combinação social global de forças e de interesses que em que são eleitas as estratégias, utilizadas as tecnologias e instaurados os sistemas, e que implicam dominação da natureza ou da sociedade.

Assim, a dominação por meio da racionalidade sob essa vertente torna-se fundamento de sua própria legitimação, uma vez que perde seu caráter explorador e opressor para tornar-se racional. A repressão se desvanece na consciência da sociedade porque a legitimação da dominação assumiu um novo caráter, que se refere à crescente produtividade e ao crescente domínio da natureza, que tornam a vida dos indivíduos mais confortável. Nesse universo a tecnologia proporciona a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade técnica de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida, expandindo o horizonte instrumentalista da razão (razão instrumental) para uma sociedade totalitária de base racional, que tem a “razão técnica e a ciência como ideologia” (HABERMAS, 1968, p 46).

De acordo Habermas (2003a, p.483-484), Horkheimer afirmava que o domínio da natureza inclui o domínio sobre os homens, mencionando o que se pode definir quase como um enunciado analítico, pois parte-se de que na capacidade de controle do sujeito sobre a natureza objetivada está o domínio de um sujeito sobre outro sujeito convertendo-o em objeto, que termina por converter a si mesmo em objeto, repetindo uma mesma estrutura de exercício de poder. O pensamento fundamentado na razão instrumental experimenta desta forma uma segunda ampliação que o converte na lógica do domínio sobre as coisas e sobre os homens. A razão instrumental abandonada a si mesma converte em fim absoluto da vida a dominação da natureza interna e externa, tornando-se propulsora de uma auto-afirmação selvagem.

Habermas busca resgatar o potencial de crítica por meio da elaboração de uma teoria ampla da racionalidade, considerando que o projeto iluminista ainda não esgotou suas possibilidades, pois o homem precisa libertar-se das escravidões impostas por eles próprios pela força dos dogmas, crenças e ideologias. Conseguiram um domínio tecnológico sobre a natureza, mas não souberam encarar devidamente os problemas da convivência, da ética e da



justiça social, podendo-se afirmar que a razão técnico-instrumental subjugou a razão prática. Para Habermas (1968, p.24-33), considerando-se que a noção de racionalidade emerge das duas relações fundamentais em que o homem se envolve ao realizar suas ações: agir sobre a natureza e interagir com os outros homens, a racionalidade diz respeito à forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso desse saber, ou seja, pode-se chamar de racional o sujeito que é capaz de fundamentar a convicção que motiva sua ação ou sua fala, que age de modo intencional, perseguindo um sentido motivado e fundamentado.

Segundo Habermas (1968, p.53), a alternativa à técnica seria a busca por uma mudança de paradigma, cujo parâmetro de racionalidade e de crítica deixaria de ser o sujeito cognoscente que se relaciona com os objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos estabelecem entre si, a fim de se entenderem sobre algo. A natureza passaria a interlocutor em vez de objeto, com uma estrutura de ação simbolicamente mediada, diferente da ação racional teleológica. Dessa forma, as questões do mundo social e da subjetividade passariam para o âmbito da crítica racional, já que são passíveis de entendimento intersubjetivo.

## **4.2. A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA**

O projeto de Habermas tem como escopo elaborar uma teoria da racionalidade mais ampla, buscando resgatar o potencial de racionalidade que emerge de contextos interativos, sob a forma de uma reconstrução teórica da estrutura racional da ação. Habermas, em sua teoria crítica da sociedade se depara com a insuficiência de um paradigma filosófico que assente suas bases numa racionalidade centrada no sujeito. Busca então, um paradigma da relação entre indivíduos socializados pela comunicação, permitindo uma compreensão descentrada do mundo e, portanto, a adoção de atitudes – objetivante, normativa e expressiva – com relação aos diferentes mundos – objetivo, social e subjetivo. A partir dessa compreensão, Habermas trata de propor o paradigma da filosofia da linguagem, do entendimento intersubjetivo ou da comunicação, em que o aspecto cognitivo-instrumental fica inserido no conceito mais amplo de racionalidade comunicativa. Nesse novo contexto, as ações sociais seriam coordenadas por valores, normas e pelo entendimento lingüístico.

Compreende-se que a análise das ações do homem sobre a natureza explicita um conjunto de regras técnicas fundamentadas num saber empírico, enfatizando a busca de fins

previamente definidos sob determinadas condições, podendo ser considerado como modelo de uma racionalidade instrumental, anteriormente comentada.

A aplicação de regras técnicas exige uma atitude objetivante frente ao mundo, de tal modo que na ação instrumental o sujeito adota frente aos objetos uma relação unilateral, orientada a consecução de um fim, intervindo de forma manipulativa e monológica, desconsiderando os outros sujeitos na busca do entendimento, como se estivesse isolado frente ao objeto. Habermas (1999, p.236) conclui que as ações sociais são incompatíveis com a atitude monológica, necessitando de um entendimento entre os sujeitos em relação ao objeto, ou seja, são ações caracterizadas pela intersubjetividade.

Assim, pode-se afirmar que o modelo de racionalidade instrumental, centrado no sujeito monológico, limitado à clássica relação entre o sujeito e o objeto fundamenta-se no paradigma a que se denomina filosofia da consciência ou do sujeito, que precisa ser desconstruído no contexto social, dando lugar ao paradigma da comunicação ou da linguagem, que corresponde ao modelo de racionalidade comunicativa, centrado na intersubjetividade, ou seja, na relação entre sujeitos capazes de falar e de agir. Portanto, nas ações dos homens com outros homens, busca-se a construção da vida intersubjetiva, configurando-se o modelo de racionalidade comunicativa.

Considerando-se que no paradigma da consciência, a verdade se impunha por si, pela sua própria lógica, e era tida como necessariamente válida para todos, sem discussão, a mudança paradigmática empreendida por Habermas, teria modificado essa concepção. De acordo com Demo (1994), Habermas lançou o paradigma da comunicação, dentro do qual verdade é uma pretensão de validade. Verdades tidas como inquestionáveis podem, de repente, ser criticadas, seja porque sua base lógica se abalou por conta de novos aportes, seja porque o relativo consenso vigente entrou em crise.

Para uma melhor distinção entre os modelos de racionalidade comentados, Habermas (2003a) propõe que se compreenda a sociedade como uma unidade constituída de sistema, ou mundo objetivo, e mundo da vida ou subjetivo, contemplando ao mesmo tempo os domínios da razão instrumental e da razão comunicativa. Sob esse prisma, a razão instrumental deve ficar restrita ao âmbito da integração sistêmica ou mundo objetivo, enquanto a razão comunicativa deve prevalecer no âmbito da integração social que ocorre no mundo da vida.

Nessa compreensão, o mundo objetivo refere-se ao mundo das coisas materiais; o mundo social, ao mundo das normas e da convivência; e, o mundo subjetivo, o mundo das vivências e sentimentos. As manifestações de fala podem se referir a qualquer um desses mundos, apresentando-se como constatação factual com pretensão de verdade, como ato de

regulação normativa com pretensão de correção ou justiça, ou como ato de expressão vivencial, com pretensão de veracidade ou sinceridade, conforme esteja relacionada com os mundos objetivos, sociais ou subjetivos, respectivamente.

De acordo com Habermas (1997, p.238), as ações estratégicas podem ser orientadas por regras técnicas, orientadas para o êxito. Implicam enunciados sobre valores, meios e fins, exigindo um saber empírico acerca das possibilidades de decisão do oponente, assim como sobre o espaço de alternativas que se oferece em uma dada situação. A eficácia das estratégias depende da validade de enunciados em que se fundamentam, como também as regras estratégicas podem servir de justificativa para determinadas ações (os fins justificam os meios). Entretanto, nas interações sociais as ações estratégicas não adotam, necessariamente, atitudes monológicas, como por exemplo, nas ações estratégicas reguladas por normas, que representam um caso especial de ação consensual. Nesse caso, a validade das normas depende do reconhecimento social da obrigatoriedade do comportamento nela fundamentado, e a orientação para o êxito é substituída pela orientação para o entendimento.

Segundo Boufleuer (2001, p.15) a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas fundamenta-se nas condições pressupostas desde sempre na convivência humana existentes nas interações em que dois ou mais sujeitos utilizam a linguagem com a finalidade de se entenderem sobre aspectos do mundo em que vivem e do qual fazem parte. No entender-se com o outro sobre algo os sujeitos fazem valer o que se poderia chamar de razão comunicativa, utilizada por Habermas como referência crítica para a avaliação dos limites e possibilidades de outras manifestações de racionalidade e de outros paradigmas filosóficos.

A ação comunicativa, de acordo com Habermas (1968, p.57), pode ser compreendida, nesse contexto, como uma interação simbolicamente mediada, orientada por normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm que ser entendidas e reconhecidas, pelo menos por dois sujeitos agentes. Na visão de Boufleuer (2001, p.15), a teoria da ação comunicativa se propõe a investigar a razão, inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala, um conceito não reduzido de razão.

O Quadro 4 apresenta uma comparação entre a ação racional estratégica e a interação simbolicamente mediada ou ação comunicativa, na perspectiva de Habermas.

**Quadro 4 - Sistema de Ação Racional Estratégica e a Interação Simbolicamente Mediada, ou Ação Comunicativa**

<b>Especificação</b>	<b>Ação Racional Estratégica</b>	<b>Ação Comunicativa</b>
Regras Orientadoras da Ação	Regras Técnicas	Normas Sociais
Níveis da Definição	Linguagem livre de contexto	Linguagem ordinária intersubjetivamente partilhada
Tipos de Definição	Prognoses condicionadas; Imperativos condicionados	Expectativas recíprocas de comportamento
Mecanismos da Aquisição	Aprendizagem de habilidades e qualificações	Internalização de papéis
Função do Tipo de Ação	Solução de problemas (consecução de objetivos definida em relação fim/meios)	Manutenção de instituições (conformidade com as normas por meio do esforço recíproco)
Sanções no Caso de Infração das Regras	Ineficácia: fracasso perante a realidade	Castigo em virtude de sanções convencionais: fracasso perante a autoridade.
Racionalização	Aumento das forças produtivas; Extensão do poder de disposição técnica.	Emancipação, individuação; Extensão da comunicação isenta.

Fonte: Habermas (1968, p.59)

Essa mudança de paradigma, de acordo com Araújo (2005, p.64-65) conduz a um novo conceito de razão, no qual os participantes desempenham papéis de falantes e de ouvintes – uma noção de linguagem como meio de comunicação entre sujeitos, como é empregada na interação cotidiana. Diante dessa guinada lingüística, a filosofia não liquida sua pretensão de razão, mas torna a razão um saber falível sobre as estruturas gerais do mundo vivido. Renuncia à função de juíza da cultura, para se tornar – menos pretensiosamente – um intérprete – mediador entre o saber dos especialistas e as esferas ordinárias da prática comunicativa. A filosofia é atingida por motivos modernos de pensamento – que ela mesma ajudou a configurar, dentre os quais estão o pensamento pós-metafísico (que nega um acesso privilegiado à verdade), o giro lingüístico (que substitui as relações entre sujeito e objeto pelas relações entre linguagem e mundo) e a superação do logocentrismo (pela qual se inverte o clássico primado da teoria perante a prática).

Embora se considerando que o paradigma da filosofia da linguagem como suporte a um modelo de racionalidade comunicativa seria a melhor escolha como guia das ações intersubjetivas, é compreensível que na vida quotidiana ocorram situações em que são comuns e indispensáveis tanto ações de caráter cognitivo-instrumental, quanto de caráter comunicativo. O problema surge quando em situações de relacionamento humano em que

seria exigido o mecanismo do entendimento, sob o ponto de vista crítico, ocorram ações caracterizadas pela racionalidade cognitivo-instrumental, fazendo com que as relações entre pessoas assumam as características de uma manipulação instrumental. O agir comunicativo resulta da aplicação do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento lingüístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis.

A comunicação torna-se o eixo primário da identidade moral e política contemporânea. Nela repousa uma concepção de filosofia caracterizada por uma avaliação positiva, embora crítica, da racionalidade e de seus progressos, por uma defesa clara da democracia como forma madura de resolução dos conflitos e por uma forte convicção de que as questões normativas são suscetíveis de discussão argumentativa.

Segundo Araújo (2005, p.64-65), a principal contribuição de Habermas para a filosofia prática reside na sua inovadora resposta à questão fundamental, e tão moderna, da possibilidade de uma comunidade política formada por pessoas razoáveis, mas profundamente divididas pelo pluralismo, inevitável e desejável, de visões de mundo e modos de vida. O reconhecimento dos indivíduos como responsáveis exige tomá-los a sério como agentes que podem e devem ter voz na validação de normas e leis às quais eles próprios estão sujeitos. Daí o princípio habermasiano do discurso, que afirma que são válidas as normas de ação às quais todos os possíveis atingidos poderiam dar o seu assentimento, como participantes de discursos racionais.

Os sujeitos que participam de uma interação esperam, com suas manifestações simbólicas, pretensões de validade que podem ser criticadas ou defendidas, ou seja, podem ser fundamentadas. A racionalidade das manifestações desses sujeitos pode ser medida pelas relações internas que guardam entre si, o conteúdo semântico, as condições de validade e as razões que podem ser levantadas a favor da validade dessas manifestações, do enunciado ou da eficácia da regra de ação.

De acordo com Habermas (2003a, p.20-26), considera-se que uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade quando encarna um saber falível, guardando assim, uma relação com o mundo objetivo. Um enunciado só pode ser objetivo se é feito por meio de uma pretensão de validade para que tenha, para qualquer observador o mesmo significado que para seu sujeito agente. Assim, pode-se afirmar que uma manifestação será tão mais racional quanto melhor possam ser fundamentadas suas pretensões de verdade ou de eficiência.

Quando se usa o termo “racional” supõe-se uma estreita relação entre racionalidade e saber, considerando-se que o saber tem uma estrutura proposicional: as opiniões podem ser

expostas explicitamente sob a forma de enunciados. Portanto, a racionalidade tem maior relação com o uso que os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem do conhecimento do que com o conhecimento propriamente dito ou com a forma como esse conhecimento é adquirido. Nas manifestações lingüísticas se expressa explicitamente um saber e nas ações teleológicas se expressa uma capacidade, um saber implícito.

A Teoria da Ação comunicativa, proposta por Habermas apresenta-se como uma forma adequada de abordar a problemática da racionalização social. A racionalidade comunicativa compreende um escopo mais amplo, abrangendo diversas formas de argumentação e de outras possibilidades de prosseguir a ação comunicativa por meios reflexivos, ocupando as pretensões de validade das manifestações um lugar central na teoria da ação comunicativa, fundamentado na teoria da argumentação.

A utilização comunicativa de um saber em atos de fala parte de um conceito de racionalidade mais amplo, capaz de atuar sem coações e gerar consenso por meio de uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e aceitam uma comunidade de convicções racionalmente motivadas e se asseguram pela unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (HABERMAS, 2003a, p.27).

Segundo Habermas (2003a, p.28), os participantes de uma comunicação podem entender-se sobre algo que tem lugar no mundo, e para que uma manifestação seja racional é necessário que seu enunciado possa ser aceito ou refutado pelo ouvinte, mediante argumentação, e que se o consenso não foi alcançado o fracasso possa ser explicado.

Ainda segundo Habermas (2003a, p.30-31) a posição fenomenológica do entendimento comunicativo se pergunta reflexivamente em que circunstâncias aqueles que se comportam racionalmente têm de pressupor um mundo objetivo, ou seja, pergunta-se pelas condições sob as quais se constitui para os membros de uma comunidade de comunicação - sujeitos capazes de linguagem e ação - a unidade do mundo objetivo, considerado e reconhecido por esta como um mesmo mundo. Portanto, um conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que atuam comunicativamente possam entender-se entre si, tanto sobre o que ocorre no mundo, quanto sobre o que se poderá produzir no mundo, fazendo com que essa prática comunicativa assegure um contexto comum no mundo da vida que intersubjetivamente compartilham. Pressupõe-se, assim, um saber comum para que se possa alcançar comunicativamente o consenso.

Esse conceito mais amplo de racionalidade comunicativa, desenvolvido a partir do enfoque fenomenológico, pode articular-se com o conceito de racionalidade cognitivo-

instrumental desenvolvido a partir do enfoque positivista. Só as pessoas capazes de responder por seus atos podem comportar-se racionalmente, num contexto comunicativo, quando forem capazes como membros de uma comunidade de comunicação de orientar sua ação por pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas. Um grau mais alto de racionalidade comunicativa amplia, dentro de uma comunidade de comunicação as possibilidades de coordenar as ações sem recorrer à coerção e de solucionar consensualmente os conflitos.

Nos contextos de comunicação, considera-se racional quem faz uma afirmação e é capaz de defendê-la frente a um crítico, apresentando as evidências pertinentes; é também racional aquele que segue uma norma vigente e é capaz de justificar sua ação frente a um crítico, interpretando uma situação dadas as expectativas legítimas de comportamento. Pode-se ainda reconhecer como racional aquele que expressa um desejo, um sentimento, um estado de ânimo, que revela um segredo, que confessa um direito e que depois convence um crítico da autenticidade da vivência desvelada, apresentando as conseqüências práticas e comportando-se de forma consistente com a sua afirmação. Considera-se também racional uma pessoa que interpreta suas necessidade à luz dos padrões de valor aprendidos em sua cultura, mas sobretudo se essa pessoa for capaz de adotar uma atitude reflexiva frente a esses padrões (HABERMAS, 2003a, p.33-39).

Na ação comunicativa, o requisito essencial para a racionalidade é que a manifestação seja susceptível de fundamentação e crítica, podendo as pretensões de validade ser adequadamente desenvolvidas por meio da argumentação, que, segundo Habermas (2003a), é um tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que ficaram duvidosas e tratam de ajustá-las ou refutá-las por meio de argumentos. A força de uma argumentação se mede em um contexto dado pela pertinência de suas razões, e pela capacidade de convencer os participantes em um discurso.

O agir comunicativo passa para o nível do discurso argumentativo quando uma interação deixa de ser consensual, pelo questionamento explícito de alguma pretensão de validade que esteja na base de sua sustentação. Os atores assumem então o papel de falantes e ouvintes a fim de negociarem um novo consenso acerca daquilo que se tornou polêmico ou problemático. O discurso argumentativo consiste, portanto, na instauração de um processo de contestação e defesa de pretensões de validade sobre questões do mundo objetivo – discurso teórico, ou do mundo social – discurso prático. Habermas (2003a) afirma que, sob uma situação ideal de fala, em que se impõe apenas a força do melhor argumento o resultado do discurso apresentar-se-á como entendimento racionalmente motivado, dependendo de

contextos de cooperação, uma vez que não há acordo que possa ser imposto a partir de fora ou ser forçado por uma das artes mediante gratificação ou ameaça, sugestão ou engano.

Em suma, pode-se entender a racionalidade como uma possibilidade dos indivíduos capazes de linguagem e de ação. As manifestações racionais possuem um enunciado objetivo, que é válido para todas as manifestações simbólicas que, pelo menos implicitamente, estejam vinculadas às mesmas pretensões de validade. As manifestações que apresentam pretensões de validade controversas requerem uma forma mais exigente de comunicação por meio da argumentação.

Tendo em vista que as diferentes formas de interação humana implicam distintos mecanismos de coordenação das ações, fundamentados em modelos de racionalidade e paradigmas filosóficos também distintos, como já comentado, podem ser identificados basicamente dois tipos de ação social ou de interação e conseqüentemente dois mecanismos de coordenação: do tipo estratégico, ou do tipo comunicativo. No agir comunicativo, que orienta para o acordo, pressupõe-se que os participantes da interação possam chegar a um saber comum, por manifestações de apoio ou de crítica, a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado válido para prosseguir a interação. Segundo Habermas (2003b), acordo significa que os participantes aceitam um saber como válido, como intersubjetivamente vinculante. No agir estratégico, ao contrário, ocorre um mecanismo de influência mútua, no qual o ator não vê no participante da interação um sujeito com o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo. Portanto, a opção será de agir sobre ele, de induzi-lo a aceitar uma convicção como válida, utilizando-se, num caso mais extremo, de diversos mecanismos de coerção, pois o que importa é a busca de êxito com relação ao que o sujeito agente projeta sob seu exclusivo ponto de vista. O outro é visto como obstáculo ou como meio para a realização de seu próprio plano de ação.

De acordo com Habermas (1997), o emprego da linguagem para fins de entendimento se deve a um saber intuitivo que os sujeitos possuem. Esse saber se revela como uma competência comunicativa adquirida pelas experiências vivenciadas por estes sujeitos no mundo da vida, que as utilizam na ação comunicativa. Trata-se de certas pressuposições pragmáticas, não reflexivas de que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso, ao utilizarem a linguagem voltada ao entendimento, supostas hipoteticamente. O agir comunicativo busca suas referências nas teorias pragmáticas da linguagem, que analisam as expressões lingüísticas sob o ponto de vista de seu emprego em contextos comunicativos, interessando-se não só pelo uso cognitivo da linguagem, mas principalmente pelas relações



que se estabelecem entre os sujeitos quando se utilizam da linguagem para referir-se ao mundo, o que equivale ao uso comunicativo da linguagem.

Segundo Bouffleuer (2001, p.39), entender-se com alguém sobre determinada coisa significa alcançar um consenso sobre esta mesma coisa. O consenso sobre algo se mede pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de uma afirmação fundamentalmente aberta à crítica. Seu reconhecimento como válida implica reconhece-la como correspondente àquilo a que se refere, o que só é possível sob a base de uma confiança recíproca, em que se pressupõe que sempre que se pensa no que se está dizendo, levanta-se com relação a esse enunciado a pretensão de que é verdadeiro, correto ou sincero. Assim, o ato de fala transforma-se na sede de uma racionalidade em que o falante apresenta pretensões de validade, preenche as suas condições e pressupõe ter razões capazes de resgatá-las discursivamente.

Pode-se afirmar que a teoria da ação comunicativa de Habermas tem seu fundamento no potencial de racionalidade inerente à linguagem. Afirma Habermas (1997) que essa linguagem é portadora de energias de ligação interna, que a tornam transparente e geradora de processos de entendimento que podem ser considerados racionais. Essa transparência reside na coincidência entre a intenção, o conteúdo e a ação, revelando a tríplice função da linguagem comunicativa: expressiva – dar expressão àquilo que se tem em mente; representativa – sobre algo no mundo; e, interativa - para comunicar-se com outro.

Habermas (2003a, p.418) chama de ação comunicativa aquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extra-verbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação, e com isso fazer possível a ação comunicativa.

Para que a linguagem possa operar o entendimento, é necessário um consenso de fundo fornecido pelo compartilhamento da mesma cultura e das mesmas experiências, a que se poderia chamar de mundo da vida. Assim, pode-se observar que é o mundo da vida que faz com que um ato de fala seja familiar, permite apreender o seu sentido e antecipar as condições de sua aceitabilidade. Fornece a cobertura de um consenso pré-reflexivo de fundo que se encarrega de absorver os riscos do dissenso. Assim, somente a partir do pano de fundo do mundo da vida é que os comunicantes podem pretender chegar a um acordo sobre algo no mundo, seja ele o objetivo, o social ou o subjetivo (BOUFLEUER, 2001, p.45-46).

Segundo Habermas (1990a, *apud* BOUFLEUER, 2001, p.49), a cultura é o armazém do saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A sociedade compõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam seu pertencimento a grupos sociais e garantem solidariedade. As estruturas da personalidade fornecem os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e de agir, bem como de garantir sua identidade própria.

Habermas (1997) afirma que, sob o aspecto funcional do entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e à renovação do saber cultural; sob o aspecto da coordenação da ação, serve à ação social e ao estabelecimento de solidariedade; sob o aspecto da socialização, finalmente a ação comunicativa serve ao desenvolvimento de identidades pessoais. A esses processos de reprodução cultural, de integração social e de socialização correspondem, como componentes estruturais do mundo da vida, a cultura, a sociedade e a personalidade.

São, pois, essas correspondências estruturais entre os atos de fala comunicativos e a reprodução dos componentes simbólicos do mundo da vida que garantem ao conceito de ação comunicativa toda a sua fecundidade teórica no campo das ciências sociais. Há o entendimento de que a objetividade do mundo social é determinada por e através das interações simbólicas dos seus agentes, os homens, que comunicativamente constroem sentidos. Entretanto, há que se distinguir os componentes simbólicos do mundo da vida de seu substrato material, uma vez que os primeiros só podem ser reproduzidos por meio de ações comunicativas e os segundos por ações cognitivo-instrumentais, embora não necessariamente desvinculadas de ações comunicativas.

Segundo Habermas (1990b, *apud* BOUFLEUER, 2001, p.52) a teoria do agir comunicativo espera que a reprodução simbólica do mundo da vida esteja junto com sua reprodução material, pois considera que o mundo da vida reproduz-se materialmente sobre os resultados e conseqüências das ações orientadas para objetivos, com os quais aqueles que pertencem a esse mundo da vida intervêm nesse mundo. Essas ações instrumentais estão cruzadas com as ações comunicativas, na medida em que representam a execução de planos que estão ligados aos planos de outros participantes em interações sobre definições comuns de situação e processos de comunicação.

Embora se possa ter a impressão de certa idealidade sobre as interações sociais projetadas pela teoria da ação comunicativa, Habermas (1997) afirma que o seu interesse está voltado para a reconstrução das condições realmente existentes, sob a premissa de que os

indivíduos socializados, quando no seu dia-a-dia, comunicam-se entre si através da linguagem comum, não têm como evitar que se empregue essa linguagem também num sentido voltado ao entendimento.

Ainda segundo Habermas (1997), retrair-se ao isolamento monádico que representa a ação estratégica é algo que com o tempo acaba sendo auto-destrutivo. Entretanto, considera que o conceito de racionalidade comunicativa contém também uma perspectiva utópica, pois todo ato de fala comunicativo pressupõe uma existência emancipada, garantindo que a discussão esteja livre de limitações e dominações de qualquer espécie. A perspectiva de Habermas não parte de imagens ideais de homem e de sociedade, mas começa tematizando aquelas condições desde sempre presentes e operantes na sociedade humana, como é o caso das condições que regem a comunicação.

A teoria habermasiana implica uma concepção acerca do conhecimento, uma vez que as interações não ocorrem no vazio. Existe um conteúdo, um saber, em torno qual o entendimento possa ser construído. A questão fundamental é esclarecer as relações comunicativas entre os sujeitos, mediante as quais eles se entendem sobre os objetos.

Introduz-se nessa reflexão sobre o conhecimento, à luz do paradigma da comunicação, o esforço de compreender como o sujeito pode chegar a um entendimento com outros sujeitos sobre algo no mundo, tomando a linguagem como ponto de partida para a abordagem do tema do conhecimento, considerando-se que o acesso ao conhecimento ocorre por meio de sua via de manifestação, que é a linguagem. Tem-se, portanto, um acesso mediado ao tema do conhecimento, que confere com o pressuposto de que o conhecimento de uma linguagem entrelaça-se com o conhecimento daquilo que acontece realmente no mundo explorado pela linguagem.

O caráter processual e dialógico do próprio processo de produção do conhecimento, de acordo com Marques (1993, *apud* BOUFLEUER, 2001, p. 66) destaca-se a partir da compreensão de que o conhecimento não se constrói na reflexão isolada, ou no interior de uma consciência, mas de forma dialógica, processual, tendo como referências básicas o grupo e a linguagem usual. A racionalidade de um saber, isto é, a condição que o torna um saber válido, depende da situação de fala ideal em que se exige a antecipação das condições de um discurso possível.

Em suma, a teoria da ação comunicativa fundamenta-se no paradigma filosófico da linguagem, pressupondo que os sujeitos precisam entender-se sobre algo, e que essa interação é possível a partir de um conhecimento comum pré-existente entre os participantes de uma interação, sem utilização de nenhum mecanismo de coação, mas pela possibilidade de um

discurso argumentativo. Considerando-se que a educação é uma interação entre diversos participantes que têm como pano de fundo uma cultura e uma linguagem comum, a teoria da ação comunicativa tem com a educação uma estreita relação.

### 4.3. A FILOSOFIA DE HABERMAS E A EDUCAÇÃO

Habermas (1993, *apud* BOUFLEUER, 2001, p.56) afirma que quando os pais querem educar os seus filhos, ou quando as gerações contemporâneas querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, ou quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Essas situações correspondem às três grandes tarefas educativas: a formação de identidades pessoais (educação dos filhos), a reprodução cultural (apropriação de saberes) e a integração social (cooperação). Considerando que as tarefas gerais dos processos educativos se colocam no âmbito da reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade, e que essas atividades têm no agir comunicativo o seu meio de reprodução, pode-se afirmar que o conceito de ação comunicativa para a educação é totalmente pertinente.

A educação sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, ou seja, uma ação social. Uma vez que toda ação social é uma interação e pode ser definida como solução de um problema de coordenação<sup>15</sup> entre os planos de dois ou mais atores, é um campo propício para a ação comunicativa. A sala de aula, por exemplo, constitui um espaço social onde ocorre um problema de coordenação, uma vez que os indivíduos presentes só conseguirão estabelecer um entrelaçamento de seus planos de ação se houver uma restrição de suas possibilidades de escolha. O resultado desse entrelaçamento de planos particulares de ação é o que constitui a ação social que vem a ser a educação. Nesse contexto, pode-se afirmar que a educação é um espaço privilegiado do agir comunicativo.

O agir comunicativo ocorre de forma espontânea quando as interações baseiam-se em pretensões de validade tacitamente aceitas, fazendo com que todos ajam como se realmente fossem válidas. Ocorre também por necessidade, para possibilitar a cooperação, a educação, o trabalho coletivo etc.

O conceito de ação comunicativa de Habermas permite uma reconceitualização de aspectos e dimensões fundamentais na educação, possibilitando uma concepção crítica de

---

<sup>15</sup> Um problema de coordenação só ocorre quando um ator somente pode executar seu plano de ação envolvendo e interagindo com, pelo menos, um outro ator.

educação que toma como referência básica a ação comunicativa enquanto práxis humana emancipatória. Uma vez que a reflexão no contexto comunicativo é dialógica, assumindo uma tarefa de desconstrução e reconstrução da cultura e do conhecimento, estes estarão sempre susceptíveis à crítica. A reflexão dialógica, portanto, é indispensável para a emancipação humana, como força esclarecedora, capaz de ver, além dos fenômenos, os preconceitos, as falsas opiniões e as concepções ingênuas e míticas que se escondem por trás das ideologias (MARTINAZZO, 2005, p.65-66).

Os objetivos educacionais fazem com que os sujeitos realizem atividades pedagógicas, que por sua própria natureza implicam uma relação essencialmente dialética entre esses sujeitos, ocorrida em diferentes contextos, dentre os quais se destacam as universidades pelo caráter de intencionalidade e planejamento com que se desenvolvem as interações pelas quais as novas gerações recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade, aprendizado a que Habermas (*apud* BOUFLEUER, 2001, p.27) denomina “estruturas simbólicas do mundo da vida”.

Embora essas tarefas sejam realizadas pela sociedade como um todo, transcendendo o domínio da educação formal, a escola e a universidade são locais privilegiados, especializados na reprodução cultural, mas que preenchem as funções relativas à socialização e à integração social, constituindo-se instituições fundamentais do agir comunicativo. A universidade, especificamente a pública, por sua própria natureza, exerce um papel fundamental na transmissão cultural, na socialização e na construção da personalidade individual, isto é, na reprodução das estruturas do mundo da vida e, portanto, para o seu bom funcionamento, ela deve ser regulada pelos processos de ação comunicativa com vistas à alcançar o entendimento.

Há que se considerar que a problemática pedagógico-educacional é, fundamentalmente, uma problemática de ordem interativa, e que problemas de interação são, basicamente, problemas de comunicação. Segundo Boufleuer (2001, p.35), quando Habermas fala de acordo ou entendimento refere-se a certas possibilidades da linguagem comunicativa, uma vez que o próprio conceito de ação comunicativa está intimamente ligado à possibilidade de se estabelecer um entendimento lingüístico.

Desta forma, aponta-se para uma concepção comunicativa da educação, pois se para realizar-se a educação, são imprescindíveis contextos de ação comunicativa, é no âmbito de uma racionalidade comunicativa que devem ser explicitadas suas condições de possibilidade, seus meios e seus fins. Entretanto, Boufleuer (2001, p. 57-58) afirma que para a educação potencializar-se plenamente enquanto ação comunicativa, é importante que os saberes

científicos, os valores culturais, as normas sociais, enfim, tudo o que é apresentado como conhecimento seja percebido como entendimento historicamente construído, passível de revisão.

Habermas (2003a, p.37-38) considera que, devido a susceptibilidade à crítica, as manifestações racionais são também susceptíveis de correção, uma vez que as tentativas falhas podem ser corrigidas se os erros forem identificados, ligando o conceito de fundamentação ao de aprendizagem. Nos processos de aprendizagem, a argumentação tem um papel importante, considerando-se racional, no âmbito cognitivo-instrumental, aquele que expressa opiniões fundamentadas e atua com eficiência. Entretanto, essa racionalidade só passa a ser uma interação quando o sujeito permanece conectado à sua capacidade de aprender com os erros, com a rejeição de suas hipóteses e com o fracasso de suas intervenções no mundo.

A educação, para obter um bom êxito no cumprimento de suas metas gerais de transmitir tradições culturais, de renovar solidariedades e de socializar as novas gerações, necessita ser concebida por seus agentes como uma ação comunicativa. Assim, o grau de racionalidade comunicativa encarnado nos processos e conteúdos da educação se torna parâmetro crítico de todo processo educacional.

Diante das reflexões colocadas até o momento, é possível afirmar que o paradigma da filosofia da consciência tornou-se incapaz de resolver adequadamente as complexas questões implicadas na educação, notadamente quanto à formação e constituição dos sujeitos nas e pelas interações sociais. Pode-se perceber que uma concepção de educação baseada no paradigma da consciência, centrada no sujeito, não consegue oferecer uma solução adequada para as questões relativas à convivência das pessoas. Somente a partir do conceito de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode-se dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte dos processos educativos.

Assim, adotando o paradigma da comunicação ou da linguagem, sugerido por Habermas, compreende-se que conhecer algo no mundo significa compreender as razões que justificam esse algo como sendo uma feição verdadeira no mundo objetivo, ou como norma justa no mundo social, ou ainda como uma manifestação sincera no mundo subjetivo. Visto como produto de uma relação argumentativa entre sujeitos, o conhecimento, em sua concepção comunicativa, acentua, sobretudo, o caráter histórico da educação e dos saberes que veicula. Nada do que está posto se apresenta como verdade absoluta. Os valores ensinados se tornam objeto de discussão e de redefinição, a partir do momento em que novas questões forem levantadas, e o consenso a respeito destas deixar de existir, fazendo com que,

diante de um conteúdo de saber, a atitude passiva e resignada dê lugar à suspeita crítica e à audácia criadora.

Segundo Boufleuer (2001, p.77-78), na perspectiva do agir comunicativo, tematizar um conteúdo de saber dentro do processo educativo significa apresentar pedagogicamente as razões que o tornam um saber válido. É possível, então, falar de reconstrução ou de atualização do conhecimento. A universidade deixa de ser o lugar de mera reprodução de conhecimentos para tornar-se o lugar de sua problematização e da sua concepção crítica. O processo ensino-aprendizagem, compreendido dessa forma, leva ao que se tem denominado de dimensão hermenêutica da pedagogia: o esforço de compreender os saberes e as práticas existentes, a partir das intencionalidades que os produziram.

A hermenêutica, enquanto dimensão constituinte da pedagogia, propõe a leitura do mundo da sala de aula, a fim de que sejam desvelados os muitos sentidos que aí se fazem presentes e interagem. Para tanto, faz-se necessário um ambiente de liberdade em que professores e alunos se relacionem e se intercomuniquem, tomando como ponto de partida a experiência que cada um tem com a realidade. É nessa perspectiva que se colocam as teorias da aprendizagem que visam a uma educação emancipatória. Isso significa conceber a aprendizagem colocando a educação em sua concepção dialética, que se manifesta como continuidade histórica, mas, ao mesmo tempo, pela criticidade, aliada a uma possibilidade criadora de produzir novas competências no campo da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades.

A ação social iniciada na escola complementa-se na Universidade, lugar em que, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem também o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade, associado aos saberes técnico-instrumentais que compõem os currículos. Ao concordar com Habermas que esse tipo de ação necessita da hermenêutica natural da comunicação cotidiana e, portanto, do meio que representa a formação lingüística de consenso, há que se propor uma pedagogia da ação comunicativa, em contraposição a uma eventual pedagogia da ação estratégica, baseada no mecanismo de influência causal recíproca.

A sala de aula caracteriza-se como um espaço onde existem problemas de coordenação, assumindo a forma de agir comunicativo, se a opção for por um mecanismo de coordenação que vise ao acordo. Mesmo que haja opção intencional pelo mecanismo que visa ao acordo, em determinadas circunstâncias, reconhece-se a possibilidade de uma utilização estratégica de expressões simbólicas em ações que, em seu fim último, visam ao entendimento.

Assim, entende-se por pedagogia da ação comunicativa aquela que, da parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma atitude fundamental voltada ao entendimento. A teoria da ação comunicativa adquire uma importância significativa para a reflexividade crítica da prática educativa, principalmente para os professores. Uma pedagogia que se inspira no paradigma da comunicação se apresenta como práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um outro distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido.

#### **4.3.1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS**

A ação educativa desenvolvida numa instituição universitária é um fazer intencional. Trata-se da intencionalidade de um coletivo de sujeitos, mas se faz necessário que estes compreendam as razões que motivam suas práticas e que busquem o consenso sobre estas mesmas práticas, tendo como pano de fundo os saberes de suas próprias experiências e todo um contexto cultural do mundo que compartilham. Essa ação educativa tem sua intencionalidade desvelada no projeto político pedagógico que orienta a instituição educacional e que tem por trás uma fundamentação filosófica vinculada a um modelo de racionalidade. A busca de contribuir para a determinação das possíveis razões que orientam o saber educativo que permeia o processo de planejamento nas universidades federais brasileiras, o que significa, em última instância, desvendar sua racionalidade intrínseca, é parte dos objetivos do presente trabalho.

Se os membros da instituição reúnem-se para discutir o seu projeto político pedagógico, deverão estar preocupados, acima de tudo, em esclarecer um sentido geral que oriente o conjunto de suas ações. Um sentido que possa ser a expressão de uma intencionalidade coletiva, de um consenso, que confira ao processo educativo uma perspectiva de unidade e coerência.

Desta forma, pressupõe uma gestão efetivamente democrática, uma vez que, um projeto político pedagógico institucional, sob a ótica habermasiana, deve ter a característica de um acordo comunicativamente produzido. Uma vez firmado o acordo, este passa a valer como o próprio instituído que, por sua vez, implica uma demanda administrativa distinta, embora não contrária e nem substitutiva daquela referente ao componente instituinte. Trata-se de fazer valer o que foi firmado, de gerenciar sua aplicação prática. O gestor exerce assim um



poder, com base num acordo coletivo, e que, portanto, precisa ser acatado em todas as suas conseqüências. Isso significa que quem administra essas normas, resultantes do acordo firmado, não pode ser tido como autoritário, uma vez que as normas e exigências não são arbitrárias.

A Teoria da Ação Comunicativa, além de eliminar o caráter de arbitrariedade das normas e práticas institucionalizadas, permite ver o exercício do poder sob o ponto de vista de uma tarefa delegada pela coletividade. Só quando o instituído se desgarra do instituinte ou não é mais legitimado através dele configura-se um processo de burocratização institucional que pode ser interpretado como avanço do sistema sobre o mundo da vida, colonizando-o (BOUFLEUR, 2001, p.100-101).

É importante salientar a interdependência dos dois componentes institucionais. O instituinte nunca opera no vazio, considerando-se que acerca da universidade a sociedade já estabeleceu um grande legado histórico e cultural, que, de alguma forma, define o que seja uma instituição dessa natureza. Assim, há um instituído acerca dos papéis de professores, alunos, servidores técnico-administrativos e gestores, dos conteúdos de saber, dos objetivos da universidade etc. Por outro lado, esse instituído sempre está na dependência de o instituinte manter ou não o consenso que o garante. O instituinte pode mudar as concepções da universidade, seus objetivos e suas práticas, instaurando um novo consenso coletivo, redimensionando o instituído. Obviamente, isso não pode ocorrer a toda e qualquer hora, pois inviabilizaria o funcionamento da instituição, mas vale ressaltar que a estabilidade garantida pelo instituído deve ser sempre provisória e dependente da dinâmica do instituinte, e que a visão do processo administrativo seja dialética, permitindo manter a dinâmica histórica, fazendo com que nada do que está posto como estrutura institucional seja visto como dado em definitivo e, portanto, imutável.

A reflexão de Habermas busca resgatar o potencial de racionalidade comunicativa em contextos interativos do mundo da vida, tornando possível uma argumentação no sentido de que a educação só alcançaria um bom êxito no cumprimento de suas finalidades por meio da otimização desse potencial de racionalidade em seus processos.

Habermas nega caráter ético a um compromisso unilateral que apele aos supostos valores universais de um liberalismo hegemônico. Assim, compreende-se que um processo de planejamento institucional, em uma instituição complexa e plural como uma universidade federal, que busque construir seu projeto pedagógico, marcando sua identidade, deverá fundamentar-se na racionalidade comunicativa.

Um processo imparcial de tomada de decisão requer procedimentos discursivos para que apenas as decisões justificadas sejam aceitáveis, para que todas as partes afetadas possam participar e para que seja possível uma avaliação justa de todos os interesses implicados. É desta forma que se entende um projeto pedagógico, sob a perspectiva habermasiana, como um processo de tomada de decisão sobre ações futuras, que desvelam as intencionalidade formativas da universidade. Lembra Habermas, que esse processo requer também a autonomia dos sujeitos participantes, é a idéia de que os homens agem como sujeitos livres, na medida em que obedecem às leis que eles mesmos estabeleceram, servindo-se de noções adquiridas num processo intersubjetivo.

As preocupações institucionais precisam concentrar-se na construção de um referencial político-pedagógico que brote de uma articulação de ação-reflexão-ação, ou seja, da capacidade teórica de toda a comunidade educativa e suas diferentes práticas sociais. Esse projeto institucional, produto de um planejamento centrado no agir comunicativo, necessita estar vinculado a uma administração educacional que reconheça a validade e pertinência do paradigma da linguagem ou da comunicação, como validador dos processos técnico-instrumentais.

#### **4.3.2. A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA**

As interações ou ações sociais em educação ocorrem não só na sala de aula, mas também no âmbito institucional e administrativo de uma instituição de ensino, pois os sujeitos, tendo em vista os objetivos considerados educacionais necessitam coordenar suas ações particulares, para o que dispõem de duas possibilidades: o agir comunicativo e o agir estratégico.

Na perspectiva habermasiana é possível analisar a universidade, no que diz respeito à sua dimensão institucional e administrativa, sob o ponto de vista dos componentes do mundo da vida e do sistema que a atravessam e condicionam o seu funcionamento. Pinto (1996) propõe um modelo de administração alternativo, baseado na teoria do agir comunicativo, capaz de dar conta dos processos de democratização cada vez mais exigidos para a escola, que poderia ser interpretado e concebido para a universidade.

Prestes (1996) afirma que a escola é genuinamente um espaço institucional, orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida, considerando-se que a mesma afirmação pode ser utilizada para a universidade, ainda com mais propriedade, se considerado

o ponto de vista de Habermas, de que a ação comunicativa implica interação entre sujeitos autônomos. Entretanto, a organização estrutural, as normas burocráticas, as hierarquias de poder perturbam e colonizam esse espaço. O mundo da vida se submete às coações sistêmicas, através dos subsistemas dinheiro e poder. Assim, muitas vezes, as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando o agir comunicativo.

Uma instituição universitária possui a característica de desenvolver ações educativas intencionais e planejadas, das quais se esperam resultados bem definidos, como, por exemplo, o domínio de uma série de conhecimentos classificados como curriculares, que permitem ao indivíduo enfrentar a vida em sociedade e ter uma profissão. Essas expectativas depositadas na instituição exigem que sua ação se realize baseada num planejamento, numa tomada de decisões, numa articulação de esforços em vista de certos fins.

Ao administrar processos de ensino e de aprendizagem, a universidade tem claros propósitos de afetar a vida de seus membros e de exercer influência direta ou indireta na sociedade. Como a sua essência é histórica e, por isso, depende das decisões dos próprios sujeitos que dela fazem parte, sua ação sempre pode ser reorientada em termos de prioridades e objetivos. Ao definir prioridades administrativas, ao escolher metodologias de ensino, ao selecionar conteúdos a serem veiculados, a universidade toma decisões a que se pode chamar políticas, uma vez que determinam o tipo de influência que ela vai exercer junto aos seus membros e ao conjunto da sociedade. Tais decisões podem gerar níveis diferentes de participação, autoritarismo, criticidade, solidariedade, criatividade etc. Essas características, presentes em maior ou menor grau nos sujeitos, revelam conjuntos de valores capazes de influenciar decisivamente os rumos da sociedade (BOUFLEUER, 2001, p.91-92).

São as decisões, tomadas de forma mais ou menos consciente, que revelam o caráter político da ação universitária, decisões essas sempre tomadas por indivíduos historicamente situados, portadores de interesses e necessidades diversos. Assim, pode-se afirmar que a universidade se apresenta como espaço de enfrentamento em torno de ideologias, interesses e valores. O debate político acerca de temas conflitantes requer consensos provisórios, sempre passíveis de crítica e de revisão.

Um consenso político provisório equivale a um acordo em que se busca um certo grau de concordância acerca do sentido ou dos objetivos do fazer universitário, pois o pressuposto da existência de uma sociedade plural coloca a construção de um consenso como condição necessária para a viabilidade de uma ação coletiva como a educação. Tudo que a universidade

realiza depende das decisões explicitamente tomadas pelos sujeitos envolvidos que, apesar das diferenças individuais, precisam chegar a certos tipos de acordos.

Compreendendo a administração universitária como o trabalho relativo à tomada de decisões e de sua implementação, pode-se afirmar que é uma tarefa eminentemente política. Assim, administrar a educação na perspectiva do agir comunicativo consiste em tornar positiva e fecunda a dinâmica política inerente a uma coordenação comunicativa das ações. A consciência do caráter histórico de uma instituição é indispensável para que novas gerações, em novos tempos, possam colocá-la como objeto sobre o qual novo entendimento é possível.

De acordo com Boufleuer (2001, p.96-97), na Teoria da Ação Comunicativa esse sentido geral e consensual pode ser obtido mediante um processo de entendimento lingüístico em que se observam algumas condições, de modo que a interação possa ser assim descrita: os sujeitos afirmam, propõem ou expressam pontos de vista que consideram verdadeiros, justos ou sinceros, mas que podem ser criticados e refutados pelos demais participantes da comunicação; todos os sujeitos são ouvintes e falantes, isto é, todos devem escutar o que os demais têm a dizer, como também têm o direito de expor suas opiniões; tudo isso ocorre num clima de cooperação, sem ameaças, sem constrangimentos, sem autoritarismos, enfim, num clima de democracia participativa.

Esse processo exige rigor e sistematização argumentativos e capacidade de ouvir as razões alheias. Trata-se de uma democracia metódica, que consiste em saber argumentar ou contra-argumentar, apresentando razões ou contra-razões. A coordenação que resultar desse processo de entendimento ou discussão crítica não será expressão de uma racionalidade inerente aos fins dos planos individuais, mas de uma racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente. Segundo Habermas, o ouvinte que conhece as condições de aceitabilidade e compreende o que é dito é desafiado a tomar uma posição, baseado em motivos racionais. Caso reconheça a pretensão de validade, aceitando a oferta contida no ato de fala, ele assume a sua parte de obrigações decorrentes do que é dito, as quais são relevantes para as conseqüências da interação e se impõem a todos os envolvidos. Habermas afirma que indivíduos que chegam a um entendimento lingüístico se entendem também quanto às suas ações, uma vez que a compreensão e o reconhecimento de um ato de fala como válido implicam aceitação de suas conseqüências.

A força coordenadora de um consenso comunicativamente construído se deve à clareza de uma fala auto-evidente e à força argumentativa com relação às pretensões de validade e às suas respectivas condições de aceitabilidade. Subjacente à proposta de uma

coordenação comunicativa das ações está a certeza de que podem ser obtidos níveis de interação cada vez mais participativos e democráticos. Isso porque no processo comunicativo há um esclarecimento recíproco acerca das motivações e razões que se fazem presentes nas decisões coletivas. Indivíduos e grupos têm o momento da afirmação de suas posições particulares que, no entanto, precisam ser negociadas com as posições dos demais para que o entendimento seja possível. Esse processo de negociação deve ocorrer dentro dos pressupostos do agir comunicativo. A disposição de participar de um processo de definição consensual das questões que regem a vida coletiva implica, necessariamente, a aceitação das conseqüências que resultarem de tal processo, mesmo que estas não contemplem plenamente os anseios particulares.

De acordo com Medeiros (2007, p.115), a definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória representa o esforço em sistematizar uma nova concepção de racionalidade no interior da educação pública brasileira, diferente da concepção tradicionalmente veiculada de admitir a racionalidade como sinônimo de aparelhamento sistêmico para atender aos pressupostos da produtividade e da eficiência econômica, que se traduzem nos indicadores quantitativos propostos nos sistemas avaliativos, bem como nas propostas para o desenvolvimento da educação. Como exemplo podem ser citadas algumas das metas estabelecidas pelo governo federal<sup>16</sup>, tais como: dobrar o número de alunos nas IFES e obter melhor relação professor/aluno em sala de aula, dentre outras.

A administração universitária demanda capacidade coordenadora para a produção de acordos intersubjetivamente validados. Cabe aos reitores contribuir para que a instituição se constitua uma grande rede de comunicação em que as informações, opiniões e críticas possam circular livremente em todos os sentidos, nada impedindo que se criem canais formais para tanto. O importante é que não se obstrua a comunicação e que a administração, ao invés de habitar os interstícios do poder, habite os da comunicação, possibilitando a construção de um projeto de universidade efetivamente participativo, capaz de formar cidadãos.

Diante das discussões apresentadas acerca da Teoria Crítica e da conseqüente Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, adquiriu-se uma maior compreensão da estreita relação dos conceitos veiculados por estas e o processo educativo, que na sociedade contemporânea encontra-se ainda amparado no paradigma da consciência ou do sujeito. Nas universidades federais, objeto de estudo do presente trabalho, de acordo com Therrien (2006a, p.69) observa-se a predominância do positivismo e da objetividade na construção dos currículos,

---

<sup>16</sup> Metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, comentado no Capítulo 1.

responsáveis por cumprir a tradição de formar cientistas e bacharéis, sob o predomínio de uma racionalidade instrumental.

Desta forma, o projeto pedagógico de uma universidade pública deverá proceder um olhar detalhado para os aspectos pedagógicos do processo de ensino aprendizagem, numa perspectiva formativa, fundamentando-se na racionalidade comunicativa, ou seja, compreendendo esse processo como uma interação entre sujeitos capazes de fala e de ação.

A análise do processo de planejamento das universidades federais brasileiras a ser empreendida no próximo capítulo, deverá adotar a perspectiva habermasiana da comunicação como referencial de crítica, buscando identificar nos documentos dessas instituições características que permitam compreender a concepção de mundo, de educação, de conhecimento e de sociedade adotada nas respectivas propostas.

O estudo desenvolvido até o momento indica que o planejamento nas universidades Federais brasileiras tente a vincular-se às regras instituídas pelo Ministério da Educação, que elegeram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento de planejamento, seguindo uma lógica cartesiana de obtenção de indicadores para a posterior avaliação, possibilitando que o plano seja elaborado pela administração superior da instituição sem a efetiva participação da comunidade e da sociedade, algumas vezes com o auxílio de consultores externos contratados para esse fim.

A ausência de uma cultura sistemática de planejamento nessas instituições, calcada na interação entre os sujeitos e na capacidade desses sujeitos de refletirem sobre suas práticas cotidianas e sobre o perfil do egresso que deseja formar, acaba por tornar o planejamento uma peça cartorial elaborada para atender às determinações legais, sem trazer repercussões efetivas no interior da universidade. Verifica-se que uma análise do processo de planejamento dessas instituições poderá desvelar o modelo de racionalidade que os orienta e apontar para possíveis caminhos que venham contribuir para melhorar a educação e a qualidade de vida da sociedade.

## **PARTE II**

# **ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE PLANEJAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

## CAPÍTULO 5

### ABORDAGEM METODOLÓGICA DA QUESTÃO DE PESQUISA

Para desenvolver um projeto de pesquisa deve-se identificar o método científico a ser adotado, assim como a metodologia mais adequada, de forma a permitir que os objetivos sejam alcançados.

Entende-se como método científico,

o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros - , traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 1991:83).

Notadamente nas ciências sociais, em que os fenômenos observáveis contemplam interações entre indivíduos, grupos ou organizações, o método científico deve possuir características especiais, tendo em vista os obstáculos que por vezes dificultam a observação direta e a mensuração de algumas variáveis, dando conta notadamente das opções epistemológicas e teórico-metodológicas que dão sustentação aos referenciais analíticos dos fenômenos observáveis.

A pesquisa qualitativa refere-se à existência de interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa pressupondo o compartilhamento de culturas (TRIVIÑOS, 1990: 120-121).

A pesquisa qualitativa

fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social ... tendo em vista a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos”(HAGUETTE, 1992:63).

Lazarsfeld (1969, *apud* HAGUETTE, 1992:64) identifica três situações em que se presta atenção particular a indicadores qualitativos: (1) quando a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas; (2) quando a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência; (3) situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como indicadores do



funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis de submeter à observação direta.

Na elaboração do presente trabalho, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que aborda o estudo de organizações complexas como as universidades federais brasileiras, utilizando, de forma predominante, dentre outros métodos adotados complementarmente, o método comparativo, uma vez que foram analisadas as semelhanças e diferenças existentes nas experiências dessas instituições com a construção e implementação de seus processos de planejamento institucional, para caracterizar e descrever seu processo de elaboração e implantação, de forma a subsidiar a investigação proposta como objetivo do presente trabalho.

A metodologia utilizada envolveu diferentes técnicas, entendidas como:

o conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos (LAKATOS; MARCONI, 1991:174).

Inicialmente, foi utilizada pesquisa documental, tendo em vista a quase inexistência de material bibliográfico sobre projeto pedagógico e planejamento, principalmente no que se refere a instituições de educação superior, pois a maior parte da literatura dedica-se a essa discussão no âmbito da empresa privada e, na área educacional, à escola. Documentos das universidades federais, da Secretaria de Educação Superior (SESu), das comissões de avaliação institucional do Ministério da Educação, dentre outros, serviram de fonte direta.

A pesquisa bibliográfica buscou fundamentar teoricamente as questões voltadas para a opção epistemológica da pesquisa – Teoria da Ação Comunicativa - e para a compreensão do sistema universitário brasileiro com ênfase na área federal, processo de autonomia, planejamento e financiamento de universidades, sob o enfoque do projeto político pedagógico institucional.

A pesquisa de campo compreendeu três etapas a saber:

1. Foi realizado levantamento preliminar junto à totalidade das Universidades Federais brasileiras, em número de 53 (cinquenta e três), de acordo com dados obtido junto ao Ministério da Educação (2006c), objetivando obter informações sobre a existência ou não, de um processo de planejamento institucional.
2. Num segundo momento, foi selecionada uma amostra intencional, dentre as instituições que responderam de forma positiva ao questionamento inicial, de

acordo com os seguintes critérios, dentre outros: existência de projeto político pedagógico institucional, região geográfica, porte da instituição medido pela quantidade de alunos de graduação, servidores docentes e técnico-administrativos e volume de recursos orçamentários.

3. Foram então coletados dados referentes ao planejamento das instituições, selecionadas de modo a permitir a realização da análise documental empreendida.

A partir dos dados coletados na pesquisa de campo, procedeu-se, então, à análise de forma aprofundada, do produto do processo de planejamento das universidades integrantes da amostra. Fundamentada na pesquisa documental, bibliográfica e de campo, buscou-se identificar elementos essenciais que possam orientar a formulação de diretrizes para um adequado planejamento nas universidades federais brasileiras, fundamentadas em um modelo de racionalidade vinculado à perspectiva habermasiana, de modo a resultar em um Projeto Político Pedagógico de uma instituição universitária pública, no atual contexto social, cultural, político e econômico brasileiro.

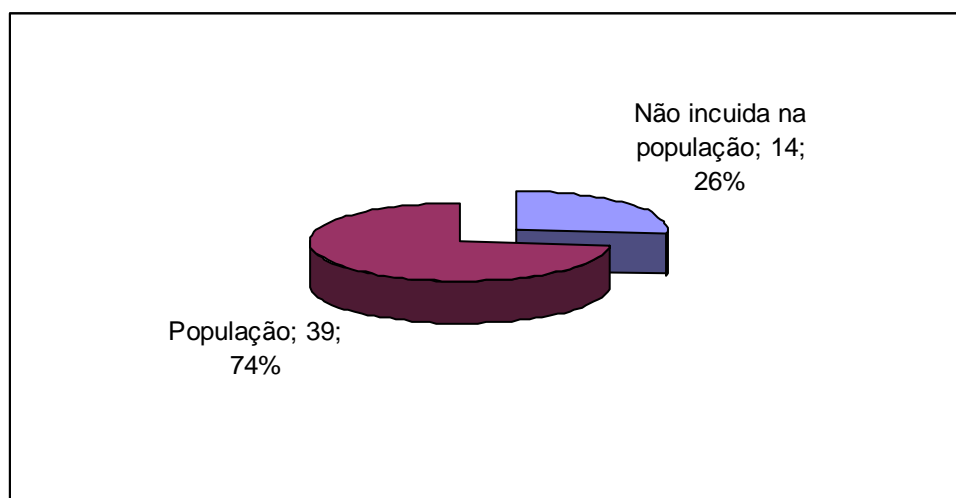
A opção epistemológica fundamentou-se na compreensão do processo educativo como uma ação social, portanto, uma ação intersubjetiva, que pressupõe a busca do entendimento, da reflexão e da emancipação, como alternativa a uma tecnicização exacerbada das instituições universitárias, que vem ocorrendo na pós-modernidade. O projeto filosófico de Habermas, em sua Teoria da Ação Comunicativa, acena com a possibilidade de uma racionalidade capaz de dar conta das interações que ocorrem no ambiente universitário, tanto nas salas de aula e laboratórios, quanto na administração do processo educativo que ocorre nessas instituições.

## **5.1. COLETA DOS DADOS DA PESQUISA**

Com o objetivo de conhecer o grau de entendimento nas universidades federais brasileiras acerca do tema projeto político pedagógico institucional e buscando identificar a existência de um projeto dessa natureza nessas instituições, ou qualquer outra forma de planejamento institucional, foi organizado um levantamento preliminar, no qual relacionaram-se as 53 (cinquenta e três) universidades federais (MEC, 2006c). Tendo em vista que nos últimos seis anos foram criadas quatorze novas Universidades Federais, optou-se por não incluí-las na população, partindo-se do pressuposto de que não seria possível observar-se a

existência de uma cultura de planejamento em instituições tão “jovens”, apesar de algumas destas terem resultado da transformação de centros federais tecnológicos, centros universitários ou faculdades isoladas em universidades.

Desta forma, definiu-se como população objeto do estudo as 39 (trinta e nove) Universidades Federais com pelo menos seis anos de existência (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES, 2001-2005). O Gráfico 8 apresenta a identificação do universo da pesquisa e a definição da população objeto do estudo.



**Gráfico 8 – Universo x População Objeto do Estudo**

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2001- 2005)

A partir dessa definição, foram feitos, então, contatos via telefone, fax e *e-mail* com o gabinete dos respectivos reitores, de onde quase todas as instituições fizeram encaminhamentos às pró-reitorias de planejamento ou órgão equivalente, indicado como responsável pelo assunto. Foram os seguintes os questionamentos iniciais: (a) existe um processo de planejamento institucional nessa universidade, sob a forma de projeto político pedagógico? (b) caso positivo, seria possível fornecer uma cópia para análise? (c) se não existe qual o motivo?

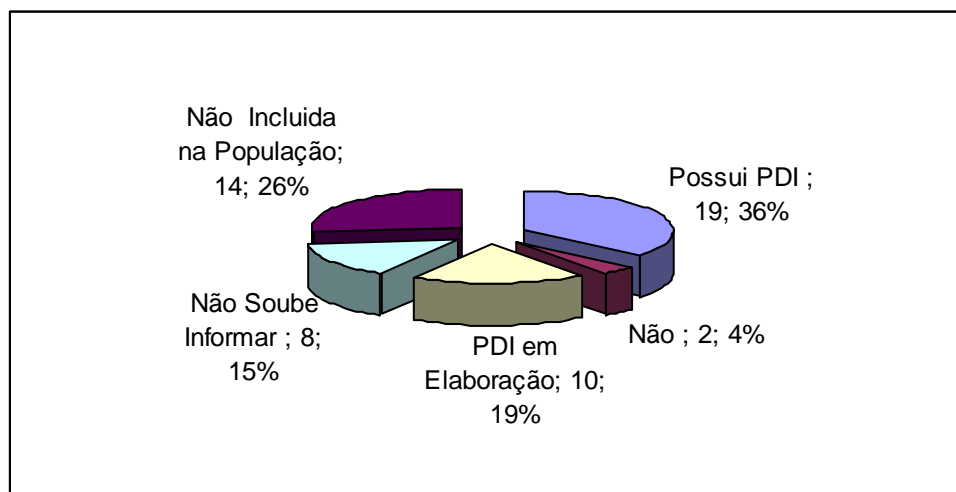
O primeiro ponto a ser destacado foi o notório desconhecimento sobre a relação entre projeto político pedagógico e planejamento institucional, uma vez que a maioria dos entrevistados apontou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento já comentado no Capítulo 1, como produto do processo de planejamento. Os resultados desse levantamento estão apresentados no Quadro 5 e Gráfico 9.

**Quadro 5 – Planejamento Institucional nas Universidades Federais Brasileiras**

Universidades Federais Brasileiras	Existe Processo de Planejamento Institucional Nessa Universidade?					
	Sim		Não	PDI em Elaboração	Não Soube Informar	Não Incluída na População
	Possui PPP	Possui PDI				
<b>Região Norte</b>						
Fundação Universidade Federal de Rondônia					X	
Fundação Universidade Federal do Acre		X				
Fundação Universidade Federal do Amapá					X	
Universidade Federal de Roraima		X				
Universidade Federal de Tocantins						X
Universidade Federal do Amazonas					X	
Universidade Federal do Pará		X				
Universidade Federal Rural da Amazônia						X
<b>Região Nordeste</b>						
Fundação Universidade Federal de Sergipe		X				
Fundação Universidade Federal do Maranhão				X		
Fundação Universidade Federal do Piauí		X				
Fundação Universidade Federal Vale do São Francisco						X
Universidade Federal da Bahia		X				
Universidade Federal da Paraíba				X		
Universidade Federal de Alagoas					X	
Universidade Federal de Campina Grande						X
Universidade Federal de Pernambuco				X		
Universidade Federal do Ceará			X			
Universidade Federal do R. G. do Norte		X				
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia						X
Universidade Federal Rural de Pernambuco				X		
Universidade Federal Rural do Semi-Árido						X
<b>Região Centro-Oeste</b>						
Fundação Universidade de Brasília			X			
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul		X				
Universidade Federal da Grande Dourados						X
Universidade Federal de Goiás					X	
Universidade Federal de Mato Grosso		X				

Universidades Federais Brasileiras	Existe Processo de Planejamento Institucional Nesta Universidade?					
	Sim		Não	PDI em Elaboração	Não Soube Informar	Não Incluída na População
	Possui PPP	Possui PDI				
<b>Região Sudeste</b>						
Fundação Universidade Federal de Ouro Preto				x		
Fundação Universidade Federal de São Carlos		x				
Fundação Universidade Federal de São João Del Rei						x
Fundação Universidade Federal de Uberlândia					x	
Fundação Universidade Federal de Viçosa		x				
Fundação Universidade Federal do ABC						x
Universidade Federal de Alfenas						x
Universidade Federal de Itajubá						x
Universidade Federal de Juiz de Fora					x	
Universidade Federal de Lavras		x				
Universidade Federal de Minas Gerais				x		
Universidade Federal de São Paulo		x				
Universidade Federal do Espírito Santo				x		
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro				x		
Universidade Federal do Rio de Janeiro		x				
Universidade Federal do Triângulo Mineiro						x
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri						x
Universidade Federal Fluminense		x				
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro		x				
<b>Região Sul</b>						
Fundação Universidade Federal de Pelotas				x		
Fundação Universidade Federal do Rio Grande		x				
Universidade Federal de Santa Catarina				x		
Universidade Federal de Santa Maria	x	x				
Universidade Federal do Paraná		x				
Universidade Federal do Rio Grande do Sul					x	
Universidade Tecnológica Federal do Paraná						x
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>14</b>

Fonte: Pesquisa Direta (2006)



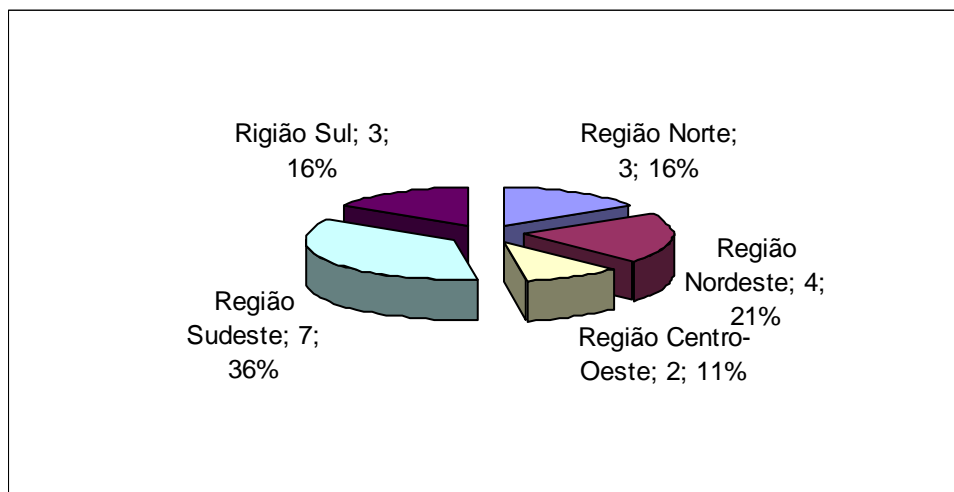
**Gráfico 9 – Planejamento nas Universidades Federais Brasileiras**

Fonte: Pesquisa Direta (2006)

De acordo com o resultado desse levantamento, foi verificado que apenas 36% das universidades federais possuem processo de planejamento, materializado no PDI, o que corresponde a dezenove instituições, sendo que apenas uma dentre estas afirmou possuir PPP; dez (19%) afirmaram que o PDI encontra-se em fase de elaboração; duas (4%) afirmaram não possuir documento formal de planejamento; oito (7%) não souberam informar e quatorze (26%) não foram incluídas no estudo.

Com a finalidade de obter os dados a serem submetidos à análise, buscou-se selecionar uma amostra intencional, organizando, por região geográfica, as dezenove universidades federais que responderam afirmativamente acerca da existência de um processo institucional de planejamento, incluindo também a Universidade Federal de Minas Gerais<sup>17</sup>, embora esta tenha afirmado que o seu PDI encontrava-se em elaboração quando do levantamento realizado em 2006. Os dados a serem coletados referem-se aos documentos que representam o produto do processo de planejamento institucional das Universidades pesquisadas, seja qual for a metodologia adotada. O Gráfico 10 apresenta a distribuição das universidades que afirmaram possuir planejamento institucional, por região geográfica.

<sup>17</sup> Optou-se por incluir essa instituição na amostra, tendo em vista seu interesse no desenvolvimento de estudos acerca do tema projeto pedagógico institucional, como pode ser identificado em artigos disponibilizados à comunidade (UFGM, 2003a, 2003b, 2003c).



**Gráfico 10 – Planejamento nas Universidades Federais Brasileiras, por Região Geográfica**

Fonte: Pesquisa Direta (2006)

Em seguida, buscou-se selecionar, em cada região, uma Universidade representativa da população, identificando a existência de projeto político pedagógico institucional; o porte da instituição, por meio de informações sobre o volume de recursos orçamentários, a quantidade de alunos matriculados nos cursos de graduação, a quantidade de servidores docentes e de técnico-administrativos.

A Tabela 9 apresenta as Universidades Federais brasileiras que responderam afirmativamente ao levantamento preliminar, ordenadas por região geográfica, incluindo as informações acerca do volume de recursos orçamentários originários do Orçamento Geral da União (OGU), recebidos por essas Universidades no período de 1997 a 2006, evidenciando a participação relativa de cada instituição nesse “bolo”, no período em referência.

A Tabela 10 apresenta a média de participação relativa de cada instituição no volume de recursos oriundos do OGU, acrescentando-se outras informações, quais sejam: quantidade de alunos e cursos de graduação, quantidade de servidores docentes e técnico-administrativos.

A partir da identificação da existência de projeto político pedagógico institucional, e dos elementos apontados nas Tabelas 9 e 10, decidiu-se por analisar de forma aprofundada o produto do planejamento institucional das seguintes instituições, por região: Região Norte – Universidade Federal do Pará; Região Nordeste – Universidade Federal da Bahia; Região Centro-Oeste – Universidade Federal de Mato Grosso; Região Sudeste – Universidade Federal de Minas Gerais; Região Sul – Universidade Federal de Santa Maria<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> A Universidade Federal de Santa Maria foi incluída na amostra por ter sido a única instituição que afirmou possuir PPP, por ocasião do levantamento preliminar apresentado no Quadro 5.





Tabela 9 – Recursos do Orçamento Geral da União Distribuídos às Universidades Federais – Período 1997 a 2006<sup>19</sup> (valores em mil reais)

UNIVERSIDADE	1997		1998		1999		2000		2001	
	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%
<b>Região Norte</b>										
Fundação Universidade Federal do Acre	104.244	0,81	81.529	0,65	97.513	0,79	99.168	0,85	81.030	0,76
Universidade Federal de Roraima	31.564	0,25	31.034	0,25	32.968	0,27	31.104	0,27	31.880	0,30
Universidade Federal do Pará	437.317	3,40	413.664	3,28	404.864	3,29	386.373	3,33	341.137	3,21
Outras	271.078	2,10	286.484	2,27	693.482	2,38	274.896	2,37	253.597	2,39
<b>Total da Região</b>	<b>844.203</b>	<b>6,56</b>	<b>812.711</b>	<b>6,45</b>	<b>828.827</b>	<b>6,73</b>	<b>791.541</b>	<b>6,82</b>	<b>707.644</b>	<b>6,66</b>
<b>Região Nordeste</b>										
Fundação Universidade Federal de Sergipe	134.074	1,04	136.282	1,08	139.492	1,13	133.537	1,15	127.472	1,20
Fundação Universidade Federal do Piauí	177.700	1,38	224.715	1,78	194.453	1,58	169.624	1,46	177.832	1,67
Universidade Federal da Bahia	508.308	3,95	526.563	4,18	515.134	4,18	526.116	4,53	467.560	4,40
Universidade Federal do R. G. do Norte	753.400	5,86	643.993	5,11	434.295	3,53	420.622	3,62	394.371	3,71
Outras	2.430.896	18,90	2.274.758	18,07	2.389.367	19,41	2.374.059	20,47	1.992.386	18,78
<b>Total da Região Nordeste</b>	<b>4.004.378</b>	<b>31,13</b>	<b>3.806.311</b>	<b>30,22</b>	<b>3.672.741</b>	<b>29,83</b>	<b>3.623.958</b>	<b>31,23</b>	<b>3.159.621</b>	<b>29,76</b>
<b>Região Centro-Oeste</b>										
Fundação Universidade Fed. de Mato Grosso do Sul	287.333	2,23	246.521	1,96	279.339	2,27	225.728	1,95	227.741	2,14
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso	270.554	2,10	252.673	2,01	258.744	2,10	242.366	2,09	234.084	2,20
Outras	892.810	6,95	974.544	7,73	987.797	8,02	978.155	8,42	838.372	7,90
<b>Total da Região Centro-Oeste</b>	<b>1.450.697</b>	<b>11,28</b>	<b>1.473.738</b>	<b>11,70</b>	<b>1.525.880</b>	<b>12,39</b>	<b>1.446.249</b>	<b>12,46</b>	<b>1.300.197</b>	<b>12,24</b>
<b>Região Sudeste</b>										
Fundação Universidade Federal de São Carlos	126.381	0,98	129.302	1,03	133.215	1,08	125.640	1,08	127.866	1,20
Fundação Universidade Federal de Viçosa	240.597	1,87	240.840	1,91	244.593	1,99	236.098	2,03	228.760	2,15
Universidade Federal de Lavras	66.085	0,51	69.275	0,55	80.258	0,65	72.362	0,62	68.501	0,65
Universidade Federal de Minas Gerais	829.828	6,45	792.404	6,29	786.410	6,39	732.985	6,32	676.596	6,37
Universidade Federal de São Paulo	420.089	3,27	387.667	3,08	310.967	2,53	273.617	2,36	257.793	2,43
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1.277.224	9,93	1.234.613	9,80	1.268.371	10,30	1.145.964	9,88	1.078.658	10,16
Outras	1.869.842	14,54	1.863.442	14,79	1.874.036	15,22	1.693.299	14,59	1.586.497	14,94
<b>Total da Região Sudeste</b>	<b>4.830.045</b>	<b>37,55</b>	<b>4.717.544</b>	<b>37,45</b>	<b>4.697.851</b>	<b>38,16</b>	<b>4.279.965</b>	<b>36,88</b>	<b>4.024.672</b>	<b>37,90</b>

<sup>19</sup> Valores atualizados pelo IGP-DI

UNIVERSIDADE	1997		1998		1999		2000		2001	
	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%
<b>Região Sul</b>										
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	155.604	1,21	160.899	1,28	146.763	1,19	140.224	1,21	139.986	1,32
Universidade Federal de Santa Maria	438.299	3,41	410.087	3,26	369.379	3,00	365.083	3,15	332.482	3,13
Universidade Federal do Paraná	655.419	5,09	691.364	5,49	522.563	4,24	495.898	4,27	462.489	4,36
Outras	1.329.771	10,34	1.337.141	10,61	1.376.553	11,19	1.252.819	10,79	1.199.259	11,29
<b>Total da Região Sul</b>	<b>2.579.093</b>	<b>20,05</b>	<b>2.599.491</b>	<b>20,64</b>	<b>2.415.258</b>	<b>19,62</b>	<b>2.254.024</b>	<b>19,42</b>	<b>2.134.216</b>	<b>20,10</b>
<b>Total Geral</b>	<b>12.864.214</b>	<b>100,00</b>	<b>12.597.084</b>	<b>100,00</b>	<b>12.311.730</b>	<b>100,00</b>	<b>11.604.195</b>	<b>100,00</b>	<b>10.618.705</b>	<b>100,00</b>
	<b>2002</b>		<b>2003</b>		<b>2004</b>		<b>2005</b>		<b>2006</b>	
	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%
<b>UNIVERSIDADE</b>										
<b>Região Norte</b>										
Fundação Universidade Federal do Acre	79.111	0,73	70.077	0,73	75.396	0,71	83.308	0,80	103.061	0,88
Universidade Federal de Roraima	32.289	0,30	29.711	0,31	31.723	0,30	30.807	0,30	37.441	0,32
Universidade Federal do Pará	345.180	3,18	316.492	3,29	338.716	3,19	332.617	3,21	365.864	3,13
Outras	292.195	2,69	269.961	2,79	311.402	2,94	300.486	2,9	353.261	3,02
<b>Total da Região</b>	<b>748.775</b>	<b>6,90</b>	<b>686.241</b>	<b>7,12</b>	<b>757.237</b>	<b>7,14</b>	<b>747.218</b>	<b>7,21</b>	<b>859.627</b>	<b>7,35</b>
<b>Região Nordeste</b>										
Fundação Universidade Federal de Sergipe	127.192	1,17	114.387	1,19	121.813	1,15	123.209	1,19	137.916	1,18
Fundação Universidade Federal do Piauí	165.922	1,53	149.945	1,56	180.697	1,70	161.631	1,56	172.826	1,48
Universidade Federal da Bahia	469.199	4,32	408.224	4,24	439.257	4,14	449.214	4,34	488.290	4,17
Universidade Federal do R. G. do Norte	450.116	4,15	354.024	3,68	475.195	4,48	396.616	3,83	426.314	3,64
Outras	2.009.895	18,51	1.929.492	18,98	2.076.074	19,59	2.003.266	19,33	2.265.168	19,36
<b>Total da Região Nordeste</b>	<b>3.222.324</b>	<b>29,68</b>	<b>2.856.072</b>	<b>29,65</b>	<b>3.293.036</b>	<b>31,06</b>	<b>3.133.936</b>	<b>30,25</b>	<b>3.490.514</b>	<b>29,83</b>
<b>Região Centro-Oeste</b>										
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	205.551	1,89	188.155	1,95	193.908	1,83	177.545	1,71	191.434	1,64
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso	212.599	1,96	190.004	1,97	191.037	1,80	192.645	1,86	221.977	1,90
Outras	830.990	7,65	755.377	7,85	791.335	7,47	792.442	7,65	863.082	7,37
<b>Total da Região Centro-Oeste</b>	<b>3.222.324</b>	<b>29,68</b>	<b>2.856.072</b>	<b>29,65</b>	<b>3.293.036</b>	<b>31,06</b>	<b>1.162.632</b>	<b>11,22</b>	<b>1.276.493</b>	<b>10,91</b>

UNIVERSIDADE	2002		2003		2004		2005		2006	
	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%
<b>Região Sudeste</b>										
Fundação Universidade Federal de São Carlos	120.171	1,11	102.392	1,06	113.801	1,07	111.564	1,08	139.244	1,19
Fundação Universidade Federal de Viçosa	294.211	2,71	199.084	2,07	210.822	1,99	206.586	1,99	234.705	2,01
Universidade Federal de Lavras	67.187	0,62	58.159	0,60	67.617	0,64	59.797	0,58	68.631	0,59
Universidade Federal de Minas Gerais	679.734	6,26	596.483	6,19	664.166	6,27	655.138	6,32	681.042	5,82
Universidade Federal de São Paulo	246.544	2,27	234.798	2,44	313.611	2,96	297.038	2,87	353.044	3,02
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1.112.485	10,25	1.072.065	11,13	1.124.283	10,61	1.105.132	10,67	1.259.438	10,76
Outras	1.677.752	15,45	1.492.934	15,50	1.616.165	15,25	1.628.628	15,72	1.845.143	15,77
<b>Total da Região Sudeste</b>	<b>4.198.084</b>	<b>38,67</b>	<b>3.755.915</b>	<b>38,99</b>	<b>4.110.464</b>	<b>38,77</b>	<b>747.218</b>	<b>7,21</b>	<b>859.627</b>	<b>7,32</b>
<b>Região Sul</b>										
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	150.289	1,38	121.296	1,26	128.416	1,21	128.671	1,24	140.363	1,20
Universidade Federal de Santa Maria	340.898	3,14	307.278	3,19	322.984	3,05	310.176	2,99	359.158	3,07
Universidade Federal do Paraná	462.842	4,26	400.648	4,16	446.835	4,21	431.366	4,16	478.155	4,09
Outras	1.232.846	11,36	1.058.184	10,98	1.123.099	10,60	1.129.489	10,91	1.373.894	11,74
<b>Total da Região Sul</b>	<b>2.186.875</b>	<b>20,14</b>	<b>1.887.406</b>	<b>19,59</b>	<b>2.021.334</b>	<b>19,07</b>	<b>1.999.702</b>	<b>19,30</b>	<b>2.351.570</b>	<b>20,10</b>
<b>Total Geral</b>	<b>10.856.124</b>	<b>100,00</b>	<b>9.632.929</b>	<b>100,00</b>	<b>10.601.113</b>	<b>100,00</b>	<b>10.360.153</b>	<b>100,00</b>	<b>11.699.824</b>	<b>100,00</b>

Fonte: MINISTÉRIO DA FAZENDA/SIAFI-STN/CCONT/GEINC

**Tabela 10 – Outras Informações Quantitativas Acerca das Universidades Federais<sup>20</sup>**

UNIVERSIDADE	Média de Participação no OGU	Cursos de Graduação Presencial	Matrículas em Cursos de Graduação Presencial	Servidores Docentes em Exercício	Servidores Técnico-Adm. em Exercício
<b>Região Norte</b>					
Fundação Universidade Federal do Acre	0,77	30	6.981	377	507
Universidade Federal de Roraima	0,29	19	2.811	290	167
Universidade Federal do Pará	3,25	212	33.225	1.824	1.494
<b>Região Nordeste</b>					
Fundação Universidade Federal de Sergipe	1,15	79	11.435	722	592
Fundação Universidade Federal do Piauí	1,57	41	13.256	973	1.084
Universidade Federal da Bahia	4,25	64	19.399	2.294	3.452
Universidade Federal do R. G. do Norte	4,16	59	18.950	1.603	1.907
<b>Região Centro-Oeste</b>					
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1,96	64	12.681	985	947
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso	2,00	84	13.731	1.025	971
<b>Região Sudeste</b>					
Fundação Universidade Federal de São Carlos	1,09	31	5.717	667	699
Fundação Universidade Federal de Viçosa	2,07	41	8.443	699	2.510
Universidade Federal de Lavras	0,60	10	2.530	337	346
Universidade Federal de Minas Gerais	6,26	48	21.455	2.405	2.436
Universidade Federal de São Paulo	2,72	5	1.322	629	4.143
Universidade Federal do Rio de Janeiro	10,35	62	28.557	3.077	4.352
<b>Região Sul</b>					
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	1,25	38	6.192	573	528
Universidade Federal de Santa Maria	3,14	49	10.840	1.127	1.219
Universidade Federal do Paraná	4,43	62	19.865	1.200	1.405

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES (2005)

<sup>20</sup> Em relação à quantidade de cursos de graduação, é possível que haja alguma distorção (como, por exemplo, na UFPA, que apresenta um quantitativo de 212 cursos presenciais), motivada pela dupla contagem de cursos em *campi* avançados ou curso diurno e noturno de uma mesma área. Convém elucidar que os dados apresentados na Tabela 5.2 foram extraídos do Censo da Educação Superior do ano de 2005, organizado pelo INEP.

## 5.2. METODOLOGIA DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os Planos de Desenvolvimento Institucional são documentos que apresentam informações gerais acerca das instituições a que se referem, buscando demonstrar as perspectivas de crescimento e desenvolvimento, por meio de planos de ação, metas e outros instrumentos prescritivos de planejamento. A análise destes será realizada levando em conta o referencial teórico-epistemológico apresentado anteriormente, sob a ótica de um Projeto Político Pedagógico, e privilegiando dimensões da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. O exame dos documentos tem como fundamento os seguintes princípios e pressupostos apresentados abaixo:

### 1. Princípios:

- a. **igualdade**, no que se refere às condições para acesso e permanência dos alunos;
- b. **qualidade** em sua dimensão formal, voltada aos meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento; e em sua dimensão política, voltada aos fins, valores e conteúdos;
- c. **gestão democrática**, relacionada à estrutura de poder nas universidades federais brasileiras, tendo em vista sua socialização, propiciando a participação coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia;
- d. **liberdade**, princípio associado à idéia de autonomia, também entendido como inerente à natureza da ação pedagógica, na articulação entre limites e possibilidades;
- e. **valorização docente**, relativa ao desenvolvimento profissional dos professores, condições dignas de trabalho, buscando dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, tomando-os como parceiros, na construção do plano.

### 2. Pressupostos:

- a. Educação como compromisso do poder público com a sociedade.
- b. Planejamento como produção social, construção de um projeto coletivo, integrando racionalidade comunicativa e técnica.

- c. Envolvimento de toda a comunidade universitária na reflexão de uma práxis transformadora, entendida como crítica, solidária e democrática.

A partir dessas considerações preliminares, buscou-se construir um quadro de referência, contendo as principais categorias de análise e respectivos indicadores, considerando-se o contexto social, cultural, político e econômico das instituições objeto do estudo. As categorias foram organizadas de forma a contemplar três dimensões do planejamento: administrativa, financeira e pedagógica.

### 3. Dimensões

- a. A dimensão administrativa diz respeito à organização da universidade, sua finalidade, estrutura organizacional, forma de gestão, racionalidade interna, controles normativo-burocráticos e relação instituinte *versus* instituído.
- b. A dimensão financeira relaciona-se à autonomia como contraponto à dependência financeira, controle e prestação de contas, captação e aplicação de recursos, viabilidade e sustentabilidade da implementação do plano.
- c. A dimensão pedagógica é a essência do plano. Consiste na ação pedagógica envolvendo atividades planejadas, concebidas como uma práxis crítica e transformadora, fundada em saberes e conhecimentos que têm sentidos e significados articulados e regulados pela ética, na perspectiva da emancipação profissional e social. Compreende a dimensão da instrução e da formação.

Vale salientar que o objetivo de formação deve estar presente em todas as dimensões do planejamento em uma instituição educacional, como é o caso das universidades federais. Existe uma perspectiva da administração para que a formação, finalidade última da instituição possa ser efetivada, o mesmo devendo ocorrer com a perspectiva do financiamento, ou seja, propiciar a sustentabilidade de um projeto de formação profissional e social do sujeito (aluno).

A perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, nessa análise, tem como objetivo analisar a racionalidade predominante na proposta pedagógica da instituição, bem como no seu processo de gestão. Acredita-se que será possível de identificar isso, quanto à proposta pedagógica, no próprio texto do documento, pela explicitação das intencionalidades, traduzida em objetivos e metas institucionais, propostas de ação, e outros instrumentos prescritivos do

planejamento. Quanto à gestão, a racionalidade predominante poderá ser evidenciada na metodologia de elaboração do plano institucional ou nas entrelinhas do documento.

O Quadro 6 procura sintetizar dimensões, categorias e indicadores, que deverão orientar o trabalho de análise a ser efetuado. Trata-se de uma tentativa de sistematização a análise, organizando-a por dimensão, o que nem sempre será possível efetivar, uma vez que em alguns momentos as três dimensões se entrelaçam.

**Quadro 6 – Dimensões, Categorias e Indicadores de Análise**

<b>Dimensão</b>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Administrativa	Organização do Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos integrantes do PDI.</li> <li>• Responsável pela elaboração.</li> <li>• Período de referência.</li> <li>• Aprovação oficial.</li> <li>• Existência de PPP (ou PPI).</li> </ul>
	Concepção de Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidades.</li> <li>• Missão.</li> <li>• Visão.</li> <li>• Princípios ou valores institucionais.</li> </ul>
	Concepção de Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação teórico-metodológica.</li> <li>• Instrumentos prescritivos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos;</li> <li>- Metas;</li> <li>- Planos de Ação.</li> </ul> </li> </ul>
	Modelo de Gestão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura de decisão.</li> <li>• Gestão de pessoas.</li> </ul>
	Infra-estrutura física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação da infra-estrutura ao planejamento.</li> </ul>
Financeira	Planejamento Financeiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação teórico-metodológica.</li> <li>• Orçamento institucional.</li> <li>• Papel das Fundações de Apoio</li> <li>• Vinculação planejamento x orçamento.</li> </ul>
	Controle e Prestação de Contas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatórios orçamentários e financeiros.</li> </ul>
Pedagógica (Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico Institucional)	Proposta Educacional da Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípio ou Diretrizes Gerais.</li> <li>• Formação do egresso.</li> <li>• Racionalidade predominante.</li> <li>• Articulação com aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.</li> <li>• Valorização Docente.</li> <li>• Avaliação Institucional.</li> </ul>
	Proposta Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação Teoria e Prática.</li> <li>• Articulação Ensino, Pesquisa, Extensão.</li> <li>• Projeto Pedagógico dos Cursos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Nos capítulos seguintes serão comentados os planos das universidades federais selecionadas, apresentando as considerações da análise efetuada. Ressalte-se que todos os documentos analisados referem-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), comentado nos Capítulos 1 e 2. A descrição detalhada dos referidos planos, encontra-se em anexo ao presente trabalho (Anexos I a V).

A análise foi realizada, numa tentativa de atender ao quadro de referência elaborado (Quadro 6), abordando as dimensões propostas e suas respectivas categorias, comparando os documentos das universidades pesquisadas e tecendo considerações acerca do seu processo de planejamento, considerando também os princípios, pressupostos e o modelo de racionalidade de acordo com a teoria habermasiana.



## **CAPÍTULO 6**

### **ANÁLISE DAS DIMENSÕES ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA DO PLANEJAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

Diante dos aspectos discutidos nos capítulos anteriores, foi possível obter um referencial crítico, a partir do qual se procederá à análise do processo de planejamento institucional que orienta as universidades federais brasileiras, responsável pela efetivação de suas intencionalidades. O presente capítulo aborda as dimensões administrativa e financeira do planejamento.

Na perspectiva da dimensão administrativa, buscou-se dar conta dos aspectos relativos à organização do planejamento, concepção de universidade, concepção de planejamento, modelo de gestão e planejamento da infra-estrutura.

Quanto à dimensão financeira do planejamento, trata da viabilidade de implementação do plano, ou seja, da alocação de recursos financeiros para efetivação das ações propostas nas dimensões administrativa e pedagógica. Compreende como categorias de análise o planejamento financeiro e o controle e prestação de contas, num contexto em que a problemática do financiamento das universidades federais brasileiras coloca-se como um entrave a efetivação das intencionalidades explicitadas por estas instituições, pois sem garantia do fluxo regular de recursos torna-se bem mais complexa a tarefa de propor e implementar um projeto pedagógico institucional.

A dimensão financeira diz respeito também à autonomia, tendo em vista que a autonomia didático-pedagógica e administrativa estão imbricadas na autonomia financeira. É paradoxal a constatação de que enquanto a universidade pode decidir sobre a criação de novos cursos, sobre o perfil do egresso, sobre as linhas de pesquisas que pretende desenvolver, dentre outras prerrogativas que lhe são conferidas na legislação, torna-se incapaz de decidir sobre o seu próprio orçamento. Conscientes dessas questões, as universidades federais precisam transformar seu projeto pedagógico institucional num elemento aglutinador de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade, que, tendo em vista a importância da universidade, decidiram coletivamente sobre seus rumos, e, portanto, estão irremediavelmente comprometidos com a obtenção dos meios para a sua efetivação.

## 6.1. ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO

Para fins do presente trabalho, organização do planejamento, na dimensão administrativa, diz respeito aos aspectos normativos, como conteúdo e forma de organização e apresentação do PDI. Compreende os seguintes indicadores: elementos integrantes do PDI, responsável pela elaboração, período de referência, aprovação oficial, vinculação ao PPP (ou PPI)<sup>20</sup>.

O PDI da Universidade Federal do Pará (UFPA) foi elaborado para o período 2001-2010, e aprovado pela resolução nº. 604 do respectivo Conselho Universitário, datada de 21 de Novembro de 2002. O documento está organizado em sete tópicos: (1) Introdução; (2) Declaração da Missão da UFPA; (3) Visão Estratégia da UFPA; (4) Princípios do Plano de Desenvolvimento; (5) Principais Cenários; (6) Diagnóstico Estratégico; (7) Eixos Estruturantes, Metas, Estratégias e Linhas Principais de Ação. Contém ainda uma bibliografia e nove anexos.

O órgão responsável pela elaboração foi a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN), por meio de seu Departamento de Planejamento. A equipe técnica foi formada pelos titulares da Divisão de Modernização Administrativa, Divisão de Planejamento Econômico e Divisão de Planejamento Acadêmico. Participaram também da equipe um psicólogo e um sociólogo, contando com a colaboração do diretor do Departamento de Informação.

No texto do documento, não foi possível identificar, de forma explícita, um projeto pedagógico institucional, embora na definição das metas e linhas de ação algumas possam ser associadas a questões de caráter pedagógico, comentadas mais adiante.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresenta o seu PDI para o período 2004-2008, como resultado de seu processo de planejamento institucional, formalizado em um documento elaborado sob a coordenação da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Não há referência a nenhum tipo de aprovação oficial do documento, cuja cronologia reporta a maio de 2004, como data de conclusão dos trabalhos.

O documento contém três grandes tópicos: (1) Perfil Institucional, que se desdobra em histórico, missão, objetivos e metas; (2) Planejamento e Gestão Institucional, tendo como sub-tópicos: objetivos e metas específicos, organização acadêmica e administrativa, planejamento e administração didático-pedagógica, oferta de cursos e programas, infra-

---

<sup>20</sup> As expressões “Projeto Político Pedagógico (PPP)” e “Projeto Pedagógico Institucional (PPI)” são consideradas equivalentes, no presente trabalho.

estrutura física e acadêmica; (3) Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Institucional, organizada em: componentes, comissões para a avaliação institucional da graduação, estratégias de implantação do sistema de avaliação, avaliação externa e reavaliação. Apresenta um cronograma de implementação do PDI, com definição detalhada por área, quais sejam: Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento de Pessoas, Planejamento e Administração.

O documento da UFBA não evidencia a existência de um PPI, mas podem ser identificados projetos, objetivos e metas para a Graduação, Pós Graduação, Pesquisa e Extensão, bem como um tópico que trata da organização acadêmica e do planejamento e organização didático-pedagógica, aspectos que poderiam ser associados ao Projeto Pedagógico, a serem comentados oportunamente.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) tem como resultado de seu processo de planejamento um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para o período 2005-2010, elaborado sob a coordenação da Pró-Reitoria de Planejamento, com o apoio das demais pró-reitorias da UFMT, na fase de sistematização do documento, no que diz respeito à revisão, atualização de informações e adequação aos requisitos do PDI. Entretanto, não ficou evidenciada nenhuma forma de aprovação ou homologação por parte dos órgãos deliberativos superiores da instituição.

O documento é composto de oito seções: (1) Introdução; (2) A UFMT e o Contexto Regional; (3) PDI: Aspectos Teóricos e Metodológicos; (4) PDI: Proposta Básica; (5) Gestão Institucional; (6) Organização Acadêmica; (7) Infra-estrutura; (8) Avaliação e Acompanhamento. No documento, o PPP está contemplado na seção que trata da organização acadêmica, embora no levantamento preliminar a UFMT não tenha indicado que possui PPP. São apresentadas políticas institucionais para o ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa e extensão.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o processo de elaboração do PDI para o período 2008-2012, ainda não está totalmente concluído. A versão utilizada como objeto de análise neste trabalho, datada de maio de 2007, foi cedida pela Pró-Reitoria de Planejamento da referida instituição, responsável pela elaboração do documento, que se encontra ainda em tramitação nos órgãos colegiados superiores (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho Universitário). O PDI está organizado em 6 (seis) capítulos, que tratam dos seguintes assuntos: (1) Perfil Institucional; (2) Planejamento Didático-Pedagógico; (3) Gestão e Planejamento Institucional; (4) Planejamento e Gestão da Cultura, Lazer e Comunicação; (5) Planejamento e Gestão do Conhecimento e da Inovação; (6)

Política de Avaliação Institucional. Apresenta também um cronograma de execução, no qual estão organizados os objetivos e metas para cada ano do período a que se refere (2008-2012).

As diretrizes que orientam o capítulo “Planejamento Didático-Pedagógico” foram estabelecidas no Projeto Pedagógico Institucional da UFMG, aprovado pelo seu Conselho de Ensino pesquisa e Extensão (CEPE) em 29 de março de 2007. Portanto, dentre as universidades que compõem a amostra objeto deste estudo, pode-se considerar que a UFMG possui um Projeto Pedagógico Institucional, embora não tenha feito essa afirmativa quando do levantamento preliminar, realizado em 2006, cujos resultados foram apresentados no Quadro 6.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) foi a única Universidade Federal, dentre as 39 (trinta e nove) pesquisadas no levantamento preliminar, que afirmou possuir projeto político pedagógico institucional. Verificou-se que é um documento dissociado do PDI, uma vez que neste não há referência ao PPP, como foi observado na UFMT e UFMG. O PPP foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM, em reunião realizada em 12.12.2000.

O PDI da UFSM foi elaborado para o período 2001-2005, pela Pró-Reitoria de Planejamento, e está organizado em quatro seções, a saber: (1) Histórico da Instituição; (2) Modelo de Planejamento Estratégico Adotado pela UFMS; (3) Metodologia do Plano Estratégico; (4) Diretrizes Gerais; (5) Objetivos Estratégicos, Estratégias e Ações. O documento não traz referência quanto à aprovação formal pelos órgãos deliberativos superiores da UFSM.

Foi possível observar que existe certa dispersão entre as instituições, quanto aos elementos integrantes do PDI. Em todas as universidades tem-se a declaração de missão, quatro apresentam princípios ou valores institucionais e em três existe também a declaração de visão. A contextualização, com definição de cenários e estudos sobre a região e o estado no qual estão sediadas as universidades, está contemplada apenas no PDI da UFPA e UFMT.

Em todas estão presentes os instrumentos prescritivos do planejamento, quais sejam; objetivos, metas, estratégias e ações a serem implementadas, entretanto, a forma de agrupamento difere de uma instituição para outra. Somente duas instituições apresentam cronograma de execução do plano, a UFMG e a UFBA.

Quanto ao responsável pela elaboração, em todas as instituições foi a Pró-Reitoria de Planejamento. O período de referência, na maioria das instituições, é de cinco anos, mas na UFMT é de seis anos e na UFPA dez anos. Apenas a UFPA indicou ter aprovado oficialmente o PDI junto aos órgãos deliberativos superiores (na UFMG encontra-se em tramitação). Em se

tratando do projeto pedagógico institucional, duas universidades possuem o documento, que foi aprovado, independentemente do PDI, nos respectivos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão: a UFSM e a UFMG. Na UFMT, o PPP é um dos itens que integram a seção organização acadêmica; na UFPA e UFBA, existem referências aos aspectos pedagógicos, embora não se evidencie a existência de um PPP.

## 6.2. CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE

A concepção de universidade apresentada no Capítulo 2 do presente trabalho, tem duas vertentes: a concepção idealista, centrada na liberdade acadêmica e na autonomia da instituição universitária, e a concepção funcionalista, sob a qual a universidade é vista a partir de uma perspectiva externa, ou seja, com uma preocupação maior de utilidade coletiva do que com a autonomia da instituição. Da análise das finalidades, declaração de missão, visão, princípios e valores institucionais, ou mesmo da própria concepção explicitada no PDI, quando for o caso, buscou-se identificar, a qual vertente poderia haver maior aderência considerando-se as instituições em estudo.

Como missão da UFPA, o PDI declara a seguinte:

Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa (UFPA, 2002, p.24).

Como missão da UFBA, o PDI apresenta a seguinte:

A Universidade Federal da Bahia tem por missão produzir, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país e do estado da Bahia e promover a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia (UFBA, 2004, p.8).

No tocante à concepção de universidade, a UFMT assume o conceito de que

...uma universidade se define pelas funções de produzir e transmitir o conhecimento, mas também que nem este é neutro, nem são neutras suas formas de produção e difusão. Propõe-se, assim, a desenvolver suas atividades sob a perspectiva da indissociabilidade da pesquisa-ensino-extensão, contribuindo para a formação de um cidadão imbuído de valores éticos, que, com sua competência técnica, atue no seu contexto social. Além disso, por ser uma universidade pública e gratuita, está aberta aos mais amplos setores sociais e suas ações, sempre pautadas pelos valores democráticos e acadêmicos e alicerçada na produção do conhecimento (UFMT, 2005, p.36).

Na UFMT, o PDI apresenta o propósito “...da conquista de uma universidade autônoma com garantia de financiamento público, de qualidade social e de amplo acesso aos que aspiram a curso superior, à consolidação da Pós-Graduação, ao incremento da pesquisa e ao progresso da ciência” (UFMT, 2005, p.9).

Ainda de acordo com o PDI, a missão da UFMT é “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadãos e profissionais altamente qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado” (UFMT, 2005, p.46).

A UFMG apresenta como finalidades:

a geração, o desenvolvimento, a transmissão e a aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, compreendidos de forma indissociada e integrados na educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica (UFMG, 2007, p.5).

Assume, como missão,

gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como instituição de referência nacional, formando indivíduos críticos e éticos, com uma sólida base científica e humanística, comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável (UFMG, 2007, p.5).

A UFSM declara como missão “Promover ensino, pesquisa e extensão, formando lideranças capazes de desenvolver a sociedade” (UFSM, 2001, p.9).

Pode-se constatar, nos trechos citados, que a declaração de missão das universidades integrantes da amostra é muito semelhante, o que não causa estranheza pois são instituições

que também têm características semelhantes, embora se espere que na construção do seu planejamento a instituição busque, de forma mais acentuada, marcar sua identidade. Em todas as universidades é tratada a questão do conhecimento, adotando termos idênticos ou sinônimos, tais como: gerar e produzir; difundir, socializar, transmitir e aplicar esse conhecimento. Declaram ainda a finalidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas, contribuir para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento social e econômico, desenvolvimento sustentável do ser humano. Nessa perspectiva, pode-se ter a idéia de universidade na sua concepção idealista, como centro de ensino e de pesquisa, ou como vetor de progresso.

A UFPA evidencia a preocupação institucional com o desenvolvimento sustentável, com os aspectos humanos e solidários do ensino, respeito às diversidades e principalmente com uma formação cidadã, contemplando desde já o pedagógico nessa declaração, quando afirma “...formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa...” . Também na UFBA, na UFMT e UFMG a declaração de missão aponta para a compreensão da universidade como instância de formação e não somente de capacitação técnica, olhando o homem no seu todo, como elemento das interações sociais, buscando o desenvolvimento aliado aos aspectos sociais, ou seja, o desenvolvimento do próprio homem. Já na UFSM não se evidencia, *a priori*, essa preocupação uma vez que “...desenvolver a sociedade” é algo extremamente abrangente para se dar conta, mesmo tratando-se de uma universidade federal.

Embora a análise esteja propondo uma vinculação dos elementos considerados à Dimensão Administrativa, conforme comentado anteriormente, há uma intersecção com os aspectos pedagógicos, uma vez que em todas as universidades se fazem referências ao perfil do egresso - mesmo que de forma bastante ampla – que seria um componente da dimensão pedagógica.

A visão estratégica da UFPA, definida no PDI, consiste em

Tornar-se referência local, regional, nacional e internacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, consolidando-se como instituição *multicampi* e firmando-se como suporte de excelência para as demandas sócio-políticas de uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa (UFPA, 2002, p.28).

De acordo com o PDI, a visão da UFMT consiste em:

Tornar-se referência nacional e internacional como instituição *multicampi* de qualidade acadêmica, consolidando-se como marco de referência para

o desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do Cerrado e do Pantanal (UFMT, 2005, p.46).

Ficou estabelecido, pelo Comitê Estratégico, como sendo a visão de futuro da UFSM (UFSM, 2001, p.10): “Ser reconhecida como referencial de excelência no ensino, pesquisa e extensão pela comunidade científica e pela sociedade em geral”.

A visão estratégica ou visão de futuro apresentada no PDI denota que as universidades pretendem obter reconhecimento como instituição de excelência, e esse reconhecimento, na visão da UFPA e da UFMT, vem pautando referenciais sócio-econômicos, políticos e ambientais, aspectos que podem ser compreendidos como adequados a uma instituição pública de educação superior. Nesse contexto, configura-se, mais uma vez, a concepção de universidade idealista, como vetor de progresso.

A elaboração do PDI, nas universidades em análise, fundamentou-se em princípios claramente evidenciados nos respectivos documentos. Na UFPA, o PDI foi desenhado com base nos seguintes princípios:

a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade; autonomia universitária; gestão democrática; indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; busca da excelência acadêmica; desenvolvimento sustentável; compromisso social; fortalecimento das parcerias e do diálogo com a sociedade (UFPA, 2002, p.30).

A UFBA, no cumprimento de sua missão, tem como princípios norteadores, de acordo com o PDI, os seguintes:

Promoção da excelência acadêmica, nas ciências, artes e humanidades; respeito à diversidade intelectual, artística, institucional e política; busca de mecanismos de promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; gestão democrática, transparente e descentralizada; igualdade de condições de acesso e permanência; valorização e promoção do desenvolvimento de pessoas; compromisso com a democracia e a justiça social (UFBA, 2004, p.9).

Na UFMT, são princípios orientadores do PDI:

Autonomia institucional com compromisso social; ética; pluralidade; ensino público e gratuito; qualidade acadêmica; gestão democrática e transparente; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; articulação com a sociedade; ousadia (UFMT, 2005, p.45).



A UFMG busca orientar-se pelos seguintes princípios:

Defesa de um sistema de educação superior sólido, diversificado, com padrões crescentes de qualidade, atendidos os requisitos de infra-estrutura e recursos humanos, capazes de manter tal sistema nas melhores condições de funcionamento possíveis; estabelecimento de políticas de ensino, pesquisa e extensão que assegurem níveis crescentes de legitimidade institucional; gratuidade de ensino, entendida como não-cobrança de anuidade ou mensalidade nos cursos regulares de Educação Básica e Profissional, de Graduação, de Mestrado e de Doutorado; afirmação do caráter público e da identidade acadêmica da UFMG; defesa permanente da autonomia universitária; interação continuada com a sociedade; integração e interação com os demais níveis e graus de ensino; consolidação crescente dos programas voltados para a inserção nacional e internacional; apoio ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a busca de sociedades não-discriminatórias, mais igualitárias e mais justas; gestão racional, transparente e democrática do orçamento e do cotidiano da Universidade; aperfeiçoamento de um modelo de gestão descentralizada, priorizando a estrutura colegiada e em permanente diálogo com todas as instâncias que compõem a comunidade universitária; respeito à diversidade das forças que constituem a Universidade, fonte de sua maior riqueza, incluindo-se aí tanto os segmentos docente, discente e de funcionários técnicos e administrativos, quanto diferentes perfis de atuação individual e de campos disciplinares (UFMG, 2007, p.8-9).

Como valores da UFSM, foram definidos no PDI: liberdade, democracia, responsabilidade, justiça, consciência ética, educação e respeito, identidade, comprometimento social, cidadania, pluralidade, integração e criatividade (UFSM, 2001, p.9).

Analisando-se os princípios ou valores que norteiam as ações nas universidades objeto de estudo, podem ser identificados pontos que interceptam as idéias a partir das quais se fundamentou a análise, quanto aos princípios e pressupostos estabelecidos como orientadores. Na UFPA, na UFMG e na UFMT está contemplado o pressuposto da educação como dever do estado para com a sociedade, bem como os princípios da qualidade e da gestão democrática, além da busca de interação com a sociedade. Na UFBA, identificam-se também os princípios da qualidade e gestão democrática, acrescentando-se a igualdade e a valorização docente (que se pressupõe inserida na valorização de pessoas), afirmando o respeito à diversidade que é inerente ao ambiente universitário, e o compromisso com os aspectos sociais. A UFMT declara, ainda, o respeito à liberdade acadêmica, a busca da autonomia universitária, e a preocupação com o desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul. A UFMG defende o princípio da liberdade, bem como o respeito à diversidade “intra e extra muros”, fazendo uma referência a uma “gestão racional” do orçamento e do cotidiano. Essa manifestação poderia ser interpretada, sob a ótica da Teoria da

Ação Comunicativa, como orientada por uma racionalidade instrumental, referindo-se à correta eleição entre estratégias, o que não seria apropriado, na perspectiva habermasiana para uma instituição educativa, considerando-se que, no que se refere aos recursos orçamentários, a gestão racional (instrumental ou técnica) pode ser necessária e pertinente. Entretanto, não deve substituir a comunicação e a intersubjetividade no cotidiano das relações entre os membros da comunidade universitária.

Pode ser constatado, a partir dos pontos apresentados, que as universidades integrantes da amostra sob análise apresentaram, na determinação de suas finalidades ou em sua declaração de missão, textos que poderiam ser perfeitamente adaptados a qualquer uma destas. Entretanto, a UFPA, a UFBA e a UFMT fazem referência à sua localização geográfica quando tratam da contribuição da instituição para o desenvolvimento da região em que estão inseridas.

O perfil do egresso, também destacado na missão ou finalidade, apresenta, em todas as instituições, uma proposta educacional abrangente, voltada para uma formação humanística, crítica e reflexiva, preocupada com a construção da ética e da cidadania, contemplando também o caráter da instrução voltada para a qualificação técnico-profissional. Somente na UFSM, considera-se pouco relevante a busca de formar lideranças para desenvolver a sociedade, sem fundamentar essa formação em algo mais consistente, como valores éticos e sociais, assim como técnico-profissionais.

Em relação à visão estratégica ou visão de futuro apresentada no PDI, as três universidades que têm esse elemento pretendem obter reconhecimento como instituição de excelência, variando apenas em amplitude, uma vez que a UFPA vai do reconhecimento local ao internacional, a UFMT se refere apenas ao nacional e internacional, e a UFSM quer o reconhecimento da comunidade científica e da sociedade em geral.

### **6.3. CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO**

A concepção de planejamento educacional trata de uma abordagem que busca transcender aos aspectos burocráticos e cartoriais, refletindo sobre o ideal de sociedade e de homem que se deseja formar. No Capítulo 3 foram discutidas as sociedades ocidentais e suas diretrizes ideais de formação, identificando para a sociedade contemporânea a busca de uma formação cidadã de caráter emancipador, que deve ser construído sob a ótica do projeto

pedagógico, amplamente discutido no Capítulo 2, fundamentado na Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, como opção mais adequada a uma instituição universitária.

Na UFPA, a elaboração do PDI, teve a duração de aproximadamente um ano, iniciando-se em Julho de 2001 e concluindo em Junho de 2002, com a apresentação da sua versão final. Foi possível perceber que o processo de planejamento da UFPA levou em conta as transformações que vêm ocorrendo no mundo, com uma postura crítica, buscando compreender a extensão e o significado das inovações e o contexto macrossocial em que estas se processam, reconhecendo que os avanços tecnológicos não contribuíam para a redução das desigualdades sociais que caracterizam a sociedade moderna, ao contrário, provocaram, em combinação com a ampla integração econômica, uma modificação nas condições de competitividade, na organização dos espaços e das estruturas de poder. A consciência dessas questões possibilitou à instituição projetar, de forma consistente, os cenários futuros, buscando identificar as tendências mundiais, nacionais, da Região Amazônica e do ensino superior, e, de forma mais específica, o papel da UFPA nesse contexto.

Considerando-se a importância da universidade, notadamente numa região tão complexa como a Região Amazônica, é extremamente relevante a contextualização realizada, que extrapolou o ambiente próximo da instituição, apropriando-se de temas sociais, ambientais, políticos, tecnológicos e econômicos, propiciando a oportunidade de adiantar-se às mudanças com uma postura pró-ativa ao invés de simplesmente “adaptar-se às mudanças”.

Após a contextualização, foi realizado um “diagnóstico estratégico” que adotou a filosofia do “planejamento estratégico”, definido por Ansoff, Declerck e Heyes (1990), identificando no ambiente externo oportunidades e ameaças e no ambiente interno os pontos fortes e fracos da instituição<sup>21</sup>.

Foram considerados para análise externa a Região da Amazônia Legal e o Estado do Pará, identificando as suas principais características ambientais, econômicas, sociais, políticas e tecnológicas. Como resultado dessa análise foram identificadas ameaças e oportunidades, dentre as quais se destacam como ameaças mais diretas a redução do financiamento e da autonomia, a evasão de docentes titulados e a expansão da prestação de serviços por meio das fundações de apoio. As principais oportunidades estão relacionadas à localização geográfica da instituição, e, conseqüentemente, aos recursos naturais da Região, como também à possibilidade de autonomia.

---

<sup>21</sup> Trata-se da análise *SWOT*, ferramenta utilizada para análise de cenário (ou análise de ambiente), como base para o Planejamento Estratégico. O termo *SWOT* é uma sigla oriunda do idioma inglês, e é um acrônimo de: Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*).

Na análise interna, foram destacados os aspectos organizacionais, quantificando o contingente de servidores docentes e técnico-administrativos, estudantes de graduação e pós-graduação, da escola de aplicação e dos cursos livres. Foi descrita a estrutura organizacional, com o quantitativo de centros de formação acadêmica, núcleos de produção e integração de conhecimentos, *Campi* universitários, hospitais, bibliotecas, incubadoras de empresas, bem como cursos de graduação e pós-graduação, projetos de pesquisa e de extensão. Foi também efetuada uma breve caracterização da área física da UFPA, destacando a área construída e não construída e área dos hospitais universitários.

Como resultados da análise interna, foram identificados como principais fatores negativos (pontos fracos): o ultrapassado modelo pedagógico do ensino de graduação, a inexistência de uma política de recursos humanos, a burocracia elevada, a deficiência da infraestrutura física, de materiais e equipamentos e a baixa qualificação do corpo de docentes e técnico-administrativos. Dentre os fatores positivos (pontos fortes) foram destacados a natureza pública da instituição, a interiorização, o reconhecimento da necessidade de reestruturação do ensino, a possibilidade de captação de recursos por meio da prestação de serviços, a difusão da pesquisa.

Os dados apresentados, referentes à análise interna, não permitem a um observador não participante identificar os fatores considerados como forças ou debilidades. Para exemplificar, quando se define como ponto fraco, o atual modelo pedagógico do ensino de graduação, não existe no documento, nenhum registro que possibilite se chegar a essa conclusão, o mesmo acontecendo com os demais fatores negativos apontados no documento. Existem também algumas inconsistências, pois, ao mesmo tempo em que a expansão da prestação de serviços por meio das fundações de apoio é identificada como “ameaça” na análise externa, é identificada como ponto positivo na análise interna, demonstrando que nessa questão não há um posicionamento claro da Universidade.

De acordo com o Anexo I do PDI (UFPA, 2002, p.134), a elaboração do Plano de Desenvolvimento da UFPA compreendeu cinco etapas. A primeira etapa, denominada preparatória, compreendeu a composição da equipe técnica que coordenou o trabalho na Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN), culminando com a elaboração da primeira versão do Plano Estratégico. Nessa etapa, foram realizados seminários de avaliação e planejamento em todos os nove *campi* do interior, ocasião que propiciou uma rica troca de experiências com a comunidade interna dos *campi*, movimentos sociais, lideranças regionais e representantes dos poderes constituídos.

Na segunda etapa, que foi concluída com a segunda versão do Plano Estratégico, houve a participação da administração superior da UFPA, suas assessorias e diretorias mais diretas, por meio de um seminário realizado em Mosqueiro. Foram incorporadas ao Plano as contribuições advindas dos *campi*, retrabalhadas a partir dos planejamentos já estabelecidos em alguns deles, bem como das discussões ocorridas nos seminários realizados na primeira etapa. Aconteceram, também, oficinas internas de trabalho, sobretudo na PROPLAN. Em paralelo, iniciaram-se discussões para a preparação do esboço do Plano de Gestão, dividido em dois períodos distintos: 2002-2003 e 2004-2005.

Na terceira etapa, a segunda versão do Plano Estratégico passou por um processo de crítica mais intensa por parte das pró-reitorias, sendo as contribuições dessa fase incorporadas a uma versão intermediária que, após ter sido avaliada por um grupo de consultores, permitiu a elaboração da terceira versão.

A quarta etapa encerrou o processo interno, muito embora antecedida por uma discussão inicial com diversos atores que interagem com a UFPA, sobretudo na área de atuação dos *campi* do interior. Nessa etapa, o processo de construção coletiva atingiu a administração intermediária da UFPA, os órgãos de consulta e as assessorias, da mesma forma que as entidades representativas das diversas categorias que compõem a UFPA, resultando na primeira versão do Plano de Desenvolvimento. Ao longo dessa etapa, foram definidas as prioridades para a composição do Plano de Gestão, sobretudo explicitando-se os programas e projetos previstos para o biênio 2002/2003.

A quinta e última etapa do processo de elaboração do Planejamento Estratégico envolveu uma fase de consulta pública, por meio da disponibilização do Plano de Desenvolvimento na página da UFPA na internet, quando este passou a ser objeto de avaliação por parte de toda a sociedade. Aqui se definiram, também, as prioridades para o biênio 2004/2005, bem como o detalhamento dos programas e projetos que compõem os planos operacionais. O documento final resultante dessa etapa constitui o plano de desenvolvimento da UFPA 2001-2010 e se destina a larga divulgação, tanto interna como externa, sintetizando a proposta de atuação presente e futura da UFPA, devendo ser submetido sistematicamente à avaliação, em seminários semestrais.

Na UFBA, a análise que precedeu a elaboração do PDI centrou-se em questões bastante amplas, identificando no ambiente interno a necessidade de modernizar a administração da instituição e torná-la financeiramente viável, buscando a excelência acadêmica, artística e científica, além de oferecer ensino de qualidade em todos os níveis. No ambiente externo foram identificadas duas tendências articuladas, a internacionalização e a

privatização, que são consideradas ameaças em potencial, não só para a UFBA, como para o ensino superior público brasileiro.

Quanto à orientação teórico-metodológica adotada ao processo de elaboração do PDI da UFBA, não há nenhuma referência no corpo do documento acerca da opção adotada, nem tampouco elementos suficientes que permitam identificar tal opção. Em relação à participação da comunidade e da sociedade no processo, também não há nenhuma referência.

A UFMT adotou a seguinte concepção de planejamento

O planejamento não pode ser entendido como atividade burocrática, executável por comissões ou grupos de planejamento, mas é de responsabilidade de todos os níveis hierárquicos da instituição, pois tem por objetivo o alcance de resultados, através de um processo sistemático de antecipação de ações futuras (UFMT, 2005, p.37).

Elaborado por meio de um processo dialógico e participativo que envolveu alunos, servidores docentes e técnico-administrativos de todas as unidades da universidade, possibilitou a ruptura da estrutura centralizada de decisões, fazendo com que os atores do processo se sentissem responsáveis pela definição dos objetivos institucionais, bem como pela identificação de meios para alcançá-los.

A proposta básica do PDI foi precedida de uma contextualização do Estado do Mato Grosso, destacando as principais potencialidades da UFMT, em virtude de sua localização geográfica. Foram identificadas as principais características, potencialidades e desafios para o desenvolvimento do Estado, com ênfase nas questões de infra-estrutura de transporte e saneamento, meio ambiente, desigualdades sociais, educação e formação profissional e agro-indústria. Complementando essa contextualização foi apresentado um breve relato acerca da educação superior em Mato Grosso e dos indicadores de desempenho da UFMT.

O PDI da UFMT foi construído com a fundamentação teórica do “Planejamento Estratégico Situacional” (MATUS, 1993), numa visão que contemplou a participação social e a negociação política, utilizando-se um tratamento multidisciplinar e uma abordagem sistêmica.

O processo foi organizado em cinco fases: conhecimento da realidade, tomada de decisões, orçamento, formulação do modelo de gestão, e construção da adesão e sustentabilidade política. Nessa construção, foram realizadas cerca de 80 (oitenta) reuniões, sendo 3 (três) em média em cada unidade: a primeira no colegiado maior da Faculdade ou Instituto para a apresentação conceitual e metodológica do PDI, da visão estratégica e dos instrumentos de levantamento de informações; a segunda no âmbito dos cursos e

departamentos, objetivando definir suas propostas; a terceira para sistematizar as propostas. Além das reuniões presenciais houve a disponibilização de um espaço no *site* da UFMT, para participação da comunidade universitária. A Pró-Reitoria de Planejamento foi responsável pela sistematização dos dados e formulação do Plano Plurianual Institucional 2205-2010, com base no PDI.

Na UFMG, no documento que consolidou o PDI, não há nenhuma referência à contextualização ou análise do ambiente externo ou interno. Tampouco se pode evidenciar a opção teórico-metodológica adotada, nem como ocorreu o processo de elaboração.

O PDI da UFSM apresentou uma compreensão de uma universidade capaz de contribuir para a valorização do desenvolvimento humano, científico e tecnológico, dando conta das novas condições emergentes na sociedade. Considera ainda que a qualidade só será alcançada com a utilização de instrumentos que resgatem a identidade das pessoas com a instituição, bem como a participação ativa nos processos institucionais. Assim, o PDI foi elaborado a partir de um documento constituído como “Referencial Teórico do Planejamento Estratégico”, realizando-se seminários de sensibilização e motivação nas diversas unidades da UFSM. Em seguida, a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) realizou diversos *workshops* com o objetivo de assessorar as unidades que solicitaram tal ajuda para implantar o processo de planejamento estratégico. Finalizou-se o processo com um seminário que contou com a participação de representantes das unidades da administração central, ocasião em que foram definidas as diretrizes estratégicas, objetivos e metas que compõem o PDI.

O planejamento adotado na UFSM compreendeu 6 (seis) etapas básicas: análise ambiental (interna e externa) para projeção de cenários; identificação dos valores, missão, visão e fatores críticos de sucesso da instituição; definição das diretrizes gerais, objetivos e estratégias; definição de metas; estabelecimento de planos de ação; implantação e controle. Os valores, a missão e a visão de futuro da UFSM foram definidos pelo comitê estratégico.

A análise ambiental resultou da compilação das discussões ocorridas nos seminários realizados, adotando a análise *SWOT*, comentada anteriormente, identificando as oportunidades, ameaças, pontos fortes e pontos fracos. Foram definidas 6 (seis) diretrizes gerais, que deverão nortear os rumos da UFSM no período (2001-2005): garantir o ensino público e gratuito; promover a integração da universidade com a comunidade; preparar a universidade para os desafios do futuro; incentivar e manter a pluralidade de idéias; viabilizar a implementação da autonomia universitária; sistematizar um processo contínuo de avaliação institucional.

Diante do exposto, foi possível identificar, na maior parte das instituições, uma orientação teórico-metodológica aderente à metodologia do “Planejamento Estratégico”, comentada no Capítulo 2, a partir de elementos tais como: declaração de missão e definição de visão adotados nessa metodologia, bem como por meio de declaração explícita da própria instituição quanto à metodologia adotada, o que ocorreu na UFPA e na UFSM. De acordo com Oliveira (2007), a missão é entendida como a razão de ser da organização, procurando descrever suas habilidades essenciais. Como visão, tem-se os limites que se consegue enxergar para a organização dentro de um período de tempo mais longo, com uma abordagem mais ampla. Representa aquilo que a organização quer ser.

Ainda com relação ao PDI da UFPA, foi também possível observar um reconhecimento da Universidade como uma instituição histórica e inserida socialmente, portanto, preocupada com as mudanças que vêm ocorrendo nas relações humanas, adotando questionamentos semelhantes àqueles levantados pela Escola de Frankfurt, acerca da Modernidade, com uma crítica à sociedade contemporânea, que elegeu o progresso técnico e a acumulação privada e ilimitada do excedente econômico como vetores básicos de todo o ordenamento da vida social (UFPA, 2002, p.16).

No PDI da UFBA ficou demonstrando que não houve uma preocupação com um conhecimento aprofundado do ambiente no qual a instituição está inserida, bem como com o conhecimento da própria instituição, uma vez que não foi possível destacar uma análise ou contextualização dessa natureza, como fase preparatória para a definição dos instrumentos prescritivos do planejamento.

Na UFMT, o planejamento foi compreendido como construção coletiva, adequado a uma instituição universitária, em que todos os atores sociais são envolvidos, uma vez que a definição de objetivos passa por um processo em que o discurso argumentativo poderá ser utilizado na busca do consenso entre os interesses desses mesmos atores. É também um processo orientado pela racionalidade técnica, necessária à construção de um plano, uma vez que as idéias necessitam ser sistematizadas e organizadas de modo que se construa um plano possível. A UFMT pode ser considerada uma instituição preocupada com as questões que são colocadas pela sociedade em que está inserida, buscando conhecer a problemática da região, a fim de desenvolver um plano social e politicamente viável.

Os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentaram a construção do PDI da UFMT tratam da concepção de universidade e de planejamento adotada pela instituição, reconhecendo a necessidade de romper o paradigma do modelo tecnicista e burocrático instalado na administração pública brasileira desde a década de 1930, que conseguiu



transformar grande parte das atividades meio nas instituições universitárias em um fim em si mesmas, e hoje entram em choque com os anseios de uma sociedade que busca, na universidade, as respostas para os problemas que esta mesma sociedade criou, em nome do desenvolvimento tecnológico.

Na UFMT, foi adotada a metodologia do “Planejamento Estratégico Situacional”, que tem origem na obra *Planificación de Situaciones* e desenvolve-se de forma concreta na obra *Política Planificación y Gobierno*, de Carlos Matus (MATUS, 1993), como uma metodologia bastante adequada ao planejamento de governo, pois permite abordar os problemas técnico-políticos que um governante tem de enfrentar, de forma distinta do planejamento empresarial. Nessa metodologia, o plano é posto como uma produção social, proveniente das relações entre os homens como um processo de cooperação ou conflito, portanto bem mais próxima de uma concepção de planejamento universitário.

Embora o documento afirme que o processo de construção do PDI da UFMT foi participativo, observa-se uma certa contradição quando o mesmo texto indica que as principais diretrizes orientadoras foram formuladas pela administração superior: “...incorporando uma visão estratégica formulada pela administração superior contendo as principais diretrizes orientadoras do futuro da UFMT” (UFMT, 2005, p.39).

Assim como na UFBA, na UFMG o PDI não propiciou uma análise contextualizada do ambiente externo a instituição, apresentando somente dados situacionais internos como precursores dos objetivos definidos para a instituição.

Na UFSM, a metodologia do planejamento estratégico foi a opção teórico-metodológica adotada, tendo origem no programa de qualidade e avaliação já desenvolvido na universidade, na qual foi prevista a existência de um Comitê Estratégico, responsável pela criação de uma estrutura de planejamento. No corpo do documento, pode-se perceber que a participação da comunidade universitária ocorreu do ponto de vista meramente formal, pela disseminação das idéias pré-concebidas pelo citado comitê por meio de seminários.

Quanto aos instrumentos prescritivos, na UFPA, o PDI elegeu sete pontos prioritários a partir dos quais foram delineadas todas as propostas de ação, levando em conta a missão institucional, toda a projeção de cenários e a análise interna e externa realizadas. Os pontos destacados foram denominados “Eixos estruturantes”, e deverão orientar as principais linhas de ação do PDI. São os seguintes: Universidade *Multicampi*; Integração com a Sociedade; Reestruturação do Modelo de Ensino; Pesquisa e Desenvolvimento Amazônico; Valorização dos Recursos Humanos; Ambiente Adequado; Modernização da Gestão. Os eixos organizam 20 (vinte) metas, 50 (cinquenta) estratégias e 228 (duzentos e vinte e oito) linhas de ação.

Na UFBA, foram definidos 24 (vinte e quatro) objetivos de caráter geral, que deverão orientar as ações da instituição no período a que se refere o PDI. Destacam-se o fortalecimento da atuação dos colegiados superiores na definição das macro-políticas institucionais, a revisão dos instrumentos normativos, a descentralização da gestão, reforma patrimonial, democratização da informação política de desenvolvimento de pessoas, busca de parcerias com instituições públicas e privadas, bem como de alocação de recursos governamentais, otimização dos recursos infra-estruturais, materiais e financeiros, a ampliação da inserção na sociedade, a participação em fóruns de discussão de políticas públicas, a integração com outras universidades estaduais, o apoio aos estudantes, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a diversificação e a melhoria da qualidade do ensino, a ampliação do acesso a grupos socialmente excluídos, o fortalecimento da pesquisa e consolidação da extensão, o desenvolvimento de pessoas.

A partir desses objetivos, foram definidas metas, organizadas nas três atividades fins da Universidade: Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa e Extensão. Para a Graduação, foram estruturadas 27 (vinte e sete) metas, em função de 10 (dez) projetos, que tratam, na grande maioria (75%), de questões voltadas para aumento de vagas, oferta de novos cursos, sistema de informação, racionalização da oferta de disciplinas. Pontualmente, é tratada a oferta de atividade de atualização pedagógica para docentes.

Para a Pós-Graduação e Pesquisa, foram definidos 10 (dez) eixos de ação, a partir dos quais traçaram-se 15 (quinze) metas, que tratam, assim como na Graduação, de temas voltados para ampliação de oferta e criação de novos cursos, informatização acadêmica e infra-estrutura, com apenas uma referência à criação de núcleos interdisciplinares de ensino e pesquisa sobre temas emergentes.

Na Extensão estão organizadas 21 (vinte e uma) metas relacionadas às ações extensionistas. As metas estão direcionadas para organização do atendimento e do banco de dados, ampliação de financiamento das atividades, recuperação de equipamentos culturais, organização de eventos.

Na área de Planejamento e Gestão Institucional, foram definidos objetivos e metas específicas, que tratam do desenvolvimento de pessoas, da reorganização administrativa, do planejamento, do orçamento, administração e finanças. Ainda nessa grande área é tratada a Organização Acadêmica e Administrativa, reunindo uma gama de informações acerca da atual estrutura organizacional e instâncias de decisão, das relações e parcerias com a comunidade, da cooperação e parcerias com instituições e empresas, da organização e gestão de pessoal.

Como sub-área do Planejamento e Gestão Institucional está o Planejamento e Organização Didático-Pedagógica, que apresenta uma análise situacional da graduação na UFBA, na qual são detectados problemas tais como: desatualização dos currículos em relação às novas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares e na literatura pertinente, dificuldades na organização de novas propostas e na oferta das disciplinas regulares dos currículos em vigor, grande número de docentes temporários, reduzida utilização de inovações pedagógicas.

Para minimizar tais problemas, tendo em vista a conscientização de que algumas decisões estão fora do âmbito de decisão da UFBA, existe a intenção de racionalizar a oferta de disciplinas, ampliar a oferta de cursos noturnos, utilizar novas tecnologias e novos procedimentos no ensino, diversificar os instrumentos de avaliação, possibilitando o acompanhamento e a reorientação do percurso de aprendizagem dos alunos, ofertar licenciaturas especiais para formação de professores da educação básica.

Na UFMT, ao analisar o detalhamento do PDI, 7 (sete) prioridades foram definidas como objetivos institucionais: “Promover a melhoria da ambiência universitária”, “Ampliar, fortalecer e consolidar a universidade *multicampi*”, “Modernizar a Gestão”, “Ampliar a oferta e melhorar a qualidade do ensino de graduação e pós-graduação”, “Fortalecer o processo de inclusão social”, “Ampliar a articulação com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento regional”, “Fortalecer e ampliar a produção científica” (UFMT, 2005, p.47). Esses objetivos institucionais foram desdobrados em 34 (trinta e quatro) objetivos, 67 (sessenta e sete) metas e 113 (cento e treze) ações estratégicas.

A UFMG organizou seus objetivos, metas e ações para as diversas áreas que compõem o PDI, assim distribuídas: para a área de planejamento didático pedagógico, são ao todo 21 (vinte e um) objetivos, 38 (trinta e oito) metas e 55 (cinquenta e cinco) ações; para a gestão e planejamento institucional, são 11 (onze) objetivos, 33 (trinta e três) metas e 52 (cinquenta e duas) ações propostas; para o planejamento e gestão da cultura, lazer e comunicação são 5 (cinco) objetivos, 17 (dezessete) metas e 23 (vinte e três) ações; para o planejamento e gestão do conhecimento e da inovação, são 6 (seis) objetivos, 13 (treze) metas e 38 (trinta e oito) ações; e para a política de avaliação institucional tem-se 1 (um) objetivo, 4 (quatro) metas e 5 (cinco) ações.

Em cada área, os instrumentos estão relacionados a temas específicos, tais como: projeto pedagógico institucional, ensino de graduação e pós-graduação, educação básica e profissional, atividades acadêmico-profissionais, programas acadêmicos internacionais, extensão, difusão da ciência, cooperação e parcerias com instituições públicas e privadas,

objetivos para a avaliação da educação básica e profissional, ampliação do acesso à universidade, assistência aos estudantes, atendimento de portadores de necessidades especiais, pessoal técnico-administrativo, projeto *campus* 2000, gestão ambiental, sistema de bibliotecas, recursos de tecnologia da informação e comunicação, recursos multimídia, gestão orçamentária e financeira, captação institucional, fundações de apoio, cultura, cultura e lazer, comunicação com a sociedade, EAD, inovação tecnológica, parque tecnológico, e política de avaliação institucional.

A UFSM, a partir da análise ambiental e das diretrizes gerais, definiu seus objetivos estratégicos, organizados por área de atuação da instituição, em conjunto com as respectivas estratégias e ações.

As diretrizes gerais são aquelas que deverão nortear os rumos da UFSM no período 2001-2005, quais sejam: garantir o ensino público e gratuito, promover a integração da universidade com a comunidade, preparar a universidade para os desafios do futuro, incentivar e manter a pluralidade de idéias, viabilizar a implementação da autonomia universitária, sistematizar um processo contínuo de avaliação institucional.

Os objetivos estratégicos institucionais, no total de 23 (vinte e três) vão dar toda a orientação e direção à dinâmica do processo de planejamento, como também a sua execução. No processo de planejamento, cada estratégia está associada a um ou mais objetivos. Expressam como a Instituição vai usar seus recursos, seus pontos fortes e suas oportunidades, para atingir os resultados desejados. As ações representam atividades específicas, necessárias à consecução dos resultados esperados, constituindo um conjunto de atividades planejadas que indicam claramente o que deve ser feito. Os Objetivos Estratégicos, Estratégias e Ações do PDI 2001/2005, foram segregadas por área: ensino de graduação, ensino de pós-graduação e pesquisa, ensino médio e tecnológico, extensão, assuntos estudantis, administração e planejamento, e recursos humanos.

De acordo com os dados apresentados, verificou-se que, das cinco universidades integrantes da amostra em análise, quatro fizeram opção pela metodologia do planejamento estratégico, numa visão mais positivista e técnica, enquanto apenas a UFMT optou pelo planejamento situacional, um pouco mais adequado, mas ainda não totalmente aderente com a visão de projeto pedagógico institucional e ação comunicativa.

A UFPA adotou uma orientação teórico metodológica na qual há uma predominância do agir estratégico, definida na sua própria fundamentação. Entretanto, em seu processo de elaboração, essa questão foi minimizada, identificando-se contribuições importantes, voltadas

para uma construção dialógica e participativa, em que conseqüentemente a comunicação foi privilegiada.

Evidenciou-se uma certa desorganização na construção do PDI da UFBA, com superposição de áreas e assuntos, não permitindo que se identifiquem propostas claras para o rumo da instituição, mas apenas um conjunto de intenções caracterizadas por uma racionalidade instrumental, em que os meios têm prevalecido sobre os fins. As questões mais pujantes sobre as finalidades da instituição, o perfil do profissional que se deseja formar, e o projeto pedagógico dos cursos passam ao largo, restando a apresentação de um documento que dificilmente trará grande contribuição à UFBA e à sociedade.

Na UFMT, embora a metodologia adotada tenha sido mais dialógica, houve momentos em que foi privilegiada a participação da sociedade por meio de fóruns já estabelecidos, tais como Conselhos de Desenvolvimento Estadual, Federação das Indústrias e do Comércio, como forma de obter informações sobre a percepção desses segmentos, bem como sobre o que a sociedade espera da instituição. Considera-se que o envolvimento da sociedade ficou restrito a segmentos que representam apenas as classes dominantes dessa mesma sociedade, podendo trazer distorções quanto às concepções de universidade e de conhecimento adotadas nesse meio. A participação da própria comunidade universitária pode ser classificada como formal, pois se deu no âmbito dos colegiados institucionais, e restringiu-se aos aspectos denominados tático-operacionais, enquanto os aspectos considerados estratégicos, ou seja, aqueles que determinam os rumos da instituição ficaram restritos ao nível da reitoria e das pró-reitorias.

Na UFMS, de acordo com a metodologia adotada, verificou-se que apesar de ter promovido interações intersubjetivas, a participação da comunidade universitária no processo de construção do PDI foi bastante restrita e se processou no campo formal, conduzida por um “Comitê Estratégico”, a quem coube a maior parte das decisões e orientações gerais.

#### **6.4. MODELO DE GESTÃO**

A gestão educacional em uma universidade, trata de relações intersubjetivas que têm como finalidade a gestão do Projeto Pedagógico Institucional, visando à formação dos alunos de acordo com o ideal construído de forma coletiva, privilegiando ações de natureza comunicativa. Essas interações evidenciam, conforme comentado anteriormente, a forma como instituinte e instituído convivem no ambiente universitário, explicando o modelo de gestão adotado, embora se tenha observado, quando da declaração dos princípios que

orientam o planejamento nessas instituições, que todas afirmam a opção pela gestão democrática.

Quando se fala em modelo de gestão, tem-se o objetivo de analisar, não apenas pela declaração explícita, mas pelas ações propostas para a área de gestão, pela forma como a elaboração do plano foi conduzida, e na proposta de implementação do plano, a estrutura de decisão e a gestão de pessoas, identificando, nesses elementos, uma gestão democrática ou centralizadora, fundamentada numa racionalidade técnica, em que predomina o agir estratégico, ou numa racionalidade comunicativa. Cumpre ressaltar, que a redução do conceito de razão ocorre sempre que as questões de caráter intersubjetivo são orientadas pela razão puramente instrumental, quando deveriam ser tratadas em contextos comunicativos.

Na UFPA, o modelo estratégico de gestão, proposto no PDI, está organizado em cinco metas estratégicas, abrangendo a integração entre planejamento e execução, em todos os níveis da instituição: a descentralização e a desburocratização dos procedimentos, tanto na área acadêmica quanto na administrativa; a implantação de um sistema de informações com o suporte à tomada de decisões, em todos os níveis da organização; a avaliação institucional permanente, com a adoção do controle por resultados e a disponibilização de informações institucionais, como forma de imprimir transparência aos atos dos gestores. A UFPA declara o empenho em modernizar a sua gestão, utilizando-se de tecnologia avançada, com vistas a democratizar, em princípio, o acesso ao conhecimento produzido, não apenas no Estado do Pará, mas também àquele existente sobre a Amazônia, de autoria das demais IES e/ou institutos de pesquisa situados na região.

A UFPA declara que os investimentos em tecnologia, em facilidades e aparatos técnicos, materiais e infraestruturais são absolutamente ineficientes sem igual preocupação com os recursos humanos. Consciente de que o seu crescimento só ocorrerá se houver o desenvolvimento de seu principal recurso - o homem, apresenta, em seu PDI, uma Política de Desenvolvimento de Recursos Humanos, que possibilite conhecer e descobrir potencialidades, despertar a criatividade, permitir a inovação e, ao mesmo tempo, atrair cérebros e fixar o contingente intelectual formado, visando, ao mesmo tempo, o atendimento das necessidades pessoais e institucionais. Busca também construir uma cultura organizacional mais sólida, com ênfase na lealdade, no empenho e no comprometimento, em relação aos objetivos institucionais. A meta é “estruturar e implantar políticas de desenvolvimento e fixação de recursos humanos” e as estratégias definidas para essa área são as seguintes: promover a capacitação dos recursos humanos; promover a valorização dos recursos humanos; desenvolver e implantar o Sistema Integrado de Gerenciamento de Recursos Humanos.

Observa-se que a UFPA cria certa expectativa, quando nos aspectos introdutórios do PDI levanta questões extremamente pertinentes no que diz respeito a uma compreensão de mundo, de sociedade e de educação, apontando na direção de propostas inovadoras e motivadoras para a sua gestão, o que de fato não se materializa nas metas, estratégias e ações apresentadas para essa área. As prioridades eleitas tratam de questões de natureza técnico-instrumental, que não traduzem as preocupações colocadas inicialmente, não se apresentando nenhuma ação que aborde de forma mais incisiva as relações de poder, a valorização docente, e o rompimento com o modelo burocrático e centralizado de decisões.

As prioridades da UFBA, para a área de gestão, tratam de questões puramente burocráticas e operacionais, como pode ser evidenciado por meio dos objetivos propostos no PDI: consolidar a estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas; promover a reorganização administrativa da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração, transformando-a em duas pró-reitorias distintas: Pró-Reitoria de Administração (PROAD) e Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN); reduzir o fluxo de papel, pela utilização, cada vez maior, de procedimentos informatizados nas rotinas administrativas; implantar um Sistema Integrado de Patrimônio que assegure o melhor gerenciamento e controle dos equipamentos; aperfeiçoar e descentralizar a gestão financeira das Unidades Orçamentárias, via maior autonomia dos processos de compra e contratação de serviços; interligar o Sistema de Cadastro de Convênios com os controles contábeis da Divisão de Contabilidade (DCA); viabilizar as ações de controle interno para o acompanhamento das atividades e projetos institucionais; dotar o Setor de Arquivo Geral da UFBA das condições necessárias ao armazenamento das informações, com segurança e racionalidade, com a criação de tabela de temporalidade, qualificação dos servidores para tratamento das informações e aquisição de novas tecnologias; implantar os módulos do Sistema Integrado de Administração e Serviços Gerais (SIASG), para viabilizar o acesso das unidades orçamentárias (UFBA, 2004, p.17-18).

A UFMT apresenta, em seu PDI, a premissa de que o grande diferencial das organizações está cada dia mais centrado na qualidade pessoal e no desempenho profissional de seus colaboradores, preparados para um trabalho responsável, comprometido com a qualidade e, sobretudo, com o pleno atendimento das necessidades da comunidade. Propõe então uma capacitação por meio de um processo continuado de formação, atento às renovações tecnológicas, envolvendo todos os servidores, com vistas a qualificá-los para a execução das atividades profissionais e atendimento às demandas institucionais e da sociedade e garantia da qualidade acadêmica.

Foram estabelecidas as seguintes diretrizes para a gestão de pessoas, visando imprimir maior qualidade no processo de formação, agilidade e flexibilidade nos serviços oferecidos: definir o perfil de servidor que a universidade deseja; incentivar a permanente qualificação do corpo docente e administrativo; orientar os processos de seleção e ingresso e de capacitação, tendo como referência o perfil definido; capacitar os servidores para a gestão institucional e de projetos, e o uso de tecnologias de informação e comunicação; implementar uma política de capacitação continuada integrada para os servidores; implantar o processo de avaliação de desempenho dos servidores; implementar políticas que promovam a qualidade de vida dos servidores.

Ainda na área de gestão, a UFMT propõe uma política de comunicação social pautada no princípio da transparência, da democratização da informação, da divulgação do conhecimento e da valorização institucional. A Coordenação de Comunicação Social é responsável pela discussão e execução dessa política, cabendo-lhe divulgar as contribuições científicas, culturais e educacionais da UFMT; suas realizações administrativas, serviços, cursos e todas as suas promoções, além de coordenar os veículos de comunicação da instituição – TV, jornais e página de notícias na Internet.

A assessoria de imprensa, uma das dimensões da Coordenação, tem como meta principal proceder à cobertura jornalística e fotográfica de eventos institucionais no que diz respeito ao ensino, pesquisa, extensão e gestão. A Coordenação participa do estabelecimento de toda a interlocução com a sociedade, seja via mídia impressa, eletrônica ou outras mídias, em âmbito local, nacional e internacional. Para divulgação das ações institucionais são utilizados *outdoors* institucionais instalados dentro do *campus*, faixas, cartazes, *folders* e filipetas, com a finalidade de maximizar a comunicação com o público interno de maneira efetiva e economicamente racional. Outro objetivo da área de comunicação é a consolidação da programação local da TV Universidade, com foco na UFMT, mas cobrindo a cidade de Cuiabá, de acordo com a linha editorial da emissora (educativa e cultural).

A UFMT explicita uma preocupação com o lado mais humano da gestão, deixando clara a sua compreensão de que o processo educacional se efetiva entre sujeitos, portanto, é para os sujeitos que devem estar voltadas as ações nessa área. As diretrizes estão coerentes com os princípios adotados pela instituição, para o seu planejamento, contemplando inclusive a dimensão da comunicação “intra e extra muros”.

A UFMG estabeleceu objetivos para a área de gestão que visam promover o avanço estratégico da instituição, provendo-lhe condições crescentes de pessoal e de infra-estrutura física, tecnológica e operacional que gerem impactos positivos na qualidade dos programas



acadêmicos oferecidos em todos os níveis e modalidades. Pretende também desenvolver uma política de recursos humanos associada às metas institucionais, promovendo e apoiando programas de permanente valorização, qualificação e capacitação dos integrantes dos quadros de servidores docentes, técnicos e administrativos, focados na motivação e nas boas condições de trabalho, de modo a oferecer às comunidades interna e externa atendimento acadêmico, técnico e administrativo pautado por padrões de ética e qualidade.

Ainda na área de gestão, a UFMG busca fomentar e aperfeiçoar permanentemente os processos e procedimentos de avaliação internos e externos das atividades docentes, técnicas e administrativas, para assegurar o cumprimento satisfatório da missão acadêmica universitária e promover, no decorrer da implementação do plano de desenvolvimento institucional, a integração entre avaliação e planejamento na Universidade. Em relação ao modelo de gestão, especificamente, a UFMG pretende assegurar meios e instrumentos que permitam desenvolver uma gestão democrática da Universidade nas áreas acadêmicas, na gestão de pessoal, do patrimônio, dos espaços físicos e do orçamento, bem como no que se refere à política de assistência ao estudante e ao papel e formas de atuação das fundações de apoio.

No âmbito da política de pessoal, a UFMG investe permanentemente nos programas de qualificação e no aperfeiçoamento do seu corpo docente tendo atingido, ao final de 2005, índices de titulação bastante elevados. Existe uma maior concentração de docentes com o título de doutor os quais, somados aos mestres correspondem a, aproximadamente, 90% do quadro, percentual que situa a UFMG bem à frente do patamar de mestres e doutores exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para as universidades, e a situa entre as IES brasileiras com os maiores percentuais de mestres e doutores. Quanto ao regime de trabalho, em 2005, 84% dos professores atuavam em regime de dedicação exclusiva, 5% em 40 horas e 11% em 20.

Para a gestão de pessoal docente, a UFMG propõe a revisão das políticas acadêmicas para a atribuição de vagas docentes aos departamentos, aprimorando um processo desenvolvido desde 1984, quando as vagas decorrentes de perdas docentes ocorridas nos departamentos não permanecem vinculadas a estes, passando a pertencer ao conjunto de cargos vagos da UFMG. Para a concessão de novas vagas, ou reposição, os departamentos dependem de uma avaliação, considerando os indicadores acadêmicos e as necessidades de expansão da Universidade, especialmente no turno noturno, em todos os níveis e modalidades de ensino e pesquisa.

A versão atual dessa proposta apresenta como diretrizes principais: promoção de ajustes nos parâmetros quantitativos tradicionais adotados pela UFMG; introdução de novos

parâmetros quantitativos e de parâmetros qualitativos no processo de avaliação do desempenho departamental; incorporação de projetos de expansão e desenvolvimento dos departamentos ou órgãos equivalentes ao processo de avaliação departamental (a proposta de vagas é analisada à luz dos relatórios departamentais, gerados a partir da atuação docente).

O pessoal técnico-administrativo da Universidade, constituído por servidores integrantes das carreiras de nível superior, médio e de apoio, tem por atividades as relacionadas com a permanente manutenção e adequação do apoio técnico, administrativo e operacional necessário ao cumprimento dos objetivos institucionais; e as inerentes ao exercício de direção, chefia, coordenação, assessoramento e assistência na própria instituição.

A UFMG tem envidado esforços na definição e no aperfeiçoamento das políticas, diretrizes e ações voltadas para a gestão de pessoal técnico-administrativo, desenvolvendo, permanentemente, programas de qualificação dos servidores, de forma a contribuir para seu desenvolvimento profissional, técnico e pessoal. Para tanto, entende ser necessário superar a contradição existente na Universidade entre ser uma instituição de desenvolvimento de pessoas e não atender de forma adequada e oportuna os seus próprios trabalhadores. Uma prioridade institucional na gestão de recursos humanos é o desenvolvimento de programas que incluem a qualificação dos seus servidores, o atendimento à saúde do trabalhador e a melhoria da qualidade de vida no trabalho, além da implantação de sistemas de avaliação de desempenho. Por meio dessas ações, procura conscientizar os servidores de seus papéis na missão institucional de produção e disseminação do conhecimento, buscando consolidar práticas existentes na Instituição e agregar novas ações à construção de uma política consistente de recursos humanos.

Nesse eixo institucional, situa-se o Programa Integrado de Desenvolvimento (PROGRID), que articula e reorienta ações já existentes e soma, a estas, novas ações, sob o foco de uma política de gestão de recursos humanos. Seu objetivo é a capacitação do servidor da UFMG, tornando-o um profissional mais qualificado e também um ser humano mais completo. Por meio desse programa, pretende-se contribuir não apenas para o crescimento pessoal e profissional das pessoas que a Instituição abriga, mas, também, para o desenvolvimento da Instituição em si e das suas relações com a comunidade externa.

Na UFMG, observou-se a presença de propostas voltadas preferencialmente para o pessoal técnico-administrativo, relacionando ao docente apenas a metodologia de alocação de vagas, que, embora necessária, não conseguirá dar conta da complexidade das interações que ocorrem no âmbito da gestão educacional. Apesar desse viés, são pertinentes as propostas colocadas para essa área.

A UFSM estabeleceu, em seu PDI, objetivos, metas e ações para a área de gestão, incluindo administração, planejamento e recursos humanos. Os objetivos visam aperfeiçoar os processos e métodos gerenciais de gestão administrativa e melhorar a sistemática de comunicação interna e externa, para dar maior agilidade e aumento de qualidade as ações da UFSM. Em relação à gestão de pessoas, pretende implementar um Plano Permanente de Capacitação de Recursos Humanos para a Instituição, um sistema de alocação da força de trabalho e melhorar as condições de segurança do trabalho e saúde.

Em relação ao modelo de gestão, observou-se que todas as universidades, à exceção da UFMG, tratam de questões voltadas para os aspectos estritamente gerenciais, tais como desburocratização, sistema de informações, arquivo, dentre outras que têm o mesmo direcionamento, não fazendo referências ao processo decisório, com exceção da UFBA que propõe a descentralização da gestão financeira.

Quanto à gestão de pessoas, todas as instituições falam de capacitação e valorização, entretanto, somente a UFMG arrisca-se a propor política de recursos humanos, mas mesmo assim trata quase que exclusivamente do pessoal técnico administrativo.

## **6.5. INFRA-ESTRUTURA**

A infra-estrutura diz respeito aos meios postos à disposição da instituição para que se efetive sua intencionalidade educativa, compreendendo os recursos físicos, materiais e tecnológicos que deverão dar suporte às ações definidas no PDI, podendo ser relacionada aos princípios da igualdade, qualidade, valorização docente. Para exemplificar, como se pode assegurar condições de acesso, permanência, expansão quantitativa e qualitativa sem prédios, salas, laboratórios, docentes, técnicos, redes de comunicação? Portanto, a infra-estrutura, embora, para efeito da presente análise integre a Dimensão Administrativa, traz estreita relação com a Dimensão Pedagógica.

Na UFPA, o PDI partiu da compreensão de que a infra-estrutura da Universidade deve ser concebida de forma compatível com as necessidades de seus usuários, considerados os aspectos mais positivos da natureza educativa da instituição universitária. Neste sentido, a infra-estrutura da UFPA foi submetida a um processo de avaliação coletiva, em que a interação dos sujeitos ajudou a potencializar e nivelar as obras e reformas dos espaços físicos e do paisagismo aos patamares exigidos pela contemporaneidade. Busca-se implementar ações de caráter inovador, introduzindo-se, inclusive, códigos de uso, de preservação,

civilidade e humanização, imperiosos à garantia não só dos objetivos acadêmicos, como também daqueles relacionados à segurança e ao bem-estar dos usuários.

Para a área de infra-estrutura, foram definidas três metas estratégicas: ampliar, revitalizar e redimensionar a infra-estrutura física e os recursos materiais às necessidades acadêmicas e administrativas; garantir o bem-estar individual e coletivo da comunidade universitária; inovar e dinamizar a gestão da infra-estrutura. Tais metas representam um esforço da UFPA no sentido de propor uma vinculação do planejamento da infra-estrutura à finalidade última da instituição.

Na UFBA, especificamente em relação ao espaço físico, considera-se possível a otimização do uso de uma área com cerca de 300.000 m<sup>2</sup> construídos, buscando a ampliação da oferta de vagas nos cursos. Como meta de curto prazo, a determinação dessa capacidade efetiva será possível com a conclusão dos trabalhos de cruzamento dos dados acadêmicos e físicos.

Quanto aos portadores de necessidades especiais, a UFBA vem fazendo um grande esforço para dotar seus prédios dos equipamentos que permitam acessibilidade plena aos seus edifícios. A implantação dos equipamentos vem sendo realizada em um ritmo lento, uma vez que cerca de 90% das edificações da Universidade têm idade superior a trinta anos, realidade que requer soluções arquitetônicas criativas e vultosos investimentos financeiros, hoje bastante escassos.

Quanto à questão ambiental, na UFBA, os resíduos tóxicos carecem de levantamento das substâncias e adequação na manipulação e descarte. Em muitos laboratórios de unidades de ensino e pesquisa, já se processa a anulação dos efeitos danosos dos rejeitos tóxicos antes de serem lançados na rede de esgoto e os resíduos gasosos são eliminados por exaustão das capelas.

Visando a atender à expansão da área acadêmica, a UFBA estabeleceu o Programa de Expansão da Área Física, a ser desenvolvido nos próximos cinco anos. Prioritariamente, retomando o planejamento da ocupação física, estão em curso a elaboração de um novo Plano Diretor dos *Campi* Universitários e a Reforma Patrimonial, cujos objetivos buscam: possibilitar uma associação entre a expansão futura das atividades-fim da Universidade e a ocupação do espaço físico dos *campi*; permitir um uso racional dos imóveis e sua adequação às atividades de ensino, pesquisa e extensão; contribuir tecnicamente para a definição de prioridades na execução de novas obras, ampliações e reformas; incorporar aos novos projetos de edificação a preocupação com modelos que reduzam custos de manutenção e pleno atendimento aos portadores de necessidades especiais; incorporar ao uso do espaço a

preocupação ambiental e a valorização dos aspectos culturais de nossa formação social; gerar meios de financiamento para a construção de novos imóveis, mediante processos de permuta e alienação daqueles fora dos *campi*.

A segunda ação de intervenção na planta física da UFBA constitui-se em um programa para recuperação, expansão, melhoria e modernização dos *Campi* Universitários, concomitante com a execução das etapas a serem definidas no Plano Diretor, abrangendo programa de manutenção corretiva predial, conclusão de construções, de serviços de restauração e de instalação de equipamentos destinados a permitir pleno atendimento aos portadores de necessidades especiais

A UFMT dispõe de uma área física total de 4,3 milhões de metros quadrados, tendo sido sua área construída totalizada em 159 mil m<sup>2</sup> (3,7% da área total). Do total da área construída, apenas 18% são destinados a salas de aula e laboratórios, revelando a necessidade de ampliação dos espaços acadêmicos para atender a uma demanda de mais de 15 mil alunos. Esta estrutura física foi projetada e construída para atender cerca de 7 mil alunos, por isso registra-se elevado número de alunos por sala. Em relação ao número de salas de aula e laboratórios por *campus*, o *Campus* de Rondonópolis é o que apresenta maior carência de salas de aula.

Para essa área propõe criar o *Campus* Siop, consolidar os *Campi* de Rondonópolis e Araguaia, e criar mais dois *campi*. Propõe também ampliar e melhorar a infraestrutura da fazenda experimental e do hospital universitário, e a qualidade dos espaços físicos das unidades acadêmicas e administrativas. Constata-se que são propostas bastante gerais, não podendo ser feita uma conexão com aspectos pedagógicos.

A UFMG, diante das demandas crescentes da sociedade, busca realizar investimentos em projetos de expansão qualitativa e quantitativa, com o objetivo de manter e aperfeiçoar o perfil de desempenho da Instituição. Para se manter em patamares de excelência e qualidade acadêmica, depende de fortes e constantes investimentos nos seus maiores bens: pessoal qualificado para ensino e pesquisa de qualidade, além de um parque universitário capaz de nutrir um permanente desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. A sustentação desse parque universitário nos padrões desejáveis depende de levantamentos de áreas, verdes e construídas, e das condições das estruturas físicas e instalações, bem como da proposição de medidas para revitalização e melhoria. Além disso, é também necessário manter uma ampla estrutura de serviços de apoio e logística para que esse parque universitário funcione a contento, o que demanda constantes atualizações, normatizações e investimentos.

Hoje, a UFMG ocupa uma área total aproximada de 10 milhões de metros quadrados. Da área total disponível, aproximadamente 25% são ocupados para abrigar prédios administrativos e de serviços, bem como prédios escolares e laboratórios. A área destinada a estes últimos, onde se realizam as atividades-fim da Instituição, é de aproximadamente 90% da área *aedificandi*. A área total construída é de 2.399.385,62 m<sup>2</sup>.

A UFMG vem trabalhando, ao longo das últimas décadas, no sentido da consolidação do *Campus* Pampulha, por entender que o compartilhamento do espaço físico é elemento facilitador do projeto interdisciplinar, seja ele de ensino, pesquisa ou extensão. Tal proximidade física é também essencial aos novos estudos transdisciplinares.

Além da dimensão integradora, com todos os benefícios acadêmicos e culturais daí advindos, a transferência das unidades que estão dispersas na cidade para o *Campus* Pampulha constitui elemento gerador de mais eficiência. Tem sido possível ampliar o número de alunos de graduação e de pós-graduação, utilizando-se estruturas mais modernas e adequadas, além da otimização dos recursos de infra-estrutura. Esses efeitos extremamente positivos progridem na razão direta da implantação do *campus* Pampulha.

O processo de transferência das unidades acadêmicas da área central da cidade para o *Campus* Pampulha, que vinha ocorrendo a partir dos anos 1960, teve uma notável aceleração a partir de 1998, quando a Universidade lançou o Projeto *Campus* 2000, que visa à consolidação do *Campus* Pampulha, adequando a capacidade física instalada da UFMG ao seu projeto acadêmico. Na perspectiva do Projeto *Campus* 2000, substituiu-se a estratégia de fila indiana de construções para o desenvolvimento em paralelo de sete obras que esperavam sua vez.

A estratégia de planejamento do Projeto *Campus* 2000 fundou-se no entendimento de que a Universidade deveria buscar realizar o projeto contando com os recursos advindos da alienação de seu patrimônio, constituído dos lotes urbanos ainda restantes, localizados no bairro Santo Agostinho e dos prédios onde atualmente estão instaladas as unidades que serão transferidas para o *campus*. A alienação dos lotes restantes no Bairro Santo Agostinho seguiria os moldes estabelecidos em lei e já experimentados pela Universidade em outras ocasiões. A novidade seria a possibilidade de participação do BNDES, como agente financiador de eventuais compradores. Para tanto, o Projeto *Campus* 2000 foi credenciado junto ao MEC e ao BNDES para participar do Programa de Ampliação e Modernização das Instituições de Ensino Superior.

As metas do Projeto *Campus* 2000, são as seguintes: transferir unidades acadêmicas instaladas em prédios inadequados na região centro-sul de Belo Horizonte; ampliar os prédios

no *Campus* Pampulha que já se apresentam acanhados em relação ao crescimento dos projetos acadêmicos; dotar o *campus* de infra-estrutura compatível com o seu crescimento; concluir as negociações relativas à receita do Projeto *Campus* 2000; implementar as ações necessárias à alienação de imóveis da Universidade na região central da cidade, negociando ou ajuizando ações para desocupação, quando for o caso.

A UFMG conta ainda com o *Campus* da Saúde, localizado em área central do município de Belo Horizonte, que abriga a Faculdade de Medicina, a Escola de Enfermagem e o Complexo do Hospital das Clínicas e o *Campus* Regional de Montes Claros, que tem sua atuação nas áreas de Ciências Agrárias e Ambientais.

A instituição apresenta dois tipos de crescimento: o crescimento vegetativo e o crescimento voltado para o desenvolvimento institucional. O vegetativo, absorve as pequenas intervenções e adequações que são necessárias ao espaço físico para possibilitar resposta satisfatória às mudanças que ocorrem na instituição com os passar dos anos. O crescimento para o desenvolvimento institucional, agrega, pela sua relevância, incremento à produção acadêmica e abrange também as três vertentes da instituição - o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ainda em relação à infra-estrutura, a UFMG detecta dois tipos de intervenções a manutenção corretiva, que aborda os problemas cotidianos das edificações em uso, e a de caráter preventivo, denominada de conservação, que abrange desgastes e problemas decorrentes do tempo de uso das edificações. Para tanto, faz-se necessário um inventário da área construída, como também a catalogação e inventário do patrimônio verde da Universidade, de forma a reavaliá-lo e a permitir um melhor planejamento de plantio e substituição de espécies.

A preocupação com o meio ambiente na UFMG, como instituição de ensino e pesquisa, é constante, tendo em vista a gama de produtos que é manuseada, responsável pela geração de uma grande diversidade de materiais residuais, muitos deles perigosos. O gerenciamento desses resíduos e efluentes (comuns, químicos, infectantes e radioativos, entre outros) é extremamente complexo, devido ao regime empírico de geração, que é função não só das múltiplas e variadas atividades acadêmicas desenvolvidas, mas também das demandas das diferentes pesquisas e dos inúmeros serviços prestados. No caso das pesquisas, além disso, essa geração se faz normalmente em quantidades reduzidas, mas num espectro muito diversificado de resíduos e efluentes, produzidos de forma intermitente e com frequências variadas, exigindo a execução de uma política correta no seu tratamento. A gestão ambiental envolve o gerenciamento de resíduos como esgoto sanitário e águas pluviais; resíduos sólidos

urbanos; efluentes e resíduos químicos, radioativos e infecto-contagiosos; resíduos de áreas verdes, lixo tecnológico, lâmpadas queimadas; efluentes atmosféricos, ruídos, poluição visual e outros.

A UFSM, para a área de infra-estrutura, propõe, como objetivo institucional, recuperar e modernizar as instalações e infra-estrutura da Instituição, por meio do estabelecimento de diagnóstico e avaliação do sistema atual, para a consolidação do Plano Plurianual de Investimento. Para tanto pretende elaborar um projeto de manutenção preventiva, consolidar os planos de ação com vistas a atualização do parque computacional e de melhoria do sistema de interligação lógica, melhorar os sistemas de saneamento, viário e predial, consolidar o Centro de Eventos, ampliar o Centro de Vivência e ampliar e modernizar o sistema de vigilância no *campus*.

Em todas as universidades, em relação à infra-estrutura, são colocadas propostas de ampliação e melhoria, merecendo destaque a UFPA, por apresentar a necessidade de uma avaliação coletiva da infra-estrutura, e a preocupação com a questão ambiental, também presente na UFBA e na UFMG. A UFMG apresenta uma proposta de adequação da infra-estrutura com um caráter que se poderia apontar como pedagógico, quando traz o conceito de cidade universitária como forma de congregar a comunidade.

A manutenção e a conservação das instalações é tema tratado na UFMG e na UFPA; na UFSM o assunto é colocado de modo superficial, enquanto na UFBA não se considera esse ponto. Quanto aos portadores de necessidades especiais, apenas a UFBA tem propostas concretas para adequação dos seus *campi*, ponto de extrema relevância para universidades que apresentam propostas de humanização e inclusão social, mas não as concretiza em seu planejamento.

## **6.6. PLANEJAMENTO FINANCEIRO**

O planejamento financeiro em instituições públicas, como é o caso das universidades federais, deverá seguir as determinações da legislação vigente, que define a projeção de receitas e despesas para o período de um ano, a que se denomina exercício financeiro (vai de 01.01 a 31.12 de cada ano). Quanto à orientação teórico-metodológica fica sob o livre arbítrio de cada órgão ou entidade. Assim, ao analisar os PDI's das universidades em estudo, na perspectiva da categoria planejamento financeiro, buscou-se identificar a orientação teórico-



metodológica adotada, o orçamento institucional e a vinculação do planejamento com o orçamento.

A UFPA, assim como as demais IFES, vem experimentando uma forte redução no volume de recursos originários do orçamento geral da União, em valores absolutos, conforme dados apresentados na Tabela 9, embora sua participação proporcional tenha se mantido relativamente constante. De acordo com o PDI (UFPA, 2002, p. 157) essa redução manifestou-se, notadamente, naqueles recursos destinados às despesas de custeio, que se referem à manutenção da instituição e investimentos, classificados de Outros Custeios e Capital (OCC), o que não comprometeu os indicadores do esforço institucional, que revelam crescimento da qualificação, da eficiência da gestão, da oferta de vagas na graduação e pós-graduação, da melhoria da qualidade dos currículos de graduação, da expansão da pesquisa, bem como da oferta de novos cursos nos diferentes municípios que necessitam capacitar a rede de professores.

Nesse mesmo período foram celebrados diversos convênios e contratos com instituições, dentre as quais a própria Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC - voltados para a aquisição de acervo bibliográfico e equipamentos - e o Fundo Nacional de Saúde (FNS), do Ministério da Saúde - para atendimento específico dos hospitais universitários. Entretanto, apesar do crescimento dos recursos de contratos e convênios, as necessidades de manutenção das atividades cotidianas da instituição não têm sido atendidas, uma vez que tais recursos, quando liberados, já têm destinação específica ou dispõem de reduzido tempo para aplicação, o que inviabiliza sua melhor utilização (UFPA, 2002, p.162).

Nesse contexto, a atuação da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) tem contribuído para a captação de recursos para a UFPA, pois embora esses recursos sejam destinados, em sua maioria, às atividades de pesquisa e extensão, beneficiam de forma indireta a graduação, sobretudo pela concessão de bolsas de estudo e trabalho aos discentes. No período de 1997 a 2001, a FADESP experimentou um crescimento de cerca de 100% no volume de recursos captados (UFPA, 2002, p.163).

Apesar da contextualização sobre o adverso cenário do financiamento da UFPA, não foi possível identificar, dentre as ações propostas no PDI, nenhuma vinculação com a dimensão financeira, à exceção do eixo “Ambiente Adequado”, em que são relacionadas ações voltadas à captação de recursos financeiros, a fim de possibilitar a efetivação das metas estabelecidas, bem como melhorias no gerenciamento desses recursos.

Desta forma, as categorias de análise apontadas no Quadro 6 não estão contempladas no PDI da UFPA, sendo possível concluir pela inexistência de planejamento financeiro, bem

como de controle e prestação de contas. Como aspectos importantes têm-se a consciência da problemática do financiamento e do papel das fundações de apoio neste cenário, apesar de não haver nenhuma proposta para essa área.

Na UFBA, para a área de orçamento, administração e finanças, o PDI (UFBA, 2004, p.18) estabeleceu objetivos, que poderão contribuir para melhorar a democratização da gestão, tais como: melhorar a informação sobre o orçamento e sua execução, de modo a comprometer a comunidade com o cumprimento das prioridades aprovadas nas instâncias deliberativas da UFBA e introduzir critérios de alocação interna dos limites orçamentários, que permitam estabelecer prioridades na distribuição dos recursos. Outro ponto relevante nessa área é a proposta de criar modelos de custos que permitam o acompanhamento da relação custos/resultados das diversas atividades, apoiado em indicadores de desempenho que auxiliem as ações de racionalização, prática não usual nas universidades<sup>22</sup>.

Viabilizar uma metodologia de planejamento financeiro, buscando uma maior previsibilidade em relação às demandas por recursos da comunidade, de modo a administrar melhor os saldos das dotações orçamentárias e participar ativamente da captação de recursos, permitindo viabilizar a ampliação das atividades da UFBA em áreas subsidiárias àquelas contidas em seus objetivos e que não são cobertas com recursos do Tesouro, são temas relevantes na dimensão financeira.

Na UFMT, há uma breve referência à dimensão financeira na metodologia de elaboração do PDI, que coloca como terceira fase a elaboração do orçamento, afirmando que

para assegurar e viabilizar a implementação das políticas e ações propostas, devem ser definidos instrumentos (meios financeiros, legais, organizacionais, institucionais) com que se pode e se deve contar para a efetiva execução do plano. Particularmente os instrumentos financeiros devem ser sistematizados em uma matriz de fontes e usos (UFMT, 2005, p.40).

Na UFMG, a execução orçamentário-financeira é realizada pelas Unidades Gestoras de forma descentralizada, agindo seus ordenadores de despesa sob delegação do Reitor, com exceção dos contratos de serviços contínuos de grande porte, cuja execução centralizada fica a cargo da Pró-Reitoria de Administração. Ao Conselho de Curadores cabe pronunciar-se sobre a proposta orçamentária, a prestação de contas e os bens patrimoniais móveis.

---

<sup>22</sup> Para aprofundar estudos sobre sistemas de custos para universidades federais ver Peter (2001).

A matriz de distribuição de recursos de outros custeios e capital (OCC) entre as unidades acadêmicas da UFMG resultou de um trabalho elaborado em 1993 pela Pró-Reitoria de Planejamento, que criou os conceitos de Matriz Dimensão e Matriz Dinâmica para compor a Matriz Final, estabelecendo que a cada ano os indicadores que compõem as matrizes fossem recalculados, com dados atualizados. Entretanto, de acordo com o PDI (UFMG, 2007, p.89) esses recálculos nunca foram feitos, por motivos de ordem variada.

Desde então, muitas modificações ocorreram no perfil da Universidade e de suas unidades, e a execução do orçamento sofreu também mudanças significativas. Atenta a esses fatores evolutivos, a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento elaborou um estudo que introduziu alterações conceituais na referida matriz. É também importante salientar o grande interesse dos diretores de unidades pelo tema, tendo em vista a transparência e democratização possibilitada por essa prática. Em 2003, foi elaborada a Nova Matriz de Distribuição de OCC entre as Unidades Acadêmicas da UFMG, mas a limitação dos recursos liberados pelo Tesouro impediu a implementação imediata das mudanças estruturais pretendidas na alocação orçamentária, tendo sido possível essa implantação apenas em 2005 (UFMG, 2007, p.89).

Para essa área, o principal objetivo é garantir o estabelecimento de diretrizes orçamentárias e a construção colegiada do orçamento, de forma a atender às seguintes metas: estabelecer prioridades para os investimentos institucionais; desenvolver ações de planejamento e gestão sistêmicas; assegurar o equilíbrio institucional, incentivando a cultura da responsabilidade gerencial dos recursos públicos (UFMG, 2007, p.89).

Para financiamento dos projetos especiais de desenvolvimento institucional que apóiam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a UFMG tem captado, com maior vigor nos últimos anos, recursos financeiros junto a órgãos governamentais, agências de fomento e instituições privadas. Estes recursos viabilizaram projetos de infra-estrutura e apoio a grupos de pesquisa, unidades e setores, bem como a recomposição de acervos técnicos e bibliográficos e biblioteca digital, aquisição de equipamentos e softwares, dentre outros.

Além dessas formas de captação de recursos para aplicação em projetos de desenvolvimento institucional, feita junto a agências, órgãos governamentais e iniciativa privada, a UFMG, por meio das unidades acadêmicas, departamentos e outras instâncias, oferece cursos de especialização e de extensão, presta consultorias e participa de várias atividades geradoras de recursos para a Instituição. Essas formas de arrecadação são reguladas pela Resolução nº 10/95, do Conselho Universitário, e resultam em benefício para os projetos de desenvolvimento institucional. O objetivo é criar novos instrumentos e métodos para

otimizar a captação de recursos, tanto no novo modelo de ciência, tecnologia e inovação, quanto nas áreas social e cultural, buscando intensificar ações visando à captação de recursos para o desenvolvimento de projetos na área educacional, científica, tecnológica, social e cultural (UFMG, 2007, p.90-91).

A UFMG celebra contratos e convênios com fundações de apoio, nos termos da Lei nº. 8.958/94, regulamentada pelo Decreto nº. 5.205, de 14 de setembro de 2005, e nos demais dispositivos normativos, o que faculta a essas instituições prestarem apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional. Estes são aqui entendidos como os programas, ações, projetos e atividades, inclusive aqueles de natureza infra-estrutural, que levem à melhoria das condições da IES e de pesquisa científica e tecnológica para o cumprimento da sua missão institucional, devidamente consignados em um plano aprovado pelo órgão superior da Universidade.

De acordo com o PDI (UFMG, 2007, p.91), as fundações de apoio à Universidade deverão submeter-se à fiscalização financeira, contábil, operacional e patrimonial por parte da Auditoria Geral da UFMG, no que tange aos contratos, convênios e ajustes firmados com a UFMG. E, ainda, na execução dos contratos celebrados com base na Lei no 8.958/94, as fundações deverão observar o disposto nas resoluções do Conselho Universitário, especialmente a que regulamenta a prestação de serviços no âmbito da UFMG, bem como as resoluções pertinentes aprovadas pelas congregações ou órgãos equivalentes das unidades Acadêmicas. As fundações de apoio deverão constituir um fundo de apoio à pesquisa, ao ensino, à extensão e/ou ao desenvolvimento institucional, para atendimento às unidades e à universidade, conforme o caso, disponibilizando, para esse fim, no mínimo, 30% (trinta por cento) do seu resultado operacional líquido anual.

É preciso salientar que as importantes formas de contribuição das fundações para os projetos de desenvolvimento institucional da UFMG só se tornaram possíveis pelo fato de a Instituição exercer permanente controle do funcionamento de tais órgãos e do cumprimento dos seus objetivos finalísticos. O PDI apresenta o objetivo de redimensionar o papel das fundações de apoio no cenário de autonomia da Universidade, fomentando as relações de parceria benéficas para os projetos institucionais, ao amparo da lei (UFMG, 2007, p.94).

No PDI da UFSM, não se apresenta nenhum comentário, objetivo ou proposta em relação à dimensão financeira, ficando uma grande lacuna no processo de planejamento, pois sem se pensar o financiamento como a possibilidade de execução, o plano passa a ser uma mera utopia.

Não há referência ao orçamento no PDI das universidades analisadas, com exceção da UFMT, que declara a elaboração do orçamento como uma das fases da construção do PDI. A UFMG apresenta propostas concretas acerca da questão do financiamento, inclusive no que diz respeito à presença das fundações de apoio no planejamento institucional, realidade que se constata em seu PDI, de forma bastante consistente. A UFBA faz breve referência à esse tema.

Outro ponto que merece destaque nessa área é a descentralização da execução orçamentária e financeira, praticada na UFMG, orientada por uma matriz de alocação de recursos entre as unidades acadêmicas. A UFBA faz uma proposta nesse sentido, demonstrando a busca de ruptura com a hegemonia do modelo centralizador que ainda vem-se perpetuando em muitas universidades, responsável pela desmotivação e desinteresse da comunidade na preservação do patrimônio e redução dos desperdícios, favorecendo a adoção de práticas de gestão clientelistas e antidemocráticas.

## **6.7. CONTROLE E PRESTAÇÃO DE CONTAS**

O controle e prestação de contas diz respeito à *accountability*, ou dever de prestar contas pela responsabilidade delegada, ou seja, pela aplicação correta dos recursos públicos, que são destinados às universidades. A legislação nacional é bastante rígida quanto à exigência de controle na Administração Pública, colocado o controle como princípio constitucional. Apesar disso, nenhuma das instituições analisadas apresentou referência a essa categoria na dimensão financeira, com exceção da UFMG, que ampliou a concepção de controle normativo, passando para a visão mais avançada do controle, que é o controle social, prática que vem sendo adotada na administração pública de países desenvolvidos como o Canadá, e que no Brasil tem sido internalizada e incentivada pelo Tribunal de Contas da União.

A UFMG entende que um primeiro passo para a prática do controle social<sup>23</sup> em uma instituição pública é possibilitar que a sociedade conheça as atividades que realiza, seu nível de abrangência e de relevância, e os resultados obtidos. Entende-se, portanto, a visibilidade pública como fundamental na prática do controle social. O pressuposto considerado pela

---

<sup>23</sup> Por controle social entende-se a participação da sociedade no acompanhamento e verificação das ações da gestão pública na execução das políticas públicas, avaliando os objetivos, processos e resultados.

Universidade é de que o que se passa intra-muros é de interesse da sociedade, devendo ser compartilhado socialmente para dar sentido à missão e aos valores defendidos.

A participação da sociedade nas funções de planejamento, monitoramento, acompanhamento e avaliação de resultados das políticas públicas, no entanto, requer a constituição de órgãos colegiados deliberativos, representativos da sociedade, de caráter permanente. Estes podem ser constituídos pelos Conselhos, que são espaços públicos de articulação entre instituições públicas e sociedade. Desse modo, a UFMG poderá seguir o caminho já iniciado, continuando a política já estabelecida, vislumbrando sempre que o controle social é um instrumento para que ela possa agir de modo interativo, equilibrando forças e interesses. Este seria um novo padrão de relacionamento, no qual a sociedade contribuiria nos seus dilemas e decisões considerando, principalmente que esta é uma instituição da e para a sociedade. Algumas áreas de atuação da UFMG têm experimentado com sucesso a participação da sociedade, de maneira efetiva, com possibilidade de contar não somente com a opinião da população, mas com interferências positivas em suas ações.

Na análise das dimensões administrativa e financeira do planejamento das universidades integrantes da amostra, foi possível identificar os principais aspectos considerados no quadro de análise proposto, amplamente comentados no desenvolvimento do presente capítulo. No capítulo seguinte será tratada a dimensão pedagógica, considerada a essência de um planejamento universitário.

## CAPÍTULO 7

### ANÁLISE DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PLANEJAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

A dimensão pedagógica é a essência do plano, permeando as demais dimensões, devendo estar explicitada em todas as ações da universidade. Para essa dimensão e suas categorias de análise, buscou-se identificar, nas propostas apresentadas sob a forma de objetivos, estratégias, metas e ações de cada uma das áreas integrantes dos PDI's, os aspectos que poderiam ter uma relação direta com questões pedagógicas. Buscou-se também constatar a predominância ou o peso atribuído às distintas dimensões do planejamento (administrativa, financeira e pedagógica) nas universidades estudadas.

#### 7.1. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

No PDI da UFPA, em uma análise *a priori*, relacionam-se à Dimensão Pedagógica os Eixos: “Integração com a Sociedade”, “Reestruturação do Modelo de Ensino”, “Pesquisa e Desenvolvimento Amazônico” e “Valorização dos Recursos Humanos”. De forma indireta, o Eixo Universidade *Multicampi* também contempla uma preocupação com o pedagógico, uma vez que tem como objetivo maior a democratização do acesso ao ensino superior a milhares de pessoas excluídas do ambiente universitário em virtude das grandes distâncias e das dificuldades de transporte entre os municípios do Estado do Pará e entre estes e a Capital.

Esse eixo possui uma única meta, 3 (três) estratégias e 11 (onze) linhas de ação, dentre as quais destacam-se na Dimensão Pedagógica, as seguintes propostas: criação de pólo regional de formação acadêmica; oferta de novos cursos de graduação no interior do Estado do Pará; avaliação da oferta dos cursos atuais; implantação de programas de pós-graduação; definição de projetos didático-pedagógicos para os cursos.

O “Eixo Integração com a Sociedade” possui 3 (três) metas, 7 (sete) estratégias e 16 (dezesseis) linhas de ação, que buscam colocar a Universidade como parte da sociedade, fazendo com que esta seja percebida como instância fundamental do corpo social, atuando como

propulsora de processos que visem ao fortalecimento da cidadania, notadamente numa região marcada pela fragilidade da organização social, pela pobreza da maioria da população e pela degradação dos recursos naturais.

Esse eixo apresenta proposições de caráter eminentemente pedagógico, voltados para uma formação cidadã, na qual a comunidade universitária passa a ter consciência dos problemas sócio-ambientais da Amazônia, e, por meio de ações curriculares e extracurriculares, participa da busca de soluções, em parceria com os setores governamentais e não governamentais. A preocupação com questões como baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), analfabetismo e baixa escolaridade propiciam o incentivo à participação da comunidade em programas de ação solidária, à produção de materiais pedagógicos que socializem o conhecimento produzido na instituição e ao empreendedorismo. Tais ações apontam para uma humanização da formação, como contraponto à exacerbada tecnicização do ensino superior que vem sendo praticada na modernidade, tendo em vista o grande aumento de instituições privadas ocorrido nos últimos anos, conforme dados apresentados na Tabela 1 (Capítulo 1).

O Eixo “Reestruturação do Modelo de Ensino” trata, de forma bastante adequada, das questões pedagógicas, iniciando pela preocupação em revisar o projeto pedagógico da UFPA, adotando currículos mais flexíveis e atualizados, e modernizando as tecnologias de ensino. Foram estabelecidas 4 (quatro) metas, 9 (nove) estratégias e 35 (trinta e cinco) linhas de ação.

A preocupação com a democratização do acesso e permanência, garantindo a qualidade do ensino, está relacionada a ações voltadas para a definição de um novo modelo de acesso e expansão de vagas, à oferta de cursos à distância e cursos seqüenciais, ampliação das vagas para cursos noturnos e oferta de cursos em áreas estratégicas para o desenvolvimento regional. Todas essas ações alinham-se com a proposta de melhoria das condições de oferta dos cursos e com a possibilidade de implementação de um acompanhamento pedagógico, bem como de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, que possibilite identificar causas e soluções para a evasão nos cursos de graduação.

A reestruturação do modelo de ensino trata ainda: da definição de uma política de estágio, ampliando os campos de estágio junto a organizações públicas e privadas e na própria UFPA, tanto para os cursos de bacharelado quanto para as licenciaturas, bem como da atualização das diretrizes curriculares para a graduação, prevendo a possibilidade de incorporar atividades de extensão. Deverão ser desencadeadas ações que visem à orientação e acompanhamento da



construção dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, fomentando a integração desses cursos com os projetos de pesquisa, e a utilização dos hospitais universitários como espaço de formação. Toda essa mudança exige uma atualização das tecnologias de ensino, com adoção de uma política de ensino à distância e modernização dos recursos didáticos e tecnológicos.

Vale ressaltar a preocupação da UFPA, no seu PDI com a educação básica, tendo em vista a proposta de implementação de programas especiais de formação de docentes para esse nível de educação, mediante a criação de pólos regionais de formação de professores no Estado do Pará, integrando as instituições de ensino superior do estado e as Secretarias de Educação Estadual e Municipais.

O Eixo “Pesquisa e Desenvolvimento Amazônico” trata da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, em uma instituição comprometida com a sociedade, tendo a pesquisa como pressuposto do desenvolvimento sustentável das potencialidades amazônicas e a valorização humana como seu principal objetivo. Apresenta 3 (três) metas, 4 (quatro) estratégias e 23 (vinte e três) linhas de ação. Nesse eixo, entende-se que é por meio da pós-graduação que a Universidade avança na produção do conhecimento, aumentando a convergência entre ensino e pesquisa, considerando que a integração de jovens graduandos nas atividades de pesquisa eleva o nível da Graduação, sendo esse o modelo adotado com sucesso nas grandes universidades do país e do mundo.

Esse novo modelo congrega esforços no sentido de aproximar a universidade da sociedade, formando recursos humanos capazes de enfrentar o mercado de trabalho com capacidade empreendedora, de produzir conhecimentos, e de contribuir para o desenvolvimento da Amazônia. As prioridades da pesquisa podem ser sintetizadas em três vertentes: pesquisa básica e original; pesquisa e desenvolvimento em resposta a problemas nacionais e regionais; pesquisa e desenvolvimento para a melhoria da qualidade de vida das populações amazônicas

Ao tratar do Eixo “Valorização dos Recursos Humanos”, a UFPA apresenta uma compreensão da importância das pessoas no processo de desenvolvimento institucional a que se propõe, afirmando que os investimentos em tecnologia, materiais e infra-estrutura são totalmente ineficientes, se não houver igual preocupação com o lado humano. Esse eixo contempla uma única meta, direcionada para a estruturação e implantação de políticas de desenvolvimento e fixação de recursos humanos, que se desdobra em 3 (três) estratégias e 19 (dezenove) linhas de ação. É possível constatar que as estratégias e ações estão mais voltadas para o servidor técnico-

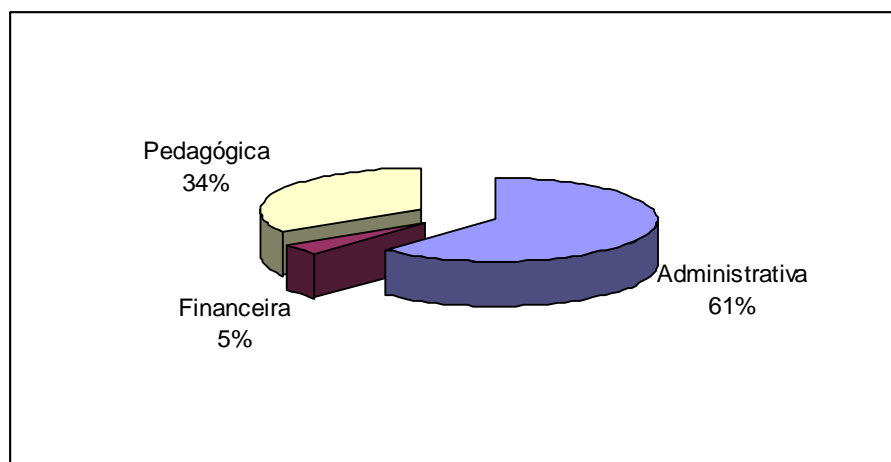
administrativo nos aspectos sócio-assistenciais. Quanto ao docente, trata somente da necessidade de elevar o índice de qualificação docente, da criação de programas de educação continuada para professores “formadores de professores”, e do incremento aos programas de formação de professores em nível de atualização e especialização.

Tendo em vista que a valorização docente é um dos princípios sobre os quais assenta-se o processo de planejamento, verifica-se que apesar de explicitar o reconhecimento sobre a importância das pessoas, este reconhecimento não se reflete de forma adequada nas propostas de ação que compõem o plano, não havendo qualquer direcionamento quanto ao desenvolvimento dos aspectos pedagógicos da formação docente, da melhoria das condições de trabalho, do incentivo à adoção de novas tecnologias de ensino, nem tampouco quanto à participação das pessoas no processo decisório da UFPA.

Ao tratar do Eixo “Ambiente Adequado”, que apresenta 3 (três) metas, 11 (onze) estratégias e 60 (sessenta) linhas de ação, abordando a infra-estrutura física e os recursos materiais, o bem-estar individual e coletivo, a segurança e a gestão da infra-estrutura, a UFPA compreende o ambiente universitário como espaço de trabalho, estudo, convivência e lazer, tanto da comunidade interna, quanto externa. Embora esse eixo tenha maior vinculação com a categoria infra-estrutura, na dimensão administrativa, os planos de ação contemplam revitalização de laboratórios, salas de aula, sistema de bibliotecas, bem como ampliação e construção de novos espaços e aquisição de recursos tecnológicos mais avançados, que poderão vincular-se ao pedagógico, como meios que possibilitam melhorar a interação entre os sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

No Eixo “Modernização da Gestão” são 5 (cinco) metas, 13 (treze) estratégias e 62 (sessenta e duas) linhas de ação. A avaliação institucional permanente, com controle de resultados e disponibilização de informações institucionais apresenta forte relação com a Dimensão Pedagógica.

Ao analisar o conjunto de metas, estratégias e ações que constituem o PDI da UFPA, foi possível constatar o peso atribuído a cada uma das dimensões que compõem o planejamento, demonstrado por meio do Gráfico 11.



**Gráfico 11 – Síntese da Análise do PDI da UFPA**

Fonte: UFPA (2002)

Embora a UFPA declare a importância da dimensão pedagógica, é na questão da infraestrutura física e da gestão que se concentram cerca de 61% das propostas de ação, sendo provável, que sejam estas as áreas para onde se direcionarão os maiores esforços da instituição. Tal orientação segue o modelo de gerência proposto pelos organismos internacionais de financiamento, comentado no Capítulo 2, que prioriza os recursos materiais em detrimento de fatores humanos, como por exemplo, a formação pedagógica do professor. Apresenta uma predominância dos meios em detrimento dos fins, deixando transparecer uma racionalidade instrumental como orientadora do processo de planejamento, embora, como já comentado, o processo de elaboração do PDI adotado na UFPA tenha adotado uma racionalidade comunicativa.

## 7.2. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

No PDI da UFBA foram definidos 24 (vinte e quatro) objetivos institucionais, que em uma primeira análise apresentariam a seguinte distribuição: 13 (treze) poderiam ser relacionados à dimensão pedagógica, 3 (três) à dimensão financeira e 8 (oito) à dimensão administrativa. Tais objetivos, orientadores do planejamento, foram desdobrados em metas, por meio das quais se buscou, numa análise mais refinada, identificar os elementos que caracterizam o PDI da UFBA. Para o ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa, e extensão, foram detalhadas 53

(cinquenta e três) metas, das quais a maioria, embora voltadas para as atividades fins da instituição, têm conotação administrativa, uma vez que se referem aos aspectos normativo-burocráticos ou de organização formal dessas atividades.

As questões pedagógicas poderiam ser subdivididas em dois grupos. Um primeiro agrupamento considera as metas que se referem à essência da ação pedagógica institucional, podendo ser citadas como exemplo: propor um modelo atualizado de formação pedagógica para os cursos de licenciatura; redefinir o programa de monitoria; viabilizar a incorporação de atividades de pesquisa e de extensão nos currículos dos cursos de graduação. Por outro lado, têm-se metas que tratam exclusivamente de aspectos quantitativos tais como: expansão da oferta de vagas, criação de cursos, aumento do quantitativo de bolsas, etc. Tais metas, embora tenham relação com o ensino, a pesquisa e a extensão não podem ser caracterizadas como pedagógicas, pois não guardam ligação com uma proposta de formação numa concepção emancipatória, conforme discutido no Capítulo 2.

Em outro tópico do PDI, é tratado o tema: Planejamento e Organização Didático-Pedagógica, no qual a UFBA declara a pretensão de mudar a estrutura curricular atual para uma proposta pautada na flexibilidade, interdisciplinaridade, autonomia e atualização. Apresenta uma relação dos cursos e programas oferecidos e dos que estão previstos para ser implantados no período a que se refere o PDI, mas não apresenta nenhuma proposta de ação efetivamente pedagógica.

Ao tratar da avaliação institucional, a UFBA destaca como dimensões da análise situacional o projeto pedagógico, docentes, discentes e infra-estrutura. Como sub-dimensão do projeto pedagógico, apresenta a concepção do curso; para docentes, trata da qualificação e desempenho; discentes são relacionados ao egresso; e infra-estrutura está voltada para laboratórios e salas, biblioteca e gerenciamento. Também nesse tópico, fica difícil perceber como se dará essa avaliação do projeto pedagógico, se o PDI não contempla essa dimensão de forma a possibilitar a construção de tal projeto, nem sequer ao nível do curso. Considerando-se que a avaliação institucional é um importante momento de reflexão acerca das práticas adotadas no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e na condução do financiamento da instituição, podendo contribuir de forma significativa para a construção de um planejamento consistente, essa avaliação precisa ser fundamentada em princípios que ressaltem a essencialidade da dimensão pedagógica.

Enfim, o PDI da UFBA, apresenta intenções que de longe poderiam ser consideradas como uma proposta consistente acerca de temas importantes como a formação do egresso, a relação teoria e prática, a formação docente e a relação com a sociedade, articulando os aspectos sociais políticos e econômicos, trazendo, portanto, reduzida contribuição à discussão da construção coletiva, dialógica e participativa de um projeto político pedagógico institucional.

### **7.3. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO**

Na UFMT, o PDI elegeu 7 (sete) objetivos institucionais na sua maioria voltados à dimensão pedagógica, podendo ainda se verificar que, dentre as 67 (sessenta e sete) metas relacionadas com tais objetivos, 26 (vinte e seis) têm relação direta com essa dimensão. A seção “Organização Acadêmica” do PDI contempla o projeto político pedagógico, entendendo-se que esta seção consolida a dimensão pedagógica do PDI, uma vez que apresenta as políticas de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, bem como os princípios e principais ações em cada uma dessas áreas.

O PPP considera o ensino de graduação uma das etapas do processo de formação profissional, com a finalidade de formar o sujeito coletivo, autônomo, (auto) crítico, criativo e solidário, a partir das dimensões técnico-científica, político-social, cultural e artística, pautada na produção e socialização de conhecimentos. Apresenta princípios que defendem o envolvimento de toda a comunidade universitária na formação ética e humanística do sujeito, voltada para a autonomia, cooperação, solidariedade, respeito à diversidade, tolerância e equidade social, complementada por uma sólida formação técnico-científica que possibilite a esse sujeito compreensão e ação crítica em relação ao mundo e compromisso com o desenvolvimento regional e inclusão social.

A definição de princípios do PPP para o ensino de graduação encontram amplo respaldo nos referenciais teórico-epistemológicos apresentados nos Capítulos iniciais do presente trabalho, no que se refere à compreensão do sujeito comunicativo e da formação cidadã. Entretanto, ao se proceder a uma leitura analítica das principais ações definidas para esse nível de ensino, estas não apresentam convergência com o perfil formativo, pois tratam de questões, que, embora importantes, restringem-se a uma racionalidade técnica, quais sejam: informatização do registro

acadêmico, revisão das normas acadêmicas, democratização do acesso e implementação da avaliação institucional.

Em relação ao ensino de pós-graduação, a inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são colocadas como formas de contribuir para a melhoria da vida social do Estado, por meio de programas intra e interinstitucionais, fundamentados nos seguintes princípios: interlocução permanente com a sociedade, cooperação nacional e internacional, autonomia e democratização dos conhecimentos. Um olhar analítico pode perceber a ausência de diretrizes formativas para o ensino de pós-graduação, que possam ser identificadas com as da graduação, dando a idéia de formação continuada, tendo em vista que se trata de um projeto pedagógico. As principais ações propostas para a pós-graduação relacionam-se a questões estruturais, à proposição de estímulos a realização de cursos e projetos, bem como à absorção de pessoal qualificado.

Para a pesquisa, o PPP organiza três eixos fundamentais: apoio à criação e consolidação de grupos de pesquisa, à formação de novos pesquisadores e articulação com o desenvolvimento regional. A principal diretriz para a pesquisa nos próximos anos é o Programa Regional Ambiental do Pantanal, por meio do qual a instituição vislumbra tornar-se um centro de excelência internacional em pesquisas em terras úmidas. Quanto à formação de novos pesquisadores, a UFMT coloca o Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) como seu principal instrumento. A articulação com o desenvolvimento regional tem como exemplo a colaboração na UFMT na formulação do Plano Estadual de Ciência e Tecnologia, a participação nos grupos gestores das cadeias produtivas de Mato Grosso, a implantação da Incubadora de Empresas de Base Tecnológica.

Constata-se que o PPP, na verdade, não apresenta políticas ou propostas em relação à pesquisa, mas elenca um conjunto de ações já desenvolvidas e programas que já implantou ou deseja implantar. O documento resente-se de maior consistência nessa área, de forma a promover a integração com o ensino, tanto de graduação quanto de pós-graduação.

O PPP da UFMT compreende a extensão na concepção proposta no Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (UFMT, 2005, p.71). Os principais aspectos considerados na definição dos objetivos fazem referência à busca de articulação com o ensino e a pesquisa e com a sociedade, em ações

de caráter internacional, nacional, regional ou local, tais como: assessorias, consultorias, fomentos, educação continuada, formação e qualificação para o trabalho. Considerando esses aspectos, os objetivos priorizam projetos que visam à socialização de conhecimentos e tecnologias, ao desenvolvimento sócio-econômico, à qualificação de trabalhadores da educação e dos demais campos profissionais em que a UFMT atua, à evidenciação do compromisso social da UFMT e à dinamização da vida artístico-cultural.

A última seção do PDI refere-se à Avaliação e Acompanhamento Institucional, que adota a concepção de avaliação como processo “que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometida com a igualdade e justiça social” (UFMT, 2005, p.88). A UFMT segue os conceitos, princípios e critérios definidos no SINAES, afirmando que a avaliação deve ser consubstanciada a partir de um projeto pedagógico, entendida como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas, na direção da educação como bem social.

Propõe a auto-avaliação com caráter pedagógico, de busca de melhoria e auto-regulação, compreensão da cultura e da vida da instituição, com a participação de alunos, professores e funcionários e da comunidade externa, em um processo social e coletivo de reflexão, de produção e socialização de conhecimento sobre a instituição e os cursos, e de compreensão e interpretação do conjunto institucional e de indicador da ação transformadora. Tem como objetivo a construção do conhecimento sobre a realidade da UFMT.

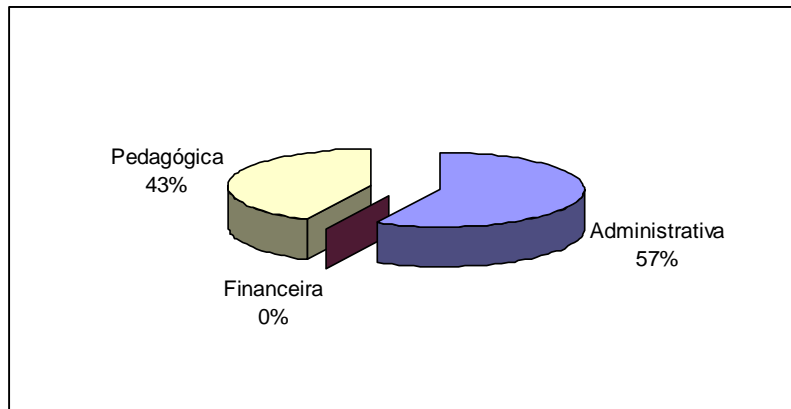
A política de atendimento ao discente está relacionada ao princípio da igualdade, visando evitar que se reproduzam, no âmbito da universidade, as desigualdades sócio-econômicas externas. De acordo com o PDI (UFMT, 2005, p.62), cerca de 65% dos estudantes da UFMT demandam por assistência estudantil, dentre os quais aproximadamente 42% pertencem a famílias com renda média inferior a R\$ 927,00 (novecentos e vinte e sete reais), portanto, deverão ser desenvolvidas ações assistenciais, que proporcionem ao estudante condições de dar continuidade ao seu curso e concluí-lo no menor tempo possível, tais como: criação de bolsas de apoio acadêmico, revitalização das residências e restaurante universitário, apoio à participação em eventos estudantis e acadêmicos.

Tais ações têm uma repercussão direta na formação do aluno, ultrapassando a racionalidade técnico-instrumental, possibilitando o exercício da cidadania e a compreensão

crítica da sociedade por meio da convivência, no ambiente universitário, com a diversidade cultural e social, porém com os mesmos direitos e sem nenhum tipo de discriminação.

No PPP da UFMT, a partir das ações propostas para o ensino de graduação evidencia-se certo equilíbrio entre ações de caráter normativo e ações voltadas para o caráter formativo do ensino. A preocupação com o entorno, com as camadas menos favorecidas da população, com o desenvolvimento regional e com a não-discriminação conduzem a uma proposta educacional mais humana, que contempla o ser e ao mesmo tempo não relega a importância da instrução para a capacitação profissional. Apresenta conceitos bastante coerentes, de acordo com o referencial adotado no presente trabalho, apontando uma idéia de formação condizente com os anseios da sociedade contemporânea, mas que não se concretizam totalmente em definições de políticas e propostas de ação com enfoque essencialmente pedagógico.

Fazendo-se uma síntese do PPP, pode ser constatada, por meio do Gráfico 12, a participação de cada dimensão, a partir da análise das metas definidas para o período (2205-2010), vinculadas aos objetivos estabelecidos.



**Gráfico 12 – Síntese do PPP da UFMT**  
Fonte: UFMT (2005)

Foi possível observar que embora a UFMT tenha como parte integrante do seu PDI, um documento denominado PPP, este concentra a maior parte das propostas de ação voltadas para a Dimensão Administrativa (57%), não apresentando nenhuma proposta concreta acerca do financiamento institucional.



#### **7.4. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Na UFMG, a dimensão pedagógica do planejamento está consolidada no PPI, que assume como principal diretriz a necessidade de estabelecer políticas que permitam a efetiva produção de conhecimento nas diversas áreas e formação de quadros capazes de reter, transmitir e produzir conhecimento, tendo em vista que, em última análise, a atividade universitária desemboca numa formação apurada de pessoal, apto a atuar de forma academicamente inovadora e socialmente comprometida com os valores do permanente desenvolvimento social e humano. Essa meta de natureza ética deve orientar as instâncias formativas com que conta a universidade, de tal forma que ensino, pesquisa e extensão devem, de forma concentrada, proporcionar a formação consistente, seja do ponto de vista acadêmico, seja do ponto de vista social, que cumpre esperar de instituição pública de ensino superior (UFMG, 2007, p. 17).

São estabelecidos princípios que deverão conduzir a ação pedagógica na UFMG, no âmbito da graduação, da pós-graduação, da pesquisa e da extensão. Para a graduação, o PPI determina que cada um dos cursos deve ancorar-se numa proposta conceitual que indique seu histórico, sua contextualização e o perfil profissional do formando, propondo currículos com uma dimensão universal ou básica e um componente propriamente profissionalizante, compostos a partir de uma política curricular institucional, consubstanciada no princípio da flexibilização.

Admite que a competência específica, qualquer que seja a área, não será adquirida se a formação ficar atrelada ao modelo ortodoxo vigente. Por meio da flexibilização, os currículos serão capazes de abrigar as mudanças exigidas pela sociedade contemporânea, bem como pelo campo de formação do estudante.

Estas colocações encontram respaldo na proposta de educação liberal defendida por Newman (1999), na concepção de universidade idealista, na qual o autor considera que a inteligência não deve ser sacrificada a um fim particular ou a uma profissão específica, mas deve ser formada pela percepção de seu objeto próprio e pelo nível mais elevado de sua própria cultura, como única preparação profissional verdadeiramente eficaz no longo prazo.

Preocupada com uma formação mais intelectual, a UFMG defende a criação de condições que permitam ao aluno uma crescente interação com os processos sociais de uma forma mais geral, presente na construção de conteúdos, habilidades, competências e atitudes, por meio de recursos pedagógicos, que vão da aula teórica ao seminário, da aula prática, no laboratório ou no

campo, ao estágio, da monografia à diversidade de situações geradoras de créditos, como a participação em projetos de pesquisa, extensão, iniciação científica e frequência a congressos e colóquios.

Na pós-graduação devem estar presentes os mesmos valores que indissociam a formação acadêmica da atenção à relevância social, tendo como desafio formar pesquisadores com alta competência na área específica, sensibilidade para a detecção das aproximações que o objeto de investigação demanda, bem como atitude de escuta atenta ao que, de um ponto de vista mais tradicional, estaria fora do seu campo de interesse. Assim, ao lado de programas mais ortodoxamente disciplinares, a UFMG deve incentivar a formação de programas multidisciplinares. A dimensão da pesquisa, condição inseparável da qualificação de uma universidade é, de forma muito evidente, uma presença nuclear na pós-graduação. Os programas de iniciação científica, entendidos na dupla via da inclusão do graduando numa pesquisa mais específica ou como recurso na formação mais geral do estudante, devem estar disponíveis nos períodos iniciais da graduação e se constituírem em instâncias de aquisição de créditos (UFMG, 2007, p.18).

Completando o tripé ensino, pesquisa e extensão, a UFMG considera as ações de extensão indicações da relevância social presente na formação dos estudantes, propondo que sejam convertidas em objetos de pesquisa e em temas disciplinares trabalhados em sala de aula, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, como instrumento singular e insubstituível na formação do estudante, entendida como produção efetiva de conhecimento e intervenção mais imediata na realidade que cerca a universidade, postura apropriada a uma instituição pública de ensino superior. Essas instâncias juntas, integram e conferem identidade ao Projeto Pedagógico da UFMG.

A UFMG declara reconhecer a relevância da ação pedagógica, considerando que a formação qualificada e responsável de pessoal, professores, pesquisadores e profissionais nas mais diversas áreas e instâncias – no ensino de graduação e de pós-graduação, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional e nos programas especiais de formação – constitui uma tarefa intransferível da universidade pública brasileira e condição da viabilidade de uma sociedade justa e inclusiva.

As diretrizes pedagógicas mais específicas, que buscarão traduzir no cotidiano da instituição o seu ideário fundamental, deverão ser orientadas por princípios que apontam para a

inserção regional e nacional, a flexibilização curricular, qualidade dos projetos acadêmicos, intercâmbios internacionais, revitalização de currículos, inter, multi e transdisciplinaridade, integração entre níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, política de acesso e oportunidades, avaliação como realimentadora do projeto pedagógico, disseminação da formação superior pela educação à distância.

A partir desses princípios, o projeto pedagógico institucional tem como principal objetivo aperfeiçoar, de modo permanente, a política de formação discente, mediante a avaliação do perfil acadêmico e profissional do formando de graduação e de pós-graduação. Para tanto propõe efetivar plenamente o projeto pedagógico de flexibilização curricular, ampliando as possibilidades de participação do estudante em ações que contribuam para sua formação com relevância acadêmica e social. Pretende ainda intensificar as relações de cada curso com a respectiva área de conhecimento e de atuação profissional, a fim de introduzir práticas mais adequadas para a formação discente.

Para o alcance do objetivo proposto, a UFMG apresenta ações que buscam oferecer ao aluno uma formação profissional inter e transdisciplinar, propiciando uma visão integrada entre ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de desenvolver no aluno um conjunto de habilidades que lhe permitam atuar de forma pró-ativa, crítica, reflexiva e criativa. O envolvimento dos servidores técnico-administrativos em educação na formação discente é uma inovação que muito poderá contribuir para melhorar a qualidade do projeto pedagógico na UFMG.

Esta proposta inovadora modifica profundamente os paradigmas da formação universitária em vigor, e, para se tornar realidade em toda a instituição, demanda alguns anos para ser implantada, tendo em vista que se trata de um processo sempre em vias de construção. Considerando-se a força do instituído, obstáculos deverão ser enfrentados uma vez que a nova proposta pedagógica acarreta grandes mudanças na cultura institucional da Universidade, com alteração de rotinas e procedimentos.

A partir do projeto pedagógico institucional, a UFMG definiu diretrizes para os currículos de graduação, considerando que para assegurar ao egresso autonomia intelectual, capacidade de aprendizagem continuada, atuação ética e sintonia com as necessidades do país, o currículo deverá ser concebido como um sistema articulado. Além da transmissão de conteúdos e da produção do conhecimento, abrange o desenvolvimento, por parte do aluno, de habilidades

básicas, específicas e gerais, de atitudes formativas, de análise crítica e de percepção mais global da sua atuação futura como profissional e como membro da sociedade.

Nesse contexto, o PPI define currículo como um conjunto de atividades acadêmicas que possibilitam a integralização de um curso, entendendo-se por atividade acadêmica curricular toda aquela considerada relevante para que o estudante adquira, durante a integralização do currículo, o saber e as habilidades necessárias à sua formação. As premissas básicas para a estruturação de um currículo compreendem o seu funcionamento como um fluxo articulado de aquisição de saber, em um período delimitado de tempo, tendo como base a flexibilidade, a diversidade e o dinamismo do conhecimento, da ciência e da prática profissional. Deverá oferecer alternativas de trajetórias, ou seja, um curso deve ser entendido como um percurso, possibilitando ao aluno orientação e liberdade para definir esse percurso, bem como condições de acesso simultâneo a conhecimentos, habilidades específicas e atitudes formativas na sua área profissional e em pelo menos uma área complementar. O currículo deverá possibilitar o aproveitamento de várias atividades acadêmicas para fins de integralização curricular.

Quanto à estrutura, o currículo deve contemplar necessariamente um núcleo de formação específica, constituído pela essência dos saberes característicos de uma área de atuação profissional; uma formação complementar, que deve propiciar uma adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complemente e o credencie a obter um certificado; e um conjunto de atividades livres que ofereçam ao aluno a possibilidade de ampliar sua formação em qualquer campo do conhecimento, com base estritamente em seu interesse individual. Esses três elementos não estão condicionados pelo período letivo ou pelo seqüenciamento do curso.

Entende-se que todo currículo deva oferecer os três blocos anteriormente descritos, considerando-os como flexibilização vertical, sendo facultado ao aluno optar por cursar, ou não, a formação complementar, podendo substituí-la por atividades do núcleo de formação específica. Além disso, toda proposta curricular deve contemplar um plano de avaliação sistemática do curso, adicional aos instrumentos de avaliação já existentes na universidade.

A UFMG considera a importância das práticas acadêmico-profissionais para a formação do aluno, estabelecendo uma política de estágios - entendidos como vivência profissional complementar, realizados sob a responsabilidade de um professor orientador - e apoiando as empresas juniores, cujo objetivo principal é aplicar e aprimorar conhecimentos teóricos

adquiridos em sala de aula, prestando serviços à sociedade, propiciando ao estudante um maior contato com o mercado e a realidade social.

Para cumprir as finalidades de uma universidade pública federal, a UFMG planeja e executa seus projetos acadêmicos e científicos de forma a promover sua atuação social indutora de desenvolvimento regional, nacional e internacional. As relações bilaterais e multilaterais de parceria com a comunidade externa baseiam-se, dentre outros, nos princípios de reciprocidade, emancipação, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, e na articulação com o ensino e a pesquisa de forma institucionalizada. As políticas e as ações voltadas à interação com a sociedade organizam-se em dois grandes eixos institucionais: a extensão e a cooperação institucional.

A extensão na UFMG é entendida como algo mais do que uma atividade de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), de prestação de serviços (assistência, assessorias e consultorias), e de difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais). É dentro dessa compreensão que a Universidade vem buscando atuar, consoante seu compromisso com uma sociedade mais justa, pautada por valores de cidadania plena. Deve ser capaz de refletir sobre a condição humana em busca de uma solidariedade ética, com respeito à diversidade cultural e em defesa da razão crítica, do direito à vida, à informação e a uma condição de dignidade humana.

A cooperação institucional defendida pela UFMG, num processo a ser constantemente aperfeiçoado, visa à qualificação crescente tanto de cada uma das instituições ou empresas cooperadas quanto do incremento da qualidade de sua produção científica, tecnológica e cultural, no âmbito da Universidade. As parcerias devem sempre contemplar, prioritariamente, o ganho acadêmico, com reflexos positivos no ensino e na pesquisa.

A UFMG entende que todas as atividades devem passar por um processo de avaliação. Por ser a graduação o esteio principal na formação de profissionais e pesquisadores, e a instância primeira de prestação de serviços à comunidade, é fundamental que se institua procedimentos permanentes de avaliação do desenvolvimento de suas atividades para que, com uma periodicidade pré-determinada, possam ser diagnosticadas as dificuldades e constatados os sucessos não só os relativos à realização de tarefas acadêmicas, como os concernentes ao processo relacional desenvolvido entre as instituições universitárias e a sociedade. No âmbito da pós-graduação, a UFMG desenvolve um processo interno de avaliação, com contribuições

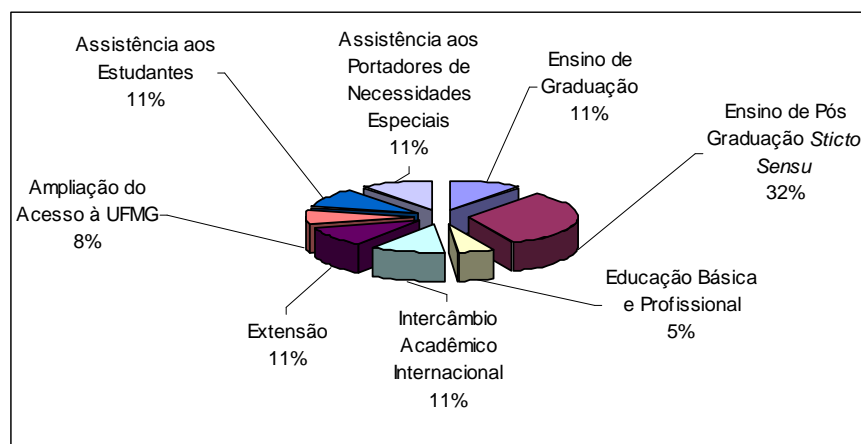
expressivas para o aperfeiçoamento dessa área, envolvendo todos os colegiados de pós-graduação.

A UFMG, motivada pelo duplo princípio da qualidade acadêmica e da relevância social, entende como indispensável que as instituições federais de ensino superior, no exercício de sua autonomia, promovam estudos e ações que possam colaborar para a formulação de políticas públicas mais abrangentes a propósito do tema da democratização do acesso e da permanência no seu ensino. Muito embora a UFMG venha desenvolvendo este conjunto de ações visando à ampliação do acesso, é necessário ressaltar que, no que concerne à equalização de oportunidades de ingresso entre estudantes de todas as camadas sociais, sua atuação ainda pode ser caracterizada como tímida.

Quanto à assistência aos estudantes, a Fundação Universitária Alves Pimentel (FUMP) é a responsável pela assistência social aos estudantes da UFMG nas áreas financeira, cultural, residencial e de saúde física e mental. Referência no país em assistência social ao estudante, conforme já mencionado, a Fundação presta assistência aos alunos da UFMG priorizando os de condição sócio-econômica menos favorecida. Os recursos financeiros da FUMP provêm da contribuição obrigatória dos alunos ao Fundo de Bolsas, sendo permitida a isenção dessa contribuição para aqueles que comprovam não ter condição financeira para arcar com esta despesa semestral.

A UFMG tem implementado políticas de inclusão social, dentre estas o apoio à inserção e manutenção de pessoas que apresentem limitações físicas de ordens diversas, para lhes assegurar a equalização de oportunidades, instituindo, para tanto, uma comissão para propor normas institucionais referentes à inclusão desses portadores. Foram propostos os seguintes objetivos para essa área: criar mecanismos que garantam a plena acessibilidade, na universidade, a pessoas portadoras de necessidades especiais; assegurar a aplicação de políticas públicas desse setor; democratizar o acesso à informação, leitura e cultura para essas pessoas.

Enfim, o PPI da UFMG contempla objetivos, metas e ações específicas para o ensino de graduação, pós graduação *stricto sensu*, educação básica e profissional, intercâmbio acadêmico, extensão, ampliação do acesso à UFMG, assistência aos estudantes e aos portadores de necessidades especiais. A distribuição dessas ações pode ser visualizada no Gráfico 13.



**Gráfico 13 – Distribuição das Ações por Área**

Fonte: UFMG, 2007

A análise do PPI da UFMG propiciou uma visão completa da proposta educacional e pedagógica da instituição, tendo em vista que, dentre as universidades integrantes da amostra em estudo, pode-se concluir que a UFMG é a única cujo documento contempla as categorias e indicadores propostos no Quadro 6. Os princípios que orientam o projeto pedagógico institucional podem ser considerados bastante adequados, e buscam vinculação com o projeto pedagógico dos cursos, por intermédio de diretrizes específicas que deverão orientar todas as ações de caráter pedagógico, numa concepção de universidade idealista e de conhecimento multidisciplinar.

Apesar da gama de ações voltadas para áreas de extrema importância para a formação do egresso, constatou-se a ausência de propostas mais claras que apontem na direção do princípio da valorização docente, o que de certa forma causa estranheza, tendo em vista o caráter eminentemente comprometido com os aspectos humanos do PPI.

## 7.5. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Na UFSM, a dimensão pedagógica está declarada no seu projeto político pedagógico, elaborado com o objetivo de definir princípios para orientação das atividades de ensino, pesquisa e extensão da instituição. O PPP foi construído a partir de um documento concebido pela Pró-Reitoria de Graduação, submetido às críticas e sugestões da comunidade, com a compreensão de

universidade como instituição capaz de cumprir responsabilidades e fomentar transformações. O projeto político-pedagógico propõe um encaminhamento para suas orientações acadêmicas, que permita, na medida do possível, realizar intervenções no processo histórico, de maneira que a realidade conduza suas mudanças no sentido de um aumento das condições de atendimento das demandas coletivas, e de uma diminuição da desigualdade social.

Considera-se bastante adequada a posição firmada no PPP, contra a omissão da universidade em relação aos problemas sociais, cumprindo o seu papel de uma instituição pública e gratuita capaz de interagir com o contexto que a mantém, realizando ações que beneficiem a sociedade. Este papel vai muito além de preparar tecnicamente profissionais para ocupar vagas do mercado de trabalho, pois desta forma estaria contribuindo para conservar o estado dos problemas sociais, das contradições e conflitos do sistema econômico e político, expressadas por meio das demandas do mercado. Ao reconhecer as patologias da sociedade moderna, a universidade abre a possibilidade de agir no cerne dessas questões, propondo uma leitura crítica da sociedade com a qual interage.

O Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria está dividido em quatro unidades: “Projeto Político-Pedagógico: Elementos Fundamentais”, “Estratégias Referentes às Condições de Implementação Prática de Propostas”, “Projeto Político-Pedagógico de Curso”, “Resolução que dispõe sobre este Projeto Político-Pedagógico Institucional”.

Como elementos fundamentais para a construção do PPP, a UFSM identificou, inicialmente, a necessidade de optar por uma concepção de conhecimento que permita à Universidade cumprir sua função social, levando em conta que a diversidade e a multiculturalidade são fundamentais para a formação desse conhecimento, uma vez que possibilita a renovação de idéias e o aumento da clareza quanto aos potenciais inerentes a diferentes procedimentos de reflexão. Considera que um conhecimento com pretensão de verdade absoluta deve resultar em distorção, pois a imposição de verdades absolutas remove da produção de conhecimento seu caráter histórico e dinâmico, impondo sobre a realidade modelos que autoritariamente se sobrepõem aos movimentos de mudança.

O segundo ponto identificado é a definição do perfil do egresso da UFSM, afirmando que um aluno da UFSM deve, ao final de sua trajetória, ser um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais, preparado para o enfrentamento das dificuldades colocadas pela experiência da vida em sociedade. Para tanto, sua formação acadêmica deve ir



além de lhe propiciar condições para que exerça uma profissão, em termos de qualificação puramente técnica, na qual obtenha um desempenho satisfatório, mas propiciar uma formação acadêmica, independentemente da sua área de atuação, que lhe permita ser capaz de identificar problemas relevantes à sua volta, avaliar diferentes posições quanto a esses problemas, conduzir sua postura de modo consciente, e atuar junto à sociedade, que por meio dos recursos da universidade investiu em sua formação, contribuindo para a não reprodução de estruturas sociais injustas.

O terceiro ponto considerado trata da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, fundamental para a sustentação da Universidade, considerando-se que a qualidade do ensino depende da competência em pesquisa e as atividades de extensão articulam-se com as experiências de pesquisa e ensino. A participação de alunos nessas atividades pode constituir situação essencial de formação, devendo ocorrer por iniciativa tanto de professores como dos próprios alunos, uma vez que no processo de formação ambos são responsáveis pelos resultados, atentos à realidade externa, possibilitando, cada vez mais, que os problemas sociais, econômicos e culturais que repercutem na prática do cotidiano sejam considerados na vivência acadêmica diária e nas relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. Essa articulação define uma concepção de universidade que pode ser vinculada à concepção idealista, defendida por Newman, Jaspers e Whitehead, anteriormente comentada no Capítulo 1, fugindo à concepção funcionalista que permeia a universidade brasileira, notadamente as federais.

O quarto ponto diz respeito à aprendizagem interdisciplinar, considerando-se que, para compreender fenômenos e solucionar problemas, faz-se necessário um trabalho de colaboração intelectual entre diferentes disciplinas, constituindo transversalidade. Outro ponto é o desenvolvimento de formação continuada, pois os programas de formação devem reconhecer suas limitações temporais, preparar para experiências de integração social, e dar condições para atualização constante.

Como sexto ponto trata da eficiência administrativa, evitando que a burocracia universitária constitua um fim em si mesma, pois a razão de ser da legislação universitária e do sistema de funcionamento das diversas unidades institucionais é, antes de mais nada, a possibilidade de dar condições para um trabalho produtivo. O aperfeiçoamento do sistema rumo à melhoria dessas condições é um aspecto importante da dinâmica operacional da administração,

em que as normativas devem cumprir rigorosamente funções claras e compatíveis com os objetivos da instituição.

Observa-se, no entanto, que a possibilidade de o sistema se sustentar, realizando adaptações internas sempre que necessário, só será efetivamente viabilizada, se a instituição dispuser de uma sistemática de avaliação interna qualificada, rigorosa, confiável e objetivamente discutida, que estabeleça o horizonte de superação de limitações como dado interno ao sistema administrativo. Este ponto seria, portanto, o sétimo elemento fundamental do PPP, uma vez que, sem uma avaliação que explicita claramente os problemas e os méritos das ações institucionais, toda decisão é arriscada e vaga. No contexto incerto e complexo em que se vive, decisões arriscadas e vagas podem ter muitas conseqüências indesejáveis. Assim, com a sistematização da avaliação institucional, cada curso, especificamente, e a Universidade de modo geral têm mais condições de compreender e planejar seu próprio universo de mudanças.

Como oitavo e último ponto, coloca-se a possibilidade de cada curso da UFSM ter clareza quanto a suas prioridades, e estabelecer com coerência suas estratégias de trabalho, por meio de um projeto político-pedagógico específico, no qual cada curso apresentará publicamente os seus princípios norteadores, contribuindo para que suas atividades sejam organizadas dentro de orientações coerentes e fundamentadas. Deve supor uma fundamentação teórica geral, que o oriente conceitualmente; apresentar a política de formação do curso; explicitar as relações constituídas entre ensino, pesquisa e extensão; reservar espaço para o estudo de ética; constantemente firmar valores referentes à dignidade humana; e deve prever, em seu próprio interior, a sistemática e o aproveitamento da avaliação institucional. Como tendência geral, que tem marcado as discussões curriculares recentes, é cada vez mais afirmado o valor da flexibilidade como princípio de organização curricular.

Tomando a estrutura curricular de um curso como parte integrante de um projeto político-pedagógico, sua construção, portanto, deve ser compreendida como estabelecimento de um campo de questionamento de temas relevantes, propício ao amadurecimento intelectual e motivador para a prática profissional. Sua sustentação depende não apenas de fidelidade à legislação em vigor, mas também de um plano de desenvolvimento de habilidades intelectuais e práticas, esperadas no perfil do egresso. A racionalização da grade curricular, no interior do projeto político-pedagógico de curso, deverá levar em conta os modos como as disciplinas se relacionam entre si, e o papel dessas relações para chegar ao perfil de egresso. Poderão ser

utilizados recursos como a atribuição de carga horária a atividades de iniciativa dos alunos, ou elaboradas pelos respectivos colegiados, a serem contabilizadas na parte flexível dos currículos, e a elaboração de projetos de ensino, destinados à articulação entre diferentes disciplinas, de acordo com as normas institucionais vigentes.

Tanto no sentido geral de um projeto para a universidade, como no sentido específico de um projeto para cada curso, na Universidade Federal de Santa Maria o projeto político-pedagógico é proposto como associação entre uma concepção de ensino, pautada em senso de responsabilidade pública, uma concepção de sujeito humano, contextualizado no processo de transformações histórico-sociais, e uma avaliação das condições necessárias para a formação de egressos capazes de um desempenho satisfatório, aptos a contribuir para a intervenção social, interessados na superação de problemas. Os pontos colocados como fundantes do PPP podem ser considerados coerentes entre si, adequados a uma instituição pública de ensino superior e consistentes à luz do referencial teórico-metodológico apresentado no presente trabalho.

Quanto às estratégias para implementação prática das propostas constantes no PPP, encontram-se organizadas em quatro eixos: Projetos Político Pedagógicos dos Cursos, Currículos e Avaliação Institucional; Incentivo à Pesquisa e à Extensão; Condições para a Formação Continuada; Universidade, Sociedade e Humanização.

O PPP dos cursos deve contribuir para a organização das atividades de acordo com orientações coerentes e fundamentadas, dando coerência às relações entre as áreas de atuação do curso, estratégias pedagógicas, estrutura curricular, elenco de disciplinas, qualificação docente e método de avaliação. Nesse sentido, a UFSM buscou estabelecer princípios que orientem a concepção da estrutura curricular dos diversos cursos, compreendendo: o respeito ao PPP, buscando atingir o perfil definido para o egresso; propor um conjunto de atributos intelectuais que o aluno deverá desenvolver ao final de cada semestre, permitindo que, além de adquirir informações, adquira condições de refletir criticamente sobre estas, contemplando, na sucessão de semestres, a construção gradual do perfil do egresso; possibilitar a realização de atividades complementares tais como: participação em eventos, atividades de extensão, estágios extracurriculares, iniciação científica, publicação de trabalhos, monitoria; articular cadeias de conexões horizontais e verticais entre disciplinas, incentivando o apoio recíproco entre os docentes e dinamizando a aprendizagem; articulação entre reformas curriculares e PPP.

Com relação à avaliação institucional na perspectiva do PPP de Curso, cabe enfatizar os

seguintes tópicos: incentivo à avaliação interna dos cursos, e sua discussão pública, empreendida pelos colegiados de cursos; reformas curriculares ou reformas de conteúdos de disciplinas condicionadas à avaliação institucional; respeito e aperfeiçoamento constante da avaliação institucional.

Sob a ótica da administração acadêmica, o PPP pode ajudar a formular, em termos bem práticos, com precisão, as contingências da rotina de trabalho dos cursos. Com base nessa descrição, é importante adaptar a organização da documentação administrativa dos cursos (pastas, formulários, arquivos de computador etc.) de modo que as atividades administrativas sejam agilizadas e, em qualquer situação que exija um levantamento de dados (avaliação externa, ou contingência interna), seja simplificado o acesso a informações.

O incentivo à pesquisa e à extensão deverá pautar-se em ações que estimulem a participação do discente, independentemente de concessão de bolsas, por meio do aproveitamento da carga horária dessas atividades como “atividade complementar”, proposta no currículo, buscando sempre que possível, vincular projetos de pesquisa e extensão à disciplinas. A parceria entre a graduação e a pós-graduação poderá ser estabelecida por meio de projetos de aperfeiçoamento do ensino, que contribuam para a gestão universitária, versando sobre temas como: políticas curriculares; fontes de informação e ensino; relações entre a universidade e problemas sociais imediatos da região; ética; interdisciplinaridade; avaliação institucional; formação continuada; infra-estrutura dos cursos. A política de extensão em sua articulação com o ensino e a pesquisa deverá contemplar eixos temáticos que se refiram a problemas sociais, econômicos e culturais, incluindo: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; promoção à saúde e à qualidade de vida; educação básica; desenvolvimento da cultura; transferência de tecnologias apropriadas; atenção integral à criança, ao adolescente e ao idoso; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; reforma agrária e trabalho rural.

Em relação à formação continuada, com o objetivo de possibilitar ao aluno aumento das condições de acesso à informação, o PPP propõe oferta de cursos de português, línguas estrangeiras e informática; aumento do acervo das bibliotecas; aumento das condições de acesso à internet no *campus*; incentivar a participação da comunidade em seminários e conferências; ofertar cursos seqüenciais; desenvolver atividades de educação à distância; promover melhor aproveitamento da TV e Rádio universitárias; incentivar ações interdisciplinares e outras

atividades de caráter complementar .

O tópico universidade, sociedade e humanização, trata da integração com a sociedade, possibilitando atender da melhor maneira às demandas externas, por meio de diversas ações, dentre as quais podem ser destacadas: projetos de ensino, pesquisa e extensão referentes aos dilemas sociais mais imediatos; atividades envolvendo direitos humanos e cidadania, propiciando conhecimento e reflexão sobre a fome, miséria, desemprego, violência, exclusão, mundo do trabalho e problemas sociais; culminando com a formulação de estratégias para intervir nesse processo; propor estudo curricular sobre ética, bem como conferências e outras atividades, intensificando a ética nas relações profissionais.

Compreendendo o projeto político pedagógico de cursos como instrumento político, cultural e científico, decorrente de construção coletiva, a UFSM estabeleceu princípios norteadores que contemplam: a concepção programática de formação e desenvolvimento da pessoa humana, por meio da prática dos princípios éticos e do respeito à dignidade humana sob os aspectos sócio-políticos, sócio-culturais, técnico-científicos e técnico-profissionais; articulação de estrutura curricular, disciplinas e atividades voltadas à dinâmica da realidade, do trabalho e à função social da universidade pública; flexibilização curricular com espaço para práticas pedagógicas sociais e profissionais assistidas, bem como intercâmbio com outras instituições de ensino; harmonia e equilíbrio das diferentes disciplinas e atividades que compõem o currículo; ação articulada e cooperativa dos professores.

Os principais pontos a serem trabalhados na elaboração do PPP de cursos tratam da definição: de critérios de formação de profissionais; atributos que deve ter o profissional hoje no mercado de trabalho; expectativas quanto ao aluno ingressante (carências e potenciais); atribuições administrativas; concepção teórica geral; política de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; nível de rendimento esperado do aluno, nível de produção de discentes e docentes, estratégias para superar problemas de evasão; relações de cada cursos com os outros cursos da universidade, cursos similares do estado, graduação e pós-graduação.

A estrutura do PPP de curso deverá conter pelo menos os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando, áreas de atuação, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo (englobando objetivos, estrutura e elenco de disciplinas), recursos humanos e materiais.

## **7.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PLANEJAMENTO**

A partir da análise da dimensão pedagógica dos PDI's das cinco universidades integrantes da amostra, constatou-se que a UFMT, a UFMG e a UFSM têm um projeto pedagógico institucional, como orientador da ação pedagógica, no qual são definidos políticas, princípios e diretrizes para o ensino, pesquisa e extensão. Na UFPA e na UFBA existem ações voltadas para os aspectos pedagógicos, mas o PDI resente-se da ausência de consistência epistemológica nessa área, havendo, nessas instituições a predominância da dimensão administrativa, evidenciando uma racionalidade técnica subjacente.

Na UFMG e na UFSM, o PPI aponta em suas diretrizes o perfil do egresso, de forma a orientar o projeto pedagógico dos cursos, buscando uma articulação com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. A relação teoria e prática é contemplada na indissociabilidade do ensino e pesquisa com a extensão, apontada de forma mais enfática na UFMG.

A valorização docente é um aspecto que, até mesmo numa proposta consistente como a da UFMG, passa ao largo, não se tratando desta questão na dimensão administrativa, na categoria gestão de pessoas, pois somente os servidores técnico-administrativos são inseridos nessa área. Na dimensão pedagógica, por sua vez, são apresentados modelos avançados que visam uma formação multidisciplinar, entretanto não se apresentam propostas que visem preparar os sujeitos que, por meio de interações com outros sujeitos, deverão dar conta dessas transformações.

Desta forma, finaliza-se a análise da dimensão pedagógica, apresentando no capítulo seguinte as principais conclusões da análise, abrangendo também as dimensões administrativa e financeira.

## **CAPÍTULO 8**

### **RESULTADOS DA ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

A análise do PDI das universidades que integraram a amostra, objeto de estudo do presente trabalho, ratificou a constatação inicial, acerca do desconhecimento sobre o tema Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Pedagógico Institucional). No levantamento preliminar apresentado no Quadro 5, apenas uma universidade afirmou possuir PPP, dentre as 39 (trinta e nove) pesquisadas. Entretanto, dentre as cinco instituições selecionadas, foi possível constatar que 3 (três) possuem PPP, como documento independente ou integrante do PDI. Tal constatação leva a crer que essas instituições possuem um projeto pedagógico para cumprir formalidades, sem se dar conta da real dimensão desse trabalho e de suas conseqüências para o cotidiano da universidade, como proposta de formação e de identidade institucional, uma vez que no órgão responsável pela elaboração do planejamento se ignora a sua existência.

Vale ressaltar que, na maioria das universidades, verificou-se certa incoerência entre as bases teórico-epistemológicas do documento, no qual as instituições apresentaram uma contextualização ou diagnóstico com concepções bastante apropriadas de conhecimento, sociedade, educação e universidade, que não se fizeram presentes em suas propostas de ação.

Quanto aos princípios que pautaram a elaboração do PDI nas instituições analisadas, pode-se afirmar que na maioria podem ser identificados com aqueles que fazem parte da fundamentação de análise proposta. Praticamente, todas as instituições, de forma explícita ou não, declaram, em uma ou outra dimensão do PDI, o compromisso com a igualdade, qualidade, gestão democrática e liberdade. Resta uma preocupação quanto a não declaração de princípios que façam referência à valorização docente, ator de grande relevância no contexto da educação superior, responsável por alavancar as mudanças almejadas pela instituição e propostas no seu processo de planejamento, pois quando estes são alijados do processo, dificilmente se caminhará na direção da qualidade social.

Embora não esteja explicitado, num exercício de boa-vontade, é possível enxergar, nas entrelinhas do princípio da qualidade, uma leve alusão à valorização docente, por se acreditar que

a tão buscada excelência acadêmica, preconizada na visão de futuro e nos próprios princípios declarados nos PDI's, está irremediavelmente vinculada à ação docente.

Em relação aos pressupostos que balizam as ações a serem propostas no PDI, foi possível identificar que as universidades estudadas reconhecem a educação como compromisso do poder público com a sociedade. Quanto à compreensão do planejamento como produção social, há certa limitação, deixando transparecer na maior parte das instituições, um processo com predominância de uma racionalidade técnica, com níveis de participação, que, com raras exceções, não poderiam ser ditos fundamentados na comunicação e no envolvimento da comunidade e da sociedade.

Na perspectiva da dimensão administrativa, a organização do planejamento não apresentou muita similaridade entre as universidades analisadas, nem tampouco guardou relação próxima à padronização proposta pelo Ministério da Educação<sup>24</sup>. Como ponto convergente, tem-se que o órgão responsável pela elaboração do PDI, em todas as instituições é a pró-reitoria de planejamento, o que é de se esperar, tendo em vista as atribuições desta. Constatou-se, ainda, que apesar da importância institucional do planejamento, na maioria das universidades não houve aprovação formal do documento nos órgãos colegiados superiores.

Quanto à concepção de universidade, os documentos analisados apontam para a afirmação de uma concepção idealista, vislumbrando a universidade como um centro de ensino, pesquisa e progresso. Entretanto, essa declaração deixa um questionamento apresentado anteriormente, que aproxima a universidade brasileira da concepção funcionalista, tendo em vista sua total dependência do poder central, como serviço público do Estado. Para cumprir efetivamente o seu papel social, as universidades federais brasileiras deveriam aproximar-se mais da concepção buscando, para tanto, a sua autonomia efetiva.

As universidades apresentaram finalidades ou missões muito semelhantes, centradas na produção, transmissão e aplicação do conhecimento, como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico da região e para o exercício da cidadania. A proposta de formação do egresso, componente da Dimensão Pedagógica, foi incluída na declaração de missão das universidades, apresentando propostas humanísticas e comprometidas com a construção da cidadania.

Quanto à concepção de planejamento, a maioria das universidades adota a metodologia do planejamento estratégico, como fundamentação teórica. Tal orientação parece mais adequada ao

---

<sup>24</sup> Ver instruções para elaboração do PDI apresentadas no Quadro 1, Capítulo 1, pág. 49.



planejamento empresarial, uma vez que enfatiza sobremaneira os meios para se atingir um determinado fim (maior retorno do capital investido pelos proprietários do negócio, no caso das empresas), que nem sempre representa os anseios dos atores sociais participantes das interações organizacionais. Trata-se de uma metodologia mais restrita, com predominância da racionalidade técnica, em contextos que se caracterizam pela intersubjetividade.

Apesar dessas colocações, acredita-se que a metodologia do planejamento estratégico possui algumas ferramentas passíveis de utilização em uma instituição pública, com alguns pontos destacados como positivos, tais como: o conhecimento do ambiente e o auto-conhecimento, possibilitados pela fase de diagnóstico, embora no contexto de uma instituição educacional deva haver um cuidado em se construir um diagnóstico situado, ou seja, é preciso contar a história da instituição do ponto de vista dos atores sociais inseridos na problemática cotidiana, para evitar que se tenha uma fotografia distorcida da realidade.

Observou-se também, na análise dos PDIs, a existência dos instrumentos prescritivos do planejamento estratégico, quais sejam: objetivos, metas e ações. De acordo com essa metodologia, a organização define seus objetivos, ou seja, qual o resultado final que deseja alcançar, selecionando então as estratégias, entendidas como a melhor forma de a organização chegar a esse determinado fim. São, então, estabelecidas metas, que representam a quantificação dos objetivos para um determinado período de tempo, bem como ações que deverão ser empreendidas para a execução dessas metas, de acordo com as estratégias eleitas, com vistas ao alcance dos objetivos organizacionais predefinidos.

Desta forma, um olhar aprofundado sobre o planejamento das universidades federais brasileiras, a partir da amostra estudada, pode concluir que a concepção de planejamento está calcada em uma fundamentação que não é capaz de dar conta das relações intersubjetivas que ocorrem no processo educacional desenvolvido numa instituição dessa natureza. A situação é ainda mais preocupante quando se constata que cerca de 19% (Gráfico 9) das universidades federais, não possuem nenhum instrumento de planejamento.

No que se refere ao modelo de gestão, apesar das referências à gestão democrática com ênfase na participação da comunidade, declarada como princípio institucional, foi possível captar, nas entrelinhas, um modelo altamente centralizado e verticalizado de decisões, contrastando com a proposta de ruptura que permeia as bases teóricas da maior parte dos documentos. Ressalta-se,

ainda, que na maior parte das instituições não foi possível identificar, em nenhuma das fases de elaboração do PDI, a participação dos discentes e servidores técnico-administrativos, além de se constatar que a participação dos docentes ocorreu de forma indireta, por meio de representação junto aos órgãos colegiados, embora todas as instituições tenham rotulado o seu planejamento de “participativo”.

Entendeu-se que tal participação deixou muito a desejar, uma vez que os principais atores do processo, aqueles que irão efetivamente implementar o plano - docentes, estudantes e técnico-administrativos - poderão não se sentir comprometidos com o que foi estabelecido, transformando o PDI em mais um representante do centralismo burocrático que vem permeando a administração pública brasileira, que se diz administração pública gerencial.

Enfim, constatou-se que o modelo de gestão nas universidades federais brasileiras ainda se encontra fortemente impregnado das determinações impostas pela reforma de 1968, em que a estrutura departamental trouxe uma exacerbação da burocracia e um comprometimento da democracia no interior dessas instituições. Os órgãos colegiados nem sempre representam uma forma efetiva de participação da comunidade no processo decisório, uma vez que a representação das distintas categorias que compõem o instituinte das universidades não chega a ser significativa. A estrutura departamental, por sua vez, apreende o docente em um módulo de isolamento, fragmentando assim o conhecimento e comprometendo a possibilidade de reflexão sobre a construção do projeto pedagógico do curso.

É possível que essa estrutura aliada ao modelo colegiado de decisões - que não é sinônimo de modelo democrático - sejam os dois maiores entraves a uma efetiva prática democrática na gestão das universidades, aliados a uma racionalidade interna marcada, predominantemente, pelo agir estratégico, em contextos eminentemente comunicativos. Em muitos casos, o desenho institucional e as normas acadêmicas configuram-se uma barreira para a interdisciplinaridade e em uma fonte de duplicação de esforços. Superar esses desafios é uma das condições para a construção de um projeto pedagógico institucional que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

Quanto à gestão de pessoas, verificou-se que está centrada no atendimento assistencial e capacitação dos servidores técnico-administrativos, não sendo possível identificar propostas consistentes, que visem à valorização docente, ou que deixem transparecer a preocupação com a sua formação pedagógica. Os aspectos considerados têm a conotação de uma racionalidade

instrumental, na qual a relevância está centrada na obtenção de índices de qualificação pela obtenção de titulação formal, o que não significa, necessariamente, capacitação para a ação pedagógica, elemento fundamental na formação docente.

Na questão da infra-estrutura, aspecto relevante tendo em vista a precária situação em que se encontra grande parte das universidades federais, quanto a esse aspecto, observou-se que em todas as instituições existe a preocupação com a expansão dos espaços, de forma a adequá-los às necessidades institucionais. Entretanto, não se pode afirmar que exista a compreensão da infra-estrutura como componente pedagógico, facilitador (ou dificultador) do projeto multidisciplinar.

Concluindo a análise centrada na dimensão administrativa, coloca-se ainda em relação à infra-estrutura, a sua adequação aos portadores de necessidades especiais, assunto que passa ao largo das discussões na maioria das universidades, que se colocam, contraditoriamente, preocupadas com a inclusão social, inerente ao princípio da igualdade. Se o combate às condições geradoras da injustiça deve estar presente nas ações conduzidas pelas instâncias governamentais, é também verdade que cabe a quaisquer instituições de natureza pública, como é o caso das universidades federais, disponibilizar instrumentos que possam colaborar para a construção de novas condições sociais, mais inclusivas.

Quanto à dimensão financeira, constatou-se que, na maioria das universidades integrantes da amostra sob análise, embora exista a preocupação com o financiamento, ainda é bastante incipiente a vinculação do planejamento com o orçamento. É também pouco transparente o controle e prestação de contas, bem como a relação com as fundações de apoio, tema que vem sendo bastante debatido e questionado no momento, talvez pela falta de informações e de políticas institucionais que tratem adequadamente o assunto.

A criação das fundações de apoio, a partir de meados da década de 1970, no momento em que a universidade pública brasileira começava a se consolidar no campo da pós-graduação, teve por objetivo conferir a flexibilidade e a agilidade imprescindíveis à etapa que se iniciava na ocasião. Hoje, depois de uma longa história, a relação entre as universidades e as fundações de apoio, em consonância com a regulamentação e a supervisão dos órgãos governamentais, poderá atingir o seu almejado estágio de maturidade, legitimidade e legalidade, desde que as universidades decidam trazer para a discussão coletiva as relações mantidas com tais entidades. Existem atualmente 111 (cento e onze) instituições dessa natureza no cenário das universidades federais, devidamente credenciadas junto ao Ministério da Educação (MINISTÉRIO DA

EDUCAÇÃO, 2007), mas essa é uma questão que a maioria das universidades ainda não vem encarando de forma realista, fazendo com que as atividades desenvolvidas por essas fundações fiquem fora do alcance do planejamento e controle institucional.

Apesar do cenário desfavorável, a inércia das instituições é também um dos fatores responsável pela desvinculação que se constatou entre planejamento e orçamento, demonstrada pela quase total ausência de diretrizes que permitam dar conta dessa dimensão. Entende-se que princípios relativos à transparência na aplicação dos recursos devem ser adotados, como forma de possibilitar uma responsabilidade institucional que permita à comunidade conhecer e opinar sobre o financiamento da instituição. Algumas ações no tocante à elaboração de um orçamento participativo, desconcentração do poder sobre os recursos orçamentários, com a descentralização da execução orçamentária e financeira, publicização das demonstrações de origem e aplicações de recursos e institucionalização das ações das fundações de apoio poderiam derrubar o mito sobre a gestão financeira nas universidades federais e sua desarticulação com as outras dimensões do planejamento.

Concluindo a análise da dimensão financeira, constatou-se que, nas universidades federais brasileiras, muitos dos obstáculos que se impõem à gestão planejada decorrem, direta ou indiretamente, de dois fatores preponderantes: financiamento insuficiente e falta de autonomia orçamentária e financeira. Um olhar mais atento sobre essas instituições detecta periódicos cenários de instabilidade no que se refere aos aspectos como: perdas não recuperadas nos quadros docente e técnico-administrativo; irregularidade na liberação de recursos para cobrir dívidas das próprias IFES e dos hospitais universitários; ausência de recursos orçamentários para cobrir programas acadêmicos e científicos que impliquem o cumprimento de metas de expansão quantitativa e qualitativa. É preciso, portanto, definir e assegurar, com urgência, políticas e fontes orçamentárias compatíveis com as atribuições que estão reservadas para as universidades.

Quanto à dimensão pedagógica, existe um grande descompasso entre as instituições, analisadas, pois enquanto umas apresentam propostas consistentes e teoricamente fundamentadas, outras passam ao largo de questões fundamentais para a construção da cidadania, em um país como o Brasil, cujos indicadores de desigualdade, já seculares, são muito acentuados e onde a busca por uma sociedade mais igualitária e mais justa é particularmente necessária.

Dessa forma, a análise da dimensão pedagógica teve como foco principal o projeto pedagógico institucional, nas universidades que dispunham desse documento, conforme já

comentado, considerando-se que, nas demais, os aspectos pedagógicos não ensejam um estudo mais aprofundado, apesar de trazerem algumas contribuições já comentadas anteriormente.

A proposta educacional das universidades analisadas é bem semelhante, no que diz respeito aos princípios ou diretrizes gerais que orientam o projeto pedagógico institucional, uma vez que tratam de propor uma formação humanística de um sujeito autônomo, com uma postura crítica em relação ao mundo e a si próprio, comprometido com o desenvolvimento regional e a inclusão social, pautado pela ética. Adotam como ideal de formação (ou perfil do egresso), em primeira instância, o cidadão comprometido com a não reprodução das desigualdades sociais, dotado de uma qualificação técnico-científica que o capacite para o desempenho de um campo profissional. Tratam ainda da relação com o conhecimento produzido e difundido pela universidade, reconhecendo seu caráter histórico e dinâmico.

Essa concepção encontra respaldo no projeto filosófico de Habermas, no qual os sujeitos que participam de uma interação esperam, com suas manifestações simbólicas, pretensões de validade que podem ser criticadas ou defendidas, ou, ainda, podem ser fundamentadas, residindo aí o caráter histórico e dinâmico do conhecimento. Habermas afirma que não existe “verdade absoluta” no campo do conhecimento racional. A noção de racionalidade, aqui colocada, diz respeito à forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento, denominando-se de racional o sujeito que é capaz de fundamentar a convicção que motiva sua ação ou sua fala. Pressupõe a possibilidade de uma comunidade formada por pessoas razoáveis, mas profundamente divididas pelo pluralismo, inevitável e desejável, de visões de mundo e modos de vida. A mudança paradigmática empreendida por Habermas, modificou a concepção de que verdade se impõe por si, pela sua própria lógica, tida como necessariamente válida para todos, sem discussão. Habermas lançou o paradigma da comunicação, dentro do qual verdade é uma pretensão de validade. Verdades tidas como inquestionáveis podem, de repente, ser criticadas, seja porque sua base lógica se abalou por conta de novos aportes, seja porque o relativo consenso vigente entrou em crise.

Foi também possível identificar o ideal de formação definido nos PPI's, com a Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, que vislumbra a possibilidade de superação da dominação instalada na sociedade por meio da racionalidade, que acabou por tornar-se fundamento de sua própria legitimação, no momento em que assumiu um novo caráter, justificado pela crescente produtividade e crescente domínio da natureza, que tornaram a vida dos indivíduos mais

confortável, mas ao mesmo tempo tornou-os escravos de si próprios e desse modelo de racionalidade, tão distante dos ideais do iluminismo. Nesse contexto, a tecnologia proporcionou a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstrou a impossibilidade técnica de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida, expandindo o horizonte instrumentalista da razão para uma sociedade totalitária de base racional, que tem a “razão técnica e a ciência como ideologia”. Portanto, uma compreensão crítica dessa sociedade, como proposta de formação, poderá contribuir de forma decisiva para melhorar a vida dessa mesma sociedade.

Quanto à valorização docente, conforme comentado na categoria gestão de pessoas na Dimensão Administrativa, apresenta-se como grande lacuna na dimensão pedagógica, pois em nenhuma instituição foram tratadas questões que busquem conferir identidade ao docente do ensino superior, respeitando os saberes da sua experiência e a necessidade de formação no campo pedagógico, bem como condições dignas de trabalho, inclusive com discussão sobre plano de carreira e remuneração.

Quanto à avaliação institucional, a maioria das universidades adotou a concepção do SINAES, utilizando a auto-avaliação como realimentadora do processo de melhoria do PPI, reconhecendo sua característica de estar sempre em construção.

Quanto à proposta pedagógica, as universidades apresentam diretrizes específicas para a graduação, defendendo que os cursos devem ter uma proposta conceitual, que os situe historicamente no contexto da sociedade e que defina o perfil do seu egresso com base nas diretrizes gerais propostas no PPI.

A maioria das universidades não apresenta diretrizes pedagógicas para a pós-graduação e a pesquisa; apenas em uma instituição definem-se para a pós-graduação, imbricada com a pesquisa, os mesmos valores e ideais de formação da graduação, dando idéia de formação continuada. Quanto à extensão, compreendida como forma de intervenção direta na realidade e articulação entre teoria e prática, é contemplada com propostas de uma articulação maior com o ensino, inclusive como instância de obtenção de créditos, na perspectiva da multidisciplinaridade.

A flexibilização curricular e a inter, multi e transdisciplinaridade têm sido colocadas como diretrizes orientadoras dos projetos pedagógicos dos cursos, estabelecendo também que na elaboração dos currículos deverá ser contemplada uma formação básica, complementar e estudos livres, orientação coerente com o perfil do egresso definida para a universidade, que visa antes de tudo a uma formação intelectual.

Essa concepção encontra respaldo na concepção de educação liberal, defendida por Newman (1999), pois antes de serem advogados, contadores, médicos, os alunos são sujeitos, que com uma formação mais humana poderão ser melhores profissionais e tirar melhor proveito dos conhecimentos técnico-instrumentais adquiridos.

Concluindo a análise da dimensão pedagógica, observou-se que muito ainda resta por fazer, para que instituições públicas de ensino, como é o caso das universidades federais, promovam mudanças em seu processo de planejamento, de modo que todas as suas ações sejam convergentes para a formação do aluno, uma vez que devem, da mesma maneira que as demais instituições, agir em consonância com valores propiciadores de justiça social. De outro lado, são responsáveis, no nível do Estado, pela produção e disseminação do conhecimento, bem público indispensável nas sociedades contemporâneas. Não há cidadania sem conhecimento.

O Quadro 7 buscou apresentar uma síntese dos resultados da análise, de acordo com o referencial proposto, abordando as dimensões administrativa, financeira e pedagógica e as respectivas categorias de análise definidas, apresentando os principais indicadores identificados.

### Quadro 7 – Síntese dos Resultados da Análise

<b>Dimensão</b>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Administrativa	Elementos Formais do Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispersão entre a estrutura formal dos documentos.</li> <li>• Falta de coerência interna.</li> <li>• Ausência de relação próxima à padronização proposta pelo Ministério da Educação</li> </ul>
	Concepção de Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção idealista, como centro de ensino e pesquisa e vetor de desenvolvimento regional.</li> </ul>
	Concepção de Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento estratégico, com predominância de uma racionalidade técnico-instrumental.</li> </ul>
	Modelo de Gestão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura de decisão centralizada, com participação indireta e formal.</li> <li>• Gestão de pessoas voltada para ações assistencialistas aos servidores técnico-administrativos.</li> </ul>
	Infra-estrutura física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de articulação da infra-estrutura com os aspectos pedagógicos e de políticas que possibilitem inclusão dos portadores de necessidades especiais.</li> </ul>
Financeira	Planejamento Financeiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de planejamento financeiro e de diretrizes que definam o papel das fundações de apoio.</li> <li>• Descompasso entre planejamento e orçamento.</li> </ul>
	Controle e Prestação de Contas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de transparência no controle e prestação de contas.</li> </ul>
Pedagógica (Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico Institucional)	Proposta Educacional da Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação liberal</li> <li>• Formação humanística de um sujeito autônomo, com uma postura crítica em relação ao mundo e a si próprio, comprometido com o desenvolvimento regional e inclusão social, e pautado pela ética.</li> <li>• Predominância de uma racionalidade comunicativa.</li> <li>• Presença de articulação com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.</li> <li>• Ausência de propostas voltadas à valorização docente.</li> <li>• Avaliação como realimentadora de melhorias.</li> </ul>
	Proposta Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de Articulação entre Ensino, Pesquisa, Extensão.</li> <li>• Proposta de flexibilização curricular e inter e multidisciplinaridade.</li> <li>• Presença de Diretrizes para integração curricular dos cursos de graduação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.



## **Elementos Fundamentais para a Construção de Um Planejamento Institucional**

A partir da análise efetuada, foi possível identificar elementos fundamentais para a construção de um processo de planejamento institucional nas universidades federais brasileiras, que indiquem o caminho na direção de um projeto político pedagógico, de modo a contribuir para uma universidade pública de melhor qualidade.

Como primeiro elemento, coloca-se a necessidade de coerência interna no documento que se apresenta como produto final do processo de planejamento, pois a fundamentação epistemológica deverá ter ligação com as diretrizes formuladas. De nada adianta se ter um documento bem elaborado em termos conceituais se esses fundamentos não permeiam as ações propostas no planejamento.

Vinculação efetiva com os princípios da igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização docente, com desdobramentos conseqüentes nas propostas de ação, pois uma declaração explícita no texto do documento que consolida o planejamento, não traduzida nas ações efetivas da instituição, desveladas no se histórico, nem nas suas propostas de ações futuras, torna-se mera ilustração.

Concepção de universidade como centro de ensino e pesquisa e vetor de desenvolvimento regional e nacional, reconhecendo, entretanto, a vinculação ao governo federal, de modo a buscar uma efetiva autonomia.

Concepção de planejamento fundamentado na racionalidade comunicativa, resultando em uma proposta consensual em torno da ação educativa, a ser implementada por todos os envolvidos.

Modelo de gestão efetivamente democrática, significando descentralização do processo decisório, inclusive da execução orçamentária e financeira, bem como um planejamento participativo, que busque o comprometimento dos atores sociais com a sua efetivação, demonstrado nas práticas do cotidiano da instituição.

Planejamento da infra-estrutura com vistas à sua adequação ao processo pedagógico, propondo as intervenções necessárias à melhoria da formação do aluno, priorizando aquelas voltadas para as atividades fins da universidade.

Transparência no planejamento e execução orçamentária e financeira, consciente das dificuldades de financiamento, mas buscando atrelar planejamento e orçamento, com a conseqüente prestação de contas à comunidade universitária e à sociedade.

Profundo conhecimento acerca do significado do projeto pedagógico institucional, de sua fundamentação epistemológica, e de suas conseqüências para instituição e para a sociedade.

Definição de um perfil institucional do egresso, capaz de proceder a uma leitura crítica da sociedade contemporânea, buscando evitar a reprodução das desigualdades e injustiças sociais, formando antes do profissional o sujeito, numa visão emancipatória.

Intencionalidade da formação permeando todas as dimensões do planejamento e todas as instâncias da universidade, a fim de assegurar o comprometimento de todos com o perfil do egresso, definido consensualmente.

Vinculação da ação pedagógica a uma racionalidade comunicativa que tenha na força do argumento sua possibilidade de efetivação, tanto na sala de aula quanto na gestão do projeto pedagógico, reconhecendo a educação como um processo intersubjetivo.

Articulação da proposta educacional contemplada no projeto pedagógico com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Compreensão da importância do docente na efetivação das intencionalidades definidas no projeto pedagógico, enquanto sujeito participante das interações ocorridas no processo educativo.

Compreensão da avaliação institucional como instância de aprendizado, possibilitando reflexão sobre as práticas administrativas e pedagógicas do cotidiano.

Articulação entre teoria e prática na ação pedagógica, compreendendo essas instâncias como faces de uma mesma moeda, portanto, indissociáveis, sem primazia de uma sobre a outra.

Articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando que a qualidade do ensino está vinculada à competência da pesquisa e à integração com a sociedade propiciada pelas atividades de extensão.

Orientação para construção do projeto pedagógico dos cursos de graduação e pós-graduação, ancorados no projeto pedagógico institucional, promovendo consistência ao perfil específico do egresso de cada curso.

Definição de políticas institucionais claras e coerentes, para a pesquisa, extensão, gestão institucional e de pessoas, sempre tendo em vista o perfil de formação definido no projeto pedagógico institucional.

Diante do exposto, considera-se que esses elementos, presentes (ou por vezes ausentes) no PDI de algumas universidades, identificados por meio de uma profunda análise dos seus PDI's poderão ser fundamentais para a construção de um planejamento consistente, adequado a uma instituição pública educacional, reconhecendo-se as limitações da sociedade contemporânea em dar conta das soluções para os problemas crônicos que vem enfrentando, na tentativa de libertar-se da racionalidade técnica responsável pelo crescimento das desigualdades tão presentes nessa sociedade. Ratifica-se então, a proposta inicial de que a racionalidade comunicativa coloca-se como alternativa possível.

Ao considerar os elementos apontados, existe a consciência de alguns destes fundamentam-se em uma racionalidade instrumental, quando assim se faz necessário, mas que para as ações intersubjetivas, defende-se o paradigma da linguagem e da comunicação, pois acredita-se que somente sob este novo olhar, o planejamento nas universidades federais brasileiras poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e para a construção da cidadania, tão necessária como forma de também melhorar a qualidade de vida da população.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo apresentado foi o de identificar, analisar e consolidar os elementos considerados essenciais para a formulação de diretrizes de planejamento nas universidades federais brasileiras, fundamentadas em um modelo de racionalidade adequado à natureza da atividade educacional e científica, de modo a conceber um projeto político pedagógico de instituição universitária pública, no atual contexto social, cultural, político e econômico brasileiro.

O reconhecimento da importância das universidades federais para a construção de uma sociedade brasileira mais justa, aliado à compreensão de que o seu processo de planejamento institucional deverá fundamentar-se num modelo de racionalidade que possa lhe dar sustentação e consistência teórica, orientou o desenvolvimento do presente trabalho. Foram também considerados como fatores determinantes, nesse processo, o comprometimento dos atores envolvidos e o financiamento da universidade, que propiciam a viabilidade política e a sustentabilidade da implementação do planejamento institucional.

Diante do tumultuado cenário da educação superior pública no Brasil, em que o planejamento tem sido trabalhado em bases excessivamente técnicas, quando não está ausente, questões importantes são ressaltadas, como a frágil autonomia e o reduzido financiamento dessas instituições, que comprometem sobremaneira seu desempenho e o cumprimento de sua missão. Têm sido apresentados modelos de planejamento, por parte do Ministério da Educação, que tendo em vista a fragilidade de sua concepção epistemológica e teórico-metodológica, não têm conseguido dar conta dessa problemática, de tal forma que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) foi eleito como instrumento de planejamento, seguindo uma lógica cartesiana de obtenção de indicadores para a posterior avaliação.

Reconhecendo a natureza social da atividade educacional, eminentemente intersubjetiva, foi possível compreender que, em uma universidade, o planejamento deve referir-se a um processo permanente de reflexão e discussão acerca do cotidiano da instituição, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, em bases democráticas, repensando a instituição como um todo, desde a sua organização administrativa até o trabalho nas salas de aula, nos laboratórios de pesquisa e no campo das atividades de extensão.

O estudo aprofundado acerca do tema projeto pedagógico institucional, permitiu afirmar que é o instrumento que deverá consubstanciar todo o processo de planejamento de uma universidade, pois pela sua abrangência e propriedade contempla todas as dimensões que

devem permear tal processo em uma instituição como uma universidade federal, buscando um ideal de formação, ancorado numa concepção de sociedade, de universidade e de educação que lhe empreste um caráter comprometido com uma mudança de paradigma que se faz necessária na educação superior federal, no contexto da sociedade contemporânea.

Uma retrospectiva dos princípios formativos que orientaram as sociedades ocidentais, desde a Antiguidade Clássica até a “Pós-Modernidade”, trouxe como contribuição a compreensão de que, em todas as épocas, houve a predominância de um tipo de formação a ser trabalhado na ação pedagógica, tanto nas universidades quanto em outras instâncias educativas. O perfil ideal a ser perseguido orientava-se pelo paradigma filosófico prevalecente, passando pela *paideia* grega até as metanarrativas da Modernidade, amparadas no paradigma da consciência ou do sujeito, que trazia em seu bojo a idéia de libertação do homem pela sua própria razão.

Diante das discussões apresentadas, acerca da Teoria Crítica e da conseqüente Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, adquiriu-se uma maior compreensão da estreita relação dos conceitos veiculados por estas e o processo educativo. Assim, a opção por um conceito mais abrangente de razão, numa perspectiva emancipatória, fundamentada no trabalho de Jürgen Habermas acerca da racionalidade comunicativa, ou Teoria da Ação Comunicativa, teve amparo na necessidade de uma reflexão mais profunda, crítica e dialógica, acerca de todos os elementos que compõem o planejamento universitário, questionando sua pertinência e validade. A ausência de uma cultura sistemática de planejamento nas Universidades federais, calcada na interação entre os sujeitos capazes de fala e de ação, e de refletirem sobre suas práticas quotidianas, definindo consensualmente o perfil do egresso que desejam formar, acaba por tornar o planejamento uma peça cartorial, elaborada para atender às determinações legais, sem trazer repercussões efetivas no interior dessas instituições.

A partir desses referenciais, foram construídas categorias analíticas, que sob a ótica do planejamento se propuseram a dar conta das dimensões da natureza formativo-pedagógica das instituições universitárias públicas federais brasileiras, no atual contexto social, cultural, político e econômico. Foram estabelecidos princípios e pressupostos, tendo como pano de fundo a filosofia habermasiana da comunicação. As categorias de análise foram organizadas nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, que se acredita permear o planejamento universitário. Para cada categoria, foram definidos indicadores vinculados às dimensões estabelecidas no quadro de análise.

Tomando como ponto de partida um levantamento preliminar que buscou identificar a existência de planejamento nas universidades federais brasileiras, foi selecionada uma

amostra intencional, composta de cinco instituições, uma em cada região geográfica do país, a fim de se proceder uma análise aprofundada, de seus Planos Institucionais, orientada pelas categorias anteriormente definidas.

Concluindo a análise obteve-se como resultado a identificação de elementos tidos como essenciais à formulação de diretrizes de planejamento para as universidades federais brasileiras, fundamentadas em um modelo de racionalidade vinculado à perspectiva habermasiana, de modo a possibilitar que esse processo resulte em um projeto político pedagógico de uma instituição universitária pública, no atual contexto social, cultural, político e econômico brasileiro.

Dentre os elementos identificados, destacam-se, dentre outros: a necessidade de buscar a efetiva autonomia das universidades federais; a compreensão do paradigma da linguagem como orientador das interações que ocorrem na educação universitária; a adoção de um modelo de gestão efetivamente democrático, que descentralize o processo decisório; e, essencialmente, a incorporação dos aspectos pedagógicos no planejamento, considerando-se que todas as ações em uma universidade têm como objetivo final a formação do egresso. Essa compreensão precisa urgentemente ser disseminada nessas instituições, para que a administração e o financiamento não constituam fins em si mesmos.

Enfim, a tese de que o planejamento institucional nas universidades federais brasileiras deverá desembocar na construção de um projeto político pedagógico institucional, orientado por uma concepção de universidade e de sociedade que reflita criticamente sobre os saberes que transmite e sobre suas práticas, de forma intersubjetiva, foi apresentada nesse trabalho, acreditando-se ter contribuído para a discussão acerca do planejamento na educação superior pública brasileira, desvelando a racionalidade que está por trás de suas intencionalidades, sem entretanto esgotar suas inúmeras possibilidades, tendo em vista a natureza dinâmica do tema.

Diante dos resultados da análise, constatou-se que o teor dos documentos que consolidam o planejamento institucional nas universidades federais brasileiras, ainda deixam a desejar quanto à sua aderência a tese formulada, notadamente no que diz respeito ao projeto pedagógico institucional, dimensão não contemplada de forma contundente nas instituições analisadas, como espaço de reflexão sobre as práticas institucionais. Os dados permitiram afirmar que existe uma grande lacuna nesse aspecto, evidenciada pela ausência de propostas que tratem do trabalho docente, fator de extrema relevância do processo intencional de formação desenvolvido nas universidades federais.

Desta forma, sugere-se que estudos futuros possam ser desenvolvidos sobre essa problemática, abordando aspectos e dimensões que no momento não foram discutidas em sua

totalidade, como por exemplo, o planejamento do trabalho docente na educação superior e sua vinculação com o planejamento institucional, o projeto pedagógico dos cursos e sua relação com o projeto pedagógico institucional, a racionalidade dos currículos e dos processos avaliativos, dentre outros.

Enfim, considera-se que os objetivos propostos foram plenamente alcançados, esperando que as temáticas trazidas à discussão possam ter contribuído para a construção de uma universidade pública de melhor qualidade, a partir dos referenciais abordados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. 6ª. Edição. Lisboa: Presença, 1999. Vol. 1, 2 e 3.

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. 5ª. Edição. Lisboa: Presença, 2000. Vol. 4 e 6.

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. 4ª. Edição. Lisboa: Presença, 2000. Vol. 5, 7, 9 e 12.

ALDAY, Hernan E. Contreras. O planejamento estratégico dentro do conceito de administração estratégica. **Revista FAE**, Curitiba, n°. 2, p. 9-16, mai/ago. 2000. Disponível em:[http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista\\_da\\_fae/fae\\_v3\\_n2/o\\_planejamento\\_estrategico.pdf](http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v3_n2/o_planejamento_estrategico.pdf). Acesso em 15.06.2007.

ANSOFF, H. Igor; DECLERCK, Roger P; HAYES, Robert L. **Do planejamento estratégico à administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1990.

ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. Habermas, ou como não jogar fora o bebê junto com a água do banho. **Revista CULT**, São Paulo, n°. 97, p. 64-65, novembro. 2005.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos Pós Modernos. In: LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. 7ª. Edição Rio de Janeiro: José Olympio, 2002, p. vii-xiii.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3ª. Edição. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2001.

BRASIL. **Decreto Federal n°. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispões sobre o Estatuto das Universidades. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. **Lei Federal n°. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.



BRASIL. **Lei Federal nº. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, **Lei Federal nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, **Decreto Federal nº. 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001a.

BRASIL, **Lei Federal nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001b.

BRASIL, **Lei Federal nº. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL, **Decreto Federal nº. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006.

BRASIL, **Decreto Federal nº. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BUSSMAN, Antônia Carvalho. O projeto político pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 16<sup>a</sup>.Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

CARVALHO, José Murilo de Carvalho. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5<sup>a</sup>. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CAVALLET, Valdo J. **Os desafios da educação no ensino superior e a avaliação da aprendizagem**. In Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, 39, 1999, Gramado, Anais... Porto Alegre: UFRGS; ABEAS, 1999. Apud PIMENTA, Selma

Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

CEARÁ, **Subsídios para um plano de governo: Ceará 1999 - 2002: crescimento com desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Escola de Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

COELHO, Teixeira. **Moderno PósModerno**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº. 600**, de 3 de novembro de 1997. Brasília, 1997.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocio, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 10ª. Edição. São Paulo: Papyrus, 2006.

DRÈZE Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1983.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações**. São Paulo: NUPES, 1989.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **a responsabilidade das universidades para com o desenvolvimento sustentável**. Fortaleza: Conselho de Educação do Ceará, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. 11ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 3 v.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

FREIRE, Roberto. **Cidadania plena e a educação.** Disponível em: [www.unesco.org.br/publicacoes](http://www.unesco.org.br/publicacoes). Acesso em 01.08.2005.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica: ontem e hoje.** 4ª. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GALBRAITH, Jay R. **Planejamento estratégico e de organização.** In: MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O Processo da estratégia.** 3ª. Edição. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 133-140.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político pedagógico.** 5ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, Bianco Zalmora. **A Construção do projeto Político Pedagógico da escola Pública na Perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.** 1999. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

GRUNNEWALD, José Lino, et al (trad.). **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de La Acción Comunicativa: complementos y estudios prévios.** 3ª. Edição. Espanha: Cátedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa, II: crítica de la razon funcionalista.** Espanha: Taurus, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social.** 4ª. Edição. Espanha: Taurus, 2003a.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.

HABERMAS, Jürgen. Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a. Apud BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3ª. Edição. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2001.

HABERMAS, Jürgen. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990b. Apud BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3ª. Edição. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2001.

HAGUETTE, André. **Notas de aula**. Fortaleza: 2004.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª. Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica, 1937. In: Grünnewald, José Lino et al. (Trad.). **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 115-154.

HUXLEY, Aldous. *Litterature and Science*. 1963. Apud HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**. São Paulo: Atlas, 1975.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 1991.

LARROYO, Francisco. **História geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LAZARSELD, 1969. Apud HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-98.

LIMA, L.C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: IE/Universidade do Minho, 1992. Apud SÁ, Virgínio. **A (não) participação dos pais na escola: a eloqüência das ausências**. In: VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001. p.69-103.

LUCKESI, Cipriano C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. 1992. In: CUNHA, Maria C.A.A. (Coord). O Diretor Articulador do Projeto da Escola. Apud GARCIA, Bianco Zalmora. **A Construção do projeto Político Pedagógico da escola Pública na Perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. 1999**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1963.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. 7ª. Edição Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACHADO, Maria Clara. **Ministro anuncia criação de bolsa de iniciação à docência**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=8724](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8724) Acesso em 24.07.2007.

MARCUSE, Herbert. O fim da utopia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. Apud HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí (RS): Unijuí, 1990.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí (RS): Unijuí, 1990.  
Apud BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3ª. Edição. Ijuí (RS): Unijuí, 2001.

MARQUES, Mario Osório. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí (RS): Unijuí, 1993. Apud BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3ª. Edição. Ijuí (RS): Unijuí, 2001.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia**. Injuí: Editora Unijuí, 2005.

MARTINS FILHO, Antônio. **Autonomia das universidades federais**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1964.

MARTINS, Rosilda Baron. **Educação para a cidadania: o projeto político pedagógico como elemento articulador**. In VEIGA, Ilma Passos A.;RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 7ª.Edição. Campinas: Papirus, 2003.

MATUS, Carlos. **Política, planejamento e governo**. Brasília: IPEA, 1993.

MEDEIROS, Ailene M. S. **Administração educacional e racionalidade**. Ijuí (RS):Unijuí, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino superior: enfrentar e vencer desafios**. Brasília, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SESu. **Plano de desenvolvimento institucional**. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm). Acesso em 05.08.2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES. **Sinopse da educação superior**. 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em 10.08.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES. **Sinopse da educação superior.** 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em 10.08.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES. **Sinopse da educação superior.** 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em 10.08.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES. **Sinopse da educação superior.** 2004. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em 10.08.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/DAES. **Sinopse da educação superior.** 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em [10.08.2006](#).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº. 300**, de 31. de janeiro de 2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2006a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento.** Brasília, 2006b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional.** 2006c. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em 27.07.2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal MEC - Universidades Federais.** Brasília, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=477&Itemid=300#federais>. Acesso em 18.03.2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal MEC - Fundações de apoio credenciadas.** Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/index2.php?option=com\\_content&taskview&id=800&p...](http://portal.mec.gov.br/sesu/index2.php?option=com_content&taskview&id=800&p...) Acesso em 26.07.2007.

MINISTÉRIO DA FAZENDA/SIAFI-STN/CCONT/GEINC. **Execução orçamentária do governo federal.** Disponível em: [http://www.stn.fazenda.gov.br/contabilidade\\_governamental/gestao\\_orcamentaria.asp](http://www.stn.fazenda.gov.br/contabilidade_governamental/gestao_orcamentaria.asp). Acesso em 18. 03.2007.

MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O Processo da estratégia.** 3ª. Edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** 16ª. Edição. Campinas: Papirus, 2003. p. 95-129.

NEWMAN, John Henry. *The idea of a University.* Washington, D.C.:Gateway Editions, 1999.

OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias, práticas.** 23ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2007.

PETER, Maria da Glória Arrais. **Proposta de um Sistema de Custos para as Universidades Federais Brasileiras Fundamentado no Activity Based Costing: Uma Abordagem de Controladoria Estratégica.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

PETER, Maria da Glória Arrais; PETER, Fábio Arrais; THERRIEN, Jacques. **Aspectos do projeto político pedagógico institucional nas universidades federais brasileiras.** In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2004, Florianópolis (SC). Anais... Florianópolis (SC), 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **A Prática (e a teoria) Docente Re-significando a Didática.** In OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Confluências e Divergências Entre Didática e Currículo.** Campinas: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.



PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e liberdade: um estudo do conselho da escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PORTER, Michael. **Competição**. 8ª. Edição. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PORTER, Michael. A nova era da estratégia. In: JÚLIO, Carlos Alberto; SALIBI NETO, José. **Estratégia e planejamento**. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 21- 38.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 7ª. Edição. Campinas: Papyrus, 2003.

RICOUER, Paul. **A idéia de universidade**. In: DRÈZE Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1983.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Desconstrução da racionalidade instrumental: emergência de um novo paradigma**. 2005. Disponível em: <http://www.humanas.unisinos.br/refundamentar/textos/castor/htm>. Acesso em 21.08.2005.

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

SANTIAGO, Anna Rosa F. **Projeto político pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores**. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 16ª. Edição. Campinas: Papyrus, 2003.

SCHIMIED KOWARZIK, Wolfgang. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983. Apud LIBÂNEO, José Carlos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, profissões e a questão da autonomia**. São Paulo: NUPES, 1989.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SOARES, Holgonsi. **Cidadania como um conceito de totalidade**. Publicado no Jornal "A Razão" em 10.09.93. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicações](http://www.unesco.org.br/publicações). Acesso em 01.08.2005.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega. **O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos reflexões teórico-metodológicas**. 2004.

TERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**. n.º. 1, Goiânia: UCG, 2006a.p. 67-81.

TERRIEN, Jacques. **De alguns princípios da pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional**. XIII ENDIPE, 2006. Anais... Recife, 2006b.

TERRIEN, Jacques. Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação. In: MONTEIRO SILVA, A. M. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**. XIII ENDIPE. Recife, 2006c.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Salvador, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG), **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Belo Horizonte, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santa Maria (RS), 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Santa Maria (RS), 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO (UFMT), **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cuiabá, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA), **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Belém, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-66.

VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 7ª. Edição. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 16ª. Edição. Campinas: Papirus, 2003a.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 16ª. Edição. Campinas: Papirus, 2003b. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos A. perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 7ª. Edição. Campinas: Papirus, 2003c. p. 9-32.

VEIGA, Ilma Passos A. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Mantin Claret, 2004.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Rumos a ordem pública no Brasil: a construção do público.  
**Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n.º 10 (4), 1996.

WELSCH, Glenn A., **Orçamento empresarial**. São Paulo: Atlas, 1996.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Planejamento educacional no ceará (1995-2002): a escola com ponto de partida?** 2005. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade de. Estado novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n.º 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 22.07.2003.

AMARAL, Nelson Cardoso. A autonomia das IFES: desafios e polêmicas. **Revista Educação e Sociedade**, n.º 17.

ANDERSON, Perry. **As origens da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

ANDRADE, Antônio Cabral de. **A universidade e o desenvolvimento regional**. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de.; AMBONI, Nério. **Projeto pedagógico para cursos de administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BENAKOUCHE, Rabah. A autonomia universitária no contexto da reforma do aparelho do estado. **Revista Educação e Sociedade**, n.º 19.

BEZERRA, Tereza Maria Frota. **O direito à educação e o acesso ao ensino superior**. Fortaleza: Edições UFC, 1984.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Autonomia universitária: cooptação ou emancipação. **Revista Educação e Sociedade**, nº 3.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto de Lei de Autonomia**, 1999.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARRER, Andrea Câmara. **A construção do projeto pedagógico do CEFAM Butantã: um exercício de autonomia escolar?** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. São Paulo: NUPES, 1998.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações**. São Paulo: NUPES, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Autonomia universitária: desafios histórico-políticos**. Revista Educação e Sociedade Nº 12.

FELIZ, Rosa Maria de Fátima. **Administração da Educação Brasileira: Desafios e Perspectivas**. Revista Educação e Sociedade Nº 7.

FONSECA, Dirce Mendes da. **Gestão e Educação**. Revista Educação e Sociedade. Nº 7.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel; MARTINI, Jussara Gue. **Os Rumos da Educação Superior**. São Leopoldo (RS): UNISINOS, 2002.

GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Unesp, 1994.

GRASEL, Dirceu. **Qualidade e melhoria do ensino superior brasileiro**. Revista Educação e Sociedade Nº 22.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Racionalização e democracia na administração das universidades públicas**. Revista Educação e Sociedade Nº 4.

JANNE, Henri. **Princípios gerais do planejamento universitário**. Fortaleza: Edições UFC, 1981.

LIMA Neto, Newton. **Autonomia coletiva**. Revista Educação e Sociedade. Nº 1, Ano.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, Pós Modernidade e Educação**. 2ª. Edição. São Paulo: Autores Associados, 2003.

MACEDO, Arthur Roquete de. **Autonomia universitária: por quê, como e para quê**. Revista Educação e Sociedade Nº 11.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Globalização e autonomia universitária**. Revista Educação e Sociedade Nº 17.

MALDONADO, Carlos. **Autonomia universitária: uma questão de referencial**. Revista Educação e Sociedade Nº 11.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**. 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

MANCEBO, Deise. **Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural**. Revista Educação e Sociedade. Nº 15.

MARSHALL, Catherine e ROSSMAN Gretchen B. **Designing qualitative research**. 3ª Edição. Califórnia: SAGE Publications, 1999.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 4ª Edição. Campinas: Papyrus, 2002.

MENEZES, Luis Carlos de. **Universidade sitiada**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MENEZES, Mindé Badauy de. **Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: um projeto pedagógico fundado na transformação do cotidiano.** Revista Educação e Sociedade Nº 7.

MINOGUE, Kenneth. **O Conceito de Universidade.** Brasília: Editora da UNB, 1981.

MONFREDINI, Ivanise. **O projeto político pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas na escola.** Educação e Pesquisa. V.28 n.2 São Paulo: Jul/dez.2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 22.07.2003.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 7ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PENTEADO, Sílvia Teixeira. **Identidade e poder na universidade.** São Paulo: Cortez, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POKER, José Geraldo Alberto B. **Discurso, concepções e prática: contradições na construção da identidade de professor.** Revista Educação e Sociedade.

POPPER, Karl. **A Lógica da Pesquisa Científica.** 17ª Edição. São Paulo: Cultrix, 1972.

PORTER, Michael. **Vantagem Competitiva.** 27ª. Edição. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

PORTER, Michael. **Competição.** 8ª. Edição. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

RIBEIRO, Marlene. **Competência x Democratização: um desafio da “Pós-Modernidade” à universidade pública brasileira.** Revista Educação e Sociedade Nº 12.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

ROMANO, Roberto. **Crise e perspectiva da universidade brasileira.** Revista Educação e Sociedade Nº 12.



ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do projeto político pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2004.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Vandrê Gomes. **Projeto pedagógico da escola pública: elementos para sua compreensão**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

SOUZA, Edson Machado de. **Crises e desafios no ensino superior do Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª. Edição. Petrópolis, RJ: 2002.

TONET, Ivo. **Educação e concepções de sociedade**. Revista Educação e Sociedade Nº 19.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília: Editora UnB, 1999.

TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Editora Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG), **A formação de professores na UFMG: elementos para um novo projeto político pedagógico**. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/colicenformaco.htm>. Acesso em 22.07.2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG), **Flexibilização curricular na UFMG: pré proposta da câmara de graduação**. Disponível em <http://www.ufmg.br/prograd/flex/todo.html>. Acesso em 22.07.2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG), **Por uma visão unitiva da educação**. Disponível em <http://www.cp.ufmg.br/jornal15f.htm>. Acesso em 22.07.2003.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIANA, Maria de Fátima Ramos. **A Administração das universidades**. Fortaleza: Edições UFC, 1981.

VIEITEZ, Cândido Geraldez e LODI, Lúcia Helena. **Sobre a autonomia universitária**. Revista Educação e Sociedade Nº 2.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Autonomia pedagógica no pensamento educacional brasileiro (1982 a 1996)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO  
PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS  
BRASILEIRAS**

**ANEXOS**

**MARIA DA GLÓRIA ARRAIS PETER**

**Fortaleza, Agosto de 2007**

**MARIA DA GLÓRIA ARRAIS PETER**

**PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO  
PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS  
BRASILEIRAS**

**ANEXOS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

ORIENTADOR – Prof. Dr. Jacques Therrien

**Fortaleza, Agosto de 2007**

**MARIA DA GLÓRIA ARRAIS PETER**

**PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO  
PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS  
BRASILEIRAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da Aprovação: 19/09/2007

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jacques Therrien  
Orientador

Prof. Dr. Luiz Botelho de Albuquerque

Profª. Dra. Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel

Prof. Dr. Eliseu Martins

Prof. Dr. José Pedro Boufleuer

## ANEXO I

### PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

A Universidade do Pará foi criada pela Lei nº. 3.191, de 2 de julho de 1957, oriunda da congregação das sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais. Seu primeiro estatuto, que definia a orientação da política educacional da instituição, foi aprovado em outubro do mesmo ano, por meio do Decreto nº. 42.427, e já a partir de novembro estava em exercício o seu primeiro reitor. Entretanto, só foi instalada em sessão solene presidida pelo Presidente Juscelino Kubitschek, no Teatro da Paz, em 31 de janeiro de 1959. Atualmente, a Universidade Federal do Pará é uma instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério de Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESu). O princípio fundamental da UFPA é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão (UFPA, 2007). A Figura 2 apresenta a reitoria da UFPA, *campus* básico.

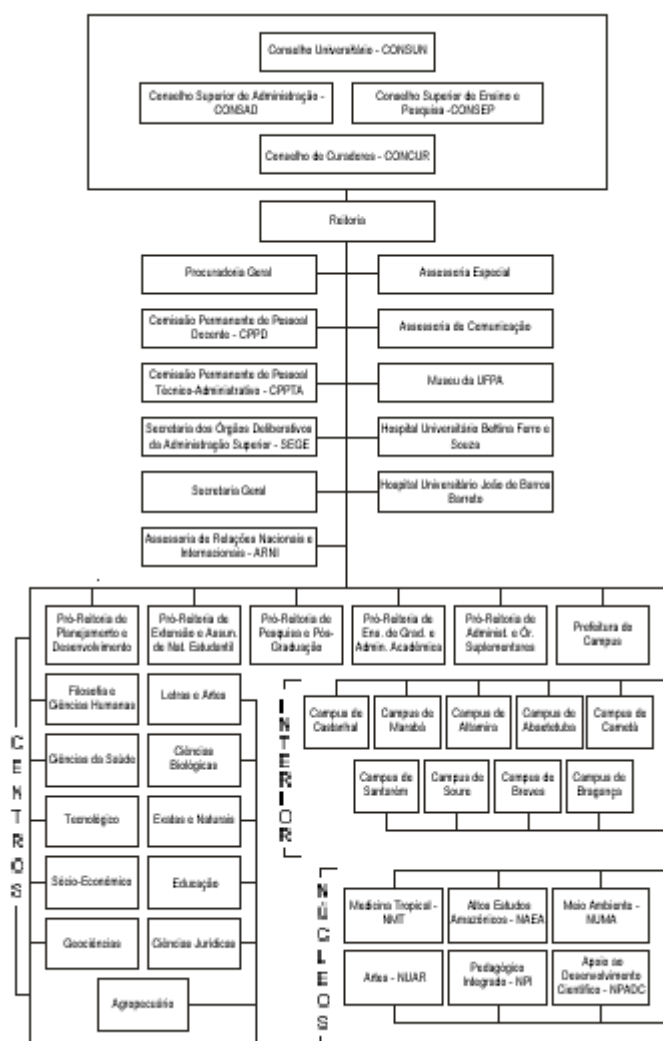


**Figura 2 – Reitoria da UFPA**

Fonte: UFPA, 2007.

A UFPA possui um desenho incomum de sua organização institucional: trata-se da única Universidade Federal que se estrutura em dez *campi*, espalhados em todas as micro-regiões do Estado do Pará, quais sejam: Belém, Castanhal, Bragança, Abaetetuba, Soure, Breves, Cametá, Santarém, Altamira e Marabá. Uma Universidade, portanto, *multicampi*, espécie de Universidade-rede, com uma moldura que favorece ações educativas e científicas em todos os níveis (UFPA, 2002).

A UFPA, hoje, é uma das maiores e das mais importantes instituições do Trópico Úmido, abrigando uma comunidade de aproximadamente 42.000 pessoas assim distribuídas: 2.170 professores, incluindo efetivos do 3º grau, efetivos do ensino básico, substitutos e visitantes; 2.133 servidores técnico-administrativos; 2.406 alunos de cursos de Pós-graduação, sendo 1.007 estudantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; 30.351 alunos matriculados nos cursos de graduação, 22.000 na capital e 8.351 no interior do Estado; 2.621 alunos do ensino fundamental e médio, da Escola de Aplicação e 2.334 alunos dos Cursos Livres oferecidos pelo Centro de Letras e Artes (CLA), Núcleo de Arte (NUAR), Escola de teatro e Dança, Escola de Música e Casa de estudos Germânicos. Oferece 176 cursos de graduação e 31 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 23 de mestrado e 8 de doutorado. A Figura 3 apresenta o Organograma da UFPA.



**Figura 3 – Organograma da UFPA**

Fonte: UFPA (2002: 138)

O Plano de Desenvolvimento (PDI) da UFPA para o período 2001-2010, foi aprovado pela resolução nº. 604/2002, do seu Conselho Universitário, em reunião extraordinária realizada no dia 21 de novembro de 2002, tendo como órgão responsável pela sua elaboração a Pró Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, por meio de seu Departamento de Planejamento. A equipe técnica foi formada pelos titulares da Divisão de Modernização Administrativa, Divisão de Planejamento Econômico e Divisão de Planejamento Acadêmico, participaram também da equipe um Psicólogo e um Sociólogo, contando com a colaboração do Diretor do Departamento de Informação.

De acordo com a UFPA (2002) o PDI é configurado em documentos orientadores, construídos de forma participativa, representando para a instituição uma experiência nova e inovadora. Na elaboração do referido plano foram aplicados fundamentos da administração estratégica, tratando-se, portanto, um Plano Estratégico Institucional de médio e longo prazo, que contém também, em suas linhas, o Plano de Gestão da atual Administração, possibilitando, no devido tempo, a elaboração de Planos Operacionais mais específicos. Envolve o estudo de tendências e o desenho de cenários sócio-econômicos para a Amazônia e o Estado do Pará, no horizonte do período 2001-2010, permitindo identificar processos e atores sociais presentes em cena, com a finalidade de apontar programas, projetos e ações que valorizem e norteiem a atuação da UFPA nesse contexto. Ainda Segundo a UFPA (2002), o documento apresenta um diagnóstico que, de forma sintética, busca equilibrar as dimensões técnica e política de análise e, dentro de uma visão de planejamento participativo, fornece as informações necessárias para uma escolha mais adequada das estratégias de desenvolvimento institucional a serem implementadas ao longo da década.

O PDI apresenta-se como principal documento orientativo da atual administração da UFPA e, na sua concepção, traduz o sentimento e a percepção dos principais desafios do momento presente. Não se trata de um documento fechado e conclusivo, mas se configura como uma proposta básica para o início da implantação de um processo gerencial inovador. Ele traça os caminhos que orientarão a Administração Superior e os demais dirigentes da Instituição na persecução das metas delineadas, auxiliando a tomada de decisões, referenciando a avaliação e contribuindo para que as prioridades eleitas sejam perseguidas e contempladas. Em síntese, é buscada a elevação do nível de desempenho da UFPA, em face dos seus compromissos sociais mais significativos (UFPA, 2002).

Os elementos integrantes do documento que consubstancia o Plano de Desenvolvimento da UFPA são os seguintes: (1) Introdução; (2) Declaração da Missão da UFPA; (3) Visão Estratégica da UFPA; (4) Princípios do Plano de Desenvolvimento; (5)



Principais Cenários; (6) Diagnóstico Estratégico; (7) Eixos Estruturantes, Metas, Estratégias e Linhas Principais de Ação.

## **1. DECLARAÇÃO DA MISSÃO DA UFPA**

De acordo com o PDI (UFPA, 2002) a missão da UFPA consiste em

Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa.

## **2. VISÃO ESTRATÉGICA DA UFPA**

De acordo com o PDI (UFPA, 2002) a visão da UFPA pode ser assim traduzida:

Tornar-se referência local, regional, nacional e internacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, consolidando-se como instituição *multicampi* e firmando-se como suporte de excelência para as demandas sócio-políticas de uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa.

## **3. PRINCÍPIOS DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO**

De acordo com o PDI (UFPA, 2002), o PDI, assim como o processo decisório e as ações da UFPA, deverão pautar-se pelos os princípios básicos definidos para a atual gestão, fundamentados na missão institucional antes formulada, e que contemplam:

a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade; autonomia universitária; gestão democrática; indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; busca da excelência acadêmica; desenvolvimento sustentável; compromisso social e o fortalecimento das parcerias e do diálogo com a sociedade.

O documento ressalta (UFPA, 2002) que a concepção de um Plano de Desenvolvimento, sobretudo para uma instituição acadêmica na Amazônia, não poderia deixar de incorporar os postulados e os conceitos do que buscam conciliar o crescimento econômico, com o respeito ao meio ambiente, tendo em vista à melhoria dos indicadores de desenvolvimento social, buscando no futuro um resultado em que se estabeleça a síntese da eficiência econômica associada à melhoria da qualidade de vida da população local e à preservação ambiental. Esse conjunto de informações, análises, propostas e, em certa medida, intenções explicitadas, traduzem a essência do Plano de Desenvolvimento, constituindo o referencial para as ações que serão implementadas pela UFPA, projetadas até 2010.

#### **4. PRINCIPAIS CENÁRIOS**

O PDI contempla também uma análise de cenários que se divide em três esferas de abrangência: As mudanças do mundo econômico e as tendências da sociedade contemporânea, considerando os aspectos sócio-ambientais, políticos, tecnológicos e econômicos; Cenários da Amazônia - 2001/2010; e Cenário do Ensino Superior na Amazônia - 2001/2010 (UFPA, 2002).

##### **4.1. MUDANÇAS DO MUNDO ECONÔMICO E TENDÊNCIAS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.**

As mudanças do mundo econômico e as tendências da sociedade contemporânea consideram, principalmente, as transformações ocorridas no final da década de 1990 e início do novo século, que estão provocando nos sistemas institucionais e de regulação econômica mundiais, uma redefinição de seu papel. A combinação de significativas inovações tecnológicas com a ampla integração econômica tende a alterar as condições de competitividade e a organização do espaço e das estruturas de poder em nível mundial.

Nesse contexto, o PDI (UFPA, 2002) define como cenário de mudanças do mundo econômico e as mais prováveis tendências da sociedade contemporânea, nos quadros nacional e internacional, para os próximos anos, os pontos a seguir comentados, voltados para aspectos sócio-ambientais, políticos, tecnológicos e econômicos.

Nos aspectos sócio-ambientais, destacam-se os seguintes: uma demografia inédita e revolucionária, resultante de uma maior expectativa de vida, o que implica o crescimento acelerado da proporção de pessoas idosas da população mundial, bem como a diminuição da relação contribuintes/beneficiários no sistema previdenciário; melhorias na qualidade média de vida, em decorrência de uma maior realização da cidadania; crescimento e consolidação das democracias participativas (ONGs, entidades da sociedade civil organizada), com fortalecimento do poder local; tendência de estabilização do crescimento da população mundial; perplexidade do homem moderno face às mudanças tão radicais e rápidas, e a sua angústia diante da possibilidade de não se realizar pessoal e coletivamente; degradação ambiental; preocupação com o meio ambiente: as pressões ecológicas; Escassez de água potável como fator de competição entre os blocos econômicos.

Nos aspectos políticos, são considerados os seguintes: diminuição da importância do papel dos Estados Nacionais como promotores diretos de emprego, renda e desenvolvimento; crescimento de organismos e agências reguladoras; Uma era multipolar econômica e política; explosão de tensões, guerras e conflitos regionais; redes mundiais de narcotráfico, pirataria e contravenção; instabilidade do sistema financeiro mundial; formação de blocos regionais e mercados comuns; integração dos mercados e internacionalização da produção.

Nos aspectos tecnológicos, apontam-se as seguintes tendências: construção de novos paradigmas da revolução científica e tecnológica; mudanças tecnológicas para uma era dominada pela inteligência humana; ascensão do conhecimento gerado pelas empresas; estabelecimento de processos industriais de menor consumo de energia, água e matérias primas, motivados pela competição internacional e pelas reivindicações ecológicas; mudança do paradigma econômico industrial baseado no complexo metal-mecânico e químico para o das tecnologias de última geração (informática, biotecnologia, microeletrônica, telecomunicações, energias renováveis, novos materiais); integração trazida pela telemática, com ênfase no conhecimento multidisciplinar.

Nos aspectos econômicos, são apresentados como principais temas os seguintes: tendência de estabilização da demanda por produtos primários e, em médio prazo, até por alimentos; redução generalizada dos empregos tradicionais e aparecimento de novas ocupações; exigência de trabalho profissional crescentemente de maior qualificação, demandando a existência de um processo de educação continuada; ampliação das desigualdades sociais e desemprego estrutural; intensificação da mundialização dos mercados.

## **4.2. CENÁRIOS DA AMAZÔNIA – 2001-2010**

Os Cenários da Amazônia concebem como grande desafio, nas próximas décadas, a construção e a materialização de um modelo próprio de desenvolvimento sustentável, associado à melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e ao aumento da consciência ambiental, integrados aos contextos regional, nacional e mundial. Nesse sentido, para os próximos anos, a trajetória futura considerada mais provável para a Amazônia é a seguinte: crescimento econômico moderado, tendendo a intensificar-se no final da década; crescimento demográfico acima da média nacional; universalização do ensino fundamental e médio e necessidade da ampliação da oferta de cursos universitários; reorientação do modelo de desenvolvimento regional; alteração da estrutura produtiva regional, possibilitando maior diversificação e verticalização de cadeias produtivas; moderado impacto ambiental em razão da difusão de tecnologias sustentáveis, mudança do perfil da demanda mundial por insumos e recursos naturais, e da existência, mesmo incompleta e com parcial efetividade, de um sistema de gestão ambiental; leve declínio do desemprego; fortalecimento de formas organizativas da sociedade civil; maior integração Pan-amazônica.

## **4.3. CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA – 2001-2010**

O Cenário do Ensino Superior na Amazônia, concebe a autonomia universitária plena, que deverá instituir um novo modelo de financiamento das atividades acadêmicas, administrativas e de infra-estrutura das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), em que a captação de recursos dar-se-á, principalmente, por intermédio dos Fundos Setoriais de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, das agências de fomento da área de educação, da parceria com o setor produtivo e da prestação de serviços. No âmbito do MEC, os recursos tendem a ser cada vez mais escassos, e a matriz para a partilha do orçamento será pautada em resultados, pela pactuação de metas; a política de ensino superior no Brasil, a manutenção do caráter público e o fortalecimento do sistema das universidades federais serão fatores decisivos para reduzir as desigualdades regionais, assegurar a democratização do acesso ao ensino superior e preservar a sua qualidade; a diversificação e a verticalização de cadeias produtivas, a implantação de projetos centrados em um novo modelo de desenvolvimento econômico para a Amazônia e a instalação de empresas com bases tecnológicas compatíveis com outras exigências produtivas deverão demandar, cada vez mais, recursos humanos

qualificados para a absorção pelo mercado, o que deverá induzir a criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas na região, a diversificação de cursos e a consolidação da Pós-Graduação; a mobilidade acadêmica será incrementada e sinergias interinstitucionais pactuadas, no âmbito da cooperação entre instituições de ensino e pesquisa; as demandas da sociedade civil às Universidades aumentarão, particularmente aquelas atinentes à educação continuada; deverá acontecer forte pressão sobre o Estado, voltada para a expansão do sistema público de ensino superior; aumento das pressões regionais para o estabelecimento de políticas voltadas para a atração e fixação de pesquisadores com formação pós-graduada na região amazônica.

## **5. DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO**

O diagnóstico estratégico constitui-se de um estudo acerca dos ambientes externo e interno da UFPA, buscando identificar externamente os fatores que se configuram como ameaças ou oportunidades, e internamente os pontos fortes e aqueles passíveis de melhoria.

No estudo do ambiente externo foram destacadas as principais características da região (Amazônia Legal) e do Estado do Pará, considerando os aspectos: ambientais, econômicos, sociais, políticos e tecnológicos.

Em relação aos aspectos ambientais o estudo destaca o Estado do Pará com área correspondente a cerca de 15 % de território brasileiro e 24 % da Amazônia Legal, com uma população de aproximadamente 6,2 milhões de habitantes, detentor das maiores reservas de água doce do mundo, com potencial de geração hídrica de 60 mil MW. É o quinto maior produtor e terceiro maior exportador de energia do Brasil. Possui também área de cobertura florestal nativa com destaque para madeiras nobres, com alto valor comercial e grandes reservas minerais metálicas, com destaque para a bauxita, cobre, ferro, ouro, cassiterita e prata. O solo possui relevo favorável à práticas agrícolas extensivas, embora apresente baixas reservas de elementos nutritivos às plantas.

Quanto aos fatores econômicos, a região e o estado, apresentaram crescimento expressivo frente as demais regiões brasileiras, grande parte explicado pelo dinamismo industrial da Zona Franca de Manaus e dos efeitos da implantação dos grandes projetos de mineração. A pesca e a exploração de madeira, aliadas à produção agrícola, embora em menor escala atualmente, ainda representam parcelas importantes na pauta de exportação do país.

Apesar do crescimento econômico as condições de vida continuam deficientes, pois a maioria dos municípios encontra-se abaixo do padrão brasileiro médio de desenvolvimento humano, de acordo com a mensuração do Índice de Desenvolvimento (IDH). É possível, a partir desses índices, traçar elementos básicos de políticas sociais adaptadas às especificidades da região e do estado, propondo alternativas capazes de mudar essa realidade. Na área educacional, destaca-se ainda o grande índice de analfabetismo, acima da taxa nacional, sendo importante que as instituições de ensino superior tenham consciência do compromisso para com a sociedade, tendo em vista a necessidade de ampliação de vagas para os egressos do ensino médio, bem como de formação de professores da rede municipal e estadual em nível superior.

No aspecto político, a ação do governo federal tem se constituído em um dos fatores vitais para o desenho de cenários futuros para a Amazônia, notadamente por meio dos programas de desenvolvimento econômico e social.

Entre os recursos tecnológicos disponíveis, a região dispõe de monitoramento, via satélite, para a identificação de fenômenos climatológicos, desmatamento e queimadas, propiciando ações preventivas e corretivas. A pesquisa voltada para a valorização das potencialidades regionais, com destaque para a biodiversidade da Amazônia, vem sendo desenvolvida por diversas instituições.

Nesse contexto, foram identificadas, na análise do ambiente externo, as seguintes ameaças: extensão territorial que exige altos investimentos para a instalação de empreendimentos na região; pressão internacional para a preservação da floresta, devido à importância ecológica da região para o mundo, coordenada por grandes corporações estrangeiras, com interesses econômicos na exploração futura de seus recursos naturais, em detrimento do apoio ao financiamento de um modelo de desenvolvimento sustentável para a região; exploração desordenada das riquezas naturais, com potencial para prejudicar o meio ambiente; migração populacional desordenada, com mão-de-obra qualificada e não qualificada em busca de oportunidades nos projetos instalados ou prestes a se instalarem na região; crescimento populacional nos grandes centros urbanos e nas áreas de influência dos grandes projetos, em função do êxodo rural e da migração crescente – que poderá elevar a taxa de desemprego e a demanda por mais serviços públicos; diminuição da importância relativa das empresas locais face à competição com empresas do Sul/Sudeste e estrangeiras, em consequência da abertura econômica brasileira; perda da competitividade da mão-de-obra local pela sua baixa qualificação, em razão da nova revolução tecnológica; ampliação das desigualdades sociais e da separação entre níveis de conhecimento científico-tecnológico

interregional; diminuição progressiva de investimentos, pelo Governo Federal, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); baixa autonomia das IFES; restrição à promoção de concursos públicos para contratação de pessoal qualificado; evasão de professores titulados do ensino superior público para o privado e para outros setores do mercado, em função da perda progressiva dos valores salariais; incentivo à expansão da terceirização na prestação dos serviços, principalmente por intermédio das Fundações vinculadas às IFES, determinado pelo modelo econômico vigente.

Quanto às oportunidades, foram identificadas as seguintes: por estar a UFPA situada na Amazônia, uma das últimas fronteiras de expansão do conhecimento e de atração de investimentos e de capitais externos; por atuar em uma região com ecossistemas diversificados: floresta tropical, mangue e área oceânica além da multi/transculturalidade; por estar situada na maior bacia hidrográfica do planeta; por estar situada no Estado que possui a maior província mineral da Terra (Carajás); pelo favorecimento à exploração do ecoturismo como fonte de renda para a região, face o aproveitamento das belezas naturais, da flora e da fauna; pela possibilidade de aumentar a exploração minero-metalúrgico e a geração de divisas por meio de exportação; por aproveitar os recursos hídricos para a geração de energia; por poder viabilizar o estabelecimento de cadeias produtivas minerais, agrícolas e pecuária; por dispor de espaço para a exploração e aproveitamento racional da biodiversidade da floresta; pelo favorecimento à expansão da produção agrícola, reduzindo a dependência da importação de produtos de outras regiões e criando excedentes para a exportação; por ter a possibilidade de implantar uma proposta de desenvolvimento sustentável para a exploração de suas riquezas naturais; pela criação de Fundos Setoriais para o financiamento de programas e projetos de ensino e pesquisa, e investimentos em diversas áreas; pela disponibilização, pelas agências de fomento, de novas fontes de recursos na área de educação; pela interiorização do desenvolvimento; pela valorização e divulgação da cultura e da arte paraenses; pela existência de projeto de lei no Congresso Nacional que concede às IFES a autonomia universitária; pela liberação de vagas pelo Ministério da Educação (MEC) para realização de concursos públicos para a carreira docente; pelos estudos no MEC para a realização de concursos públicos também para a carreira dos técnico-administrativos.

A análise do ambiente interno consistiu na reflexão acerca das condições de funcionamento da UFPA em seus aspectos gerenciais e programáticos, tendo em vista a sua missão e objetivos estabelecidos, considerando a cultura organizacional, o patrimônio, os recursos orçamentários e humanos, as relações institucionais e as propostas e implementações

de programas, projetos e atividades. Assim, foram identificados fatores negativos e positivos, a saber.

Como fatores negativos foram elencados os seguintes: modelo pedagógico de ensino de Graduação ultrapassado; precariedade do Sistema de Informação; precariedade do Sistema de Planejamento Institucional; inexistência de uma política de recursos humanos; burocracia elevada, trâmites longos e demorados; limitação em responder, eficazmente, por intermédio de seus programas, projetos e ações, às demandas da sociedade; fraca visão das especificidades regionais que orientem a oferta de cursos, a definição de currículos, pesquisas, programas etc., adaptados à realidade regional; concentração das atividades de pesquisa em determinadas áreas do conhecimento; existência de pequenas “ilhas de excelência” na instituição; sub-utilização, tanto na área acadêmica quanto na administrativa, de novas tecnologias incorporadas pela Universidade; deficiência da infra-estrutura física, de materiais e de equipamentos; matriz inadequada de partilha/distribuição do orçamento entre as Unidades acadêmicas e administrativas, baseada fundamentalmente em indicadores quantitativos; estatuto e regimento ultrapassados; baixo Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD); baixo Índice de Qualificação do Corpo Técnico-Administrativo; inexistência de um Sistema de Avaliação Institucional; reconhecimento como IFES de referência somente no cenário regional.

Quanto aos fatores positivos foram identificados os seguintes: ser uma das maiores e das mais importantes instituições acadêmicas do Trópico Úmido; estar presente em todas as micro-regiões geopolíticas do Estado do Pará; ser de natureza pública e gratuita; existirem ações integradas com outras instituições universitárias e não universitárias; existência de Núcleos de Integração que propiciam a interdisciplinaridade; possuir Hospitais Universitários e Escola de Aplicação; acesso às redes de informação nacionais e internacionais; conhecimento sobre a Região Amazônica, gerado a partir de pesquisas desenvolvidas pela própria instituição; ter alcançado nível de excelência em algumas áreas do conhecimento; consciência da necessidade de crescimento e aprimoramento; reconhecimento da necessidade de novas formas de estruturação do ensino; disposição para a reforma curricular; vestibular unificado; possibilidade de captação de recursos através da prestação de serviços; difusão por várias formas (publicações, seminários, consultorias, internet etc.) do conhecimento produzido pelas pesquisas das diversas áreas do conhecimento da UFPA.



## **6. EIXOS ESTRUTURANTES, METAS, ESTRATÉGIAS E LINHAS PRINCIPAIS DE AÇÃO.**

Na organização do PDI (UFPA, 2002), foram eleitos sete principais eixos estruturantes do Plano Estratégico, que deverão orientar as principais linhas de atuação do Plano de Gestão, a saber: Universidade *Multicampi*; Integração com a Sociedade; Reestruturação do Modelo de Ensino; Pesquisa e Desenvolvimento Amazônico; Valorização dos Recursos Humanos; Ambiente Adequado; Modernização da Gestão. Os eixos organizam 20 (vinte) metas, 50 (cinquenta) estratégias e 228 (duzentos e vinte e oito) linhas de ação.

### **6.1. UNIVERSIDADE *MULTICAMPI***

A UFPA, embora estruturada em vários espaços - na capital e em nove municípios-pólo - é uma instituição única, não estabelecendo, a rigor, ordem de importância para qualquer dos *campi*. As políticas para o ensino, para a pesquisa e para a extensão adotadas para o interior não podem, em seu arcabouço fundamental, ser dissociadas daquelas do *campus* de Belém ainda que reconhecidas as singularidades de cada espaço. Há que se pensar a Universidade a partir do Pará como um todo, considerando as potencialidades e as vocações locais, em vista da formação de quadros profissionais comprometidos com os rumos do desenvolvimento do Estado e da região.

O Quadro 8 apresenta o resumo do eixo Universidade *Multicampi*, que tem todas as ações pretendidas agrupadas em uma única meta, cuja implementação é considerada, acima de tudo, um exercício de engenharia institucional extremamente desafiador, uma vez que novas relações institucionais devem ser propostas e apreendidas para que o arranjo proposto para a UFPA possa ser concretizado.

**Quadro 8 - Resumo do Eixo “Universidade *Multicampi*”**

<b>Eixo “Universidade <i>Multicampi</i>”</b>	
<b>Meta 1 - Definir e Implantar um Modelo de Universidade <i>Multicampi</i></b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
1.1. Promover a melhoria e modernização da gestão acadêmica e administrativa e da infra-estrutura dos <i>campi</i> .	1.1.1. Discutir e implementar o conceito de pólo regional de formação acadêmica. 1.1.2. Promover e implantar novos cursos de Graduação no interior do Estado e reavaliar a oferta dos cursos atuais, conforme as necessidades e demandas do desenvolvimento econômico e social. 1.1.3. Criar e implantar programas de Pós-Graduação modulares e/ou intervalares, prioritariamente nos pólos do interior, para atendimento, de forma mais efetiva, aos docentes da UFPA. 1.1.4. Criar um programa de incentivo à transferência de recursos humanos da capital para o interior. 1.1.5. Priorizar a contratação de pessoal (docente e técnico-administrativo) através de concurso público, a partir de matriz de necessidades, visando à consolidação de um quadro permanente de recursos humanos da UFPA nas várias localidades. 1.1.6. Formular política de contratação de professores visitantes para viabilizar necessidades específicas. 1.1.7. Definir prioridades para implantar laboratórios básicos nos <i>campi</i> do interior. 1.1.8. Dotar os <i>campi</i> de estrutura física e equipamentos adequados, garantindo a sua manutenção.
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
1.2. Estabelecer novas relações institucionais entre os <i>campi</i> .	1.2.1. Criar e implementar um fórum permanente, de caráter propositivo, formado pelas administrações superior e intermediária para o planejamento das ações institucionais. 1.2.2. Definir projetos didático-pedagógicos para cursos permanentes e temporários, com grau elevado de compatibilização, de forma a facilitar a regência de disciplinas nos vários <i>campi</i> , bem como o trânsito de professores. 1.2.3. Criar a representatividade dos <i>campi</i> nos Conselhos Superiores da UFPA.
1.3. Instituir um novo arcabouço legal institucional, que defina e regule a Universidade <i>Multicampi</i> .	

Fonte: UFPA, 2002

## 6.2. INTEGRAÇÃO COM A SOCIEDADE

Em uma região como a amazônica, caracterizada pela fragilidade da organização social, pela pobreza da maioria da população, por uma crescente destruição dos recursos naturais, a Universidade tem que atuar como propulsora e líder de processos de

desenvolvimento, de fortalecimento da cidadania, enfim, ser reconhecida como instituição a serviço da sociedade. A UFPA deve ser vista como integrante da sociedade, reconhecida como instituição fundamental do corpo social. Para a consecução desse objetivo, três metas básicas, a seguir desmembradas em estratégias e ações, foram estabelecidas (UFPA, 2002). O Quadro 9 apresenta um resumo do eixo “Integração com a Sociedade”.

**Quadro 9 - Resumo do Eixo “Integração com a Sociedade”**

<b>Meta 2 - Promover a integração permanente entre a Universidade e a sociedade.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
2.1. Instituir políticas de ensino, pesquisa e extensão que, através de programas/projetos integrados, possibilitem a interface entre a Academia e os diferentes segmentos da sociedade.	2.1.1. Elaborar e implementar projetos de ensino, de pesquisa e de extensão comprometidos com a solução de problemas amazônicos, com a melhoria da qualidade de vida, com a preservação do meio ambiente e com a busca do desenvolvimento com sustentabilidade. 2.1.2. Intensificar a interação da Universidade com o setor produtivo, com a comunidade local e com os segmentos populares, a partir da ampliação dos programas/projetos de ensino, pesquisa e extensão. 2.1.3. Promover debates articulados com a sociedade civil e/ou organismos governamentais, para discussões e proposições de alternativas para os problemas sócio-ambientais. 2.1.4. Contribuir para a adoção de diretrizes políticas dentro da visão de desenvolvimento sustentável, visando ao incremento de mecanismos de apoio e ao assessoramento a organizações públicas e privadas.
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
2.1. Instituir políticas de ensino, pesquisa e extensão que, através de programas/projetos integrados, possibilitem a interface entre a Academia e os diferentes segmentos da sociedade	2.1.5. Fortalecer o intercâmbio com organizações da sociedade, estabelecendo mecanismos de troca de experiências e informações. 2.1.6. Contribuir com a elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das cidades amazônicas, através de programas integrados e gerenciamento participativo voltados ao desenvolvimento local sustentável. 2.1.7. Ampliar a participação da UFPA nos de gestão de projetos e programas, ações e políticas governamentais e não governamentais, com ênfase nas questões amazônicas. 2.1.8. Criar canais de interlocução entre a Universidade e a sociedade, para que a instituição absorva as demandas comunitárias que subsidiem a elaboração e a implementação de projetos de ensino, pesquisa e extensão.
<b>Meta 2 - Promover a integração permanente entre a Universidade e a sociedade.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
2.2. Consolidar e ampliar os projetos de extensão de caráter permanente.	2.2.1. Desenvolver programas de extensão para os períodos letivos regular e intervalar, associando-os ao ensino e à pesquisa. 2.2.2. Propor e incentivar a participação de estudantes, professores e técnico-administrativos em programas de ação solidária a grupos especiais da população. 2.2.3. Buscar parcerias com instituições públicas e privadas para ampliar a participação da UFPA na alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado.

<b>Meta 3 - Promover a socialização de conhecimentos produzidos e acumulados na academia.</b>	
<b>Estratégias</b>	
3.1. Implantar e fortalecer a Escola de Extensão da UFPA. 3.2. Implementar e consolidar programas de prestação de serviços e/ou consultorias a instituições públicas e privadas. 3.3. Estimular a produção de materiais pedagógicos de divulgação e socialização do conhecimento produzido/acumulado nas ações de ensino, pesquisa e extensão na UFPA. 3.4. Disponibilizar as bases de dados e as informações sobre a UFPA para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.	
<b>Meta 4- Estimular e apoiar projetos voltados para o Empreendedorismo.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
4.1. Incentivar o Empreendedorismo.	4.1.1. Estimular, ampliar e apoiar a criação de escritórios-modelo de empresas-júnior e a experiência de incubação de empresas de Base tecnológica na Universidade. 4.1.2. Ampliar parcerias com órgãos/empresas públicas, privadas e/ou Organizações Não-Governamentais - ONG'S, para incentivo ao empreendedorismo. 4.1.3. Estimular a criação de cursos voltados para a formação Empreendedora. 4.1.4. Discutir e redimensionar processos produtivos alternativos (solidários). 4.1.5. Ampliar e diversificar a interação universidade setor produtivo.

Fonte: UFPA, 2002

### 6.3. REESTRUTURAÇÃO DO MODELO DE ENSINO

De acordo com o PDI (UFPA, 2002), o novo modelo de ensino pretendido pela UFPA pressupõe uma revisão do Projeto Pedagógico da Instituição, com a adoção de currículos flexíveis, atualizados e mais condizentes com as mudanças da realidade mundial e regional, em que os saberes se inter-relacionem e se complementem por meio da utilização de modernas tecnologias de ensino. Deverão ser implementadas reformas que atendam a um maior número de alunos e permitam o aumento da produção do conhecimento científico, formando profissionais mais atualizados, competentes e capazes de intervir na realidade.

Para tanto a UFPA compreende que é fundamental a ampliação e a intensificação de parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais, instituições científicas nacionais e internacionais; o desenvolvimento de ações que possibilitem a troca de experiências em todas as áreas do conhecimento e o crescimento do saber acumulado na instituição.

A UFPA deve preparar-se, também, para atender uma demanda crescente por programas e projetos de ensino que possam traduzir-se em práticas de atuação continuada, metodologia largamente difundida nos países e regiões mais avançados. Considera ainda que a formação de professores poderá contribuir para o alcance de um ensino básico de qualidade,

minimizando os efeitos das desigualdades na sociedade local. Nesse contexto, quatro metas estão sendo propostas, conforme apresentado no Quadro 10, que detalha também as respectivas estratégias e ações.

**Quadro 10 – Resumo do Eixo “Reestruturação do Modelo de Ensino”**

<b>Meta 5 – Democratizar o acesso e a permanência com sucesso.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
5.1. Redefinir o modelo de acesso.	5.1.1. Promover a Avaliação Institucional permanente dos processos seletivos de ingresso na UFPA. 5.1.2. Debater e avaliar a adoção de mecanismos alternativos de ingresso na instituição. 5.1.3. Rever a legislação que trata da Matrícula Especial. 5.1.4. Definir modelo de acesso para os cursos a distância.
5.2. Expandir a oferta de vagas.	5.2.1. Promover estudos visando à expansão das vagas dos cursos existentes. 5.2.1.1. Ampliar a oferta de cursos noturnos. 5.2.1.2. Ampliar o número de vagas nos cursos existentes, quando os estudos realizados demonstrarem sua necessidade. 5.2.1.3. Implantar cursos e/ou disciplinas na modalidade a distância. 5.2.1.4. Debater e avaliar a criação e a implantação de cursos sequenciais.
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
5.2. Expandir a oferta de vagas.	5.2.1.5. Ofertar novos cursos de Graduação e Pós-Graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento regional. 5.2.1.6. Promover estudos visando a ampliação da oferta de vagas em cursos de Pós-Graduação nos <i>campi</i> do interior.
5.3. Promover a melhoria das condições de oferta dos cursos.	5.3.1. Melhorar as condições de oferta dos Cursos Regulares e Intervalares de Graduação. 5.3.2. Melhorar as condições de oferta dos cursos de Pós-Graduação.
5.4. Possibilitar a integralização curricular em tempo hábil.	5.4.1. Implementar ações permanentes de orientação acadêmica. 5.4.2. Efetivar uma política de acompanhamento pedagógico e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. 5.4.3. Realizar estudos diagnósticos que identifiquem causas e apontem possíveis soluções da distorção ingresso/conclusão dos cursos de Graduação. 5.4.4. Ampliar e fortalecer uma política de assistência estudantil. 5.4.5. Adequar a oferta dos cursos de Graduação aos turnos de maior demanda.
<b>Meta 5 – Democratizar o acesso e a permanência com sucesso.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
5.5. Atualizar a política institucional de estágio.	5.5.1. Definir e implementar uma política integrada para discentes. 5.5.2. Buscar e ampliar parcerias institucionais para a oferta e garantia de campos de estágio. 5.5.3. Ampliar os campos de estágio dentro da própria instituição. 5.5.4. Definir e implementar uma política integrada de bolsas para discentes, transformando a própria instituição em espaço privilegiado para estágios. 5.5.5. Revitalizar a central de estágio para discentes.

<b>Meta 6 - Construir um modelo de ensino sintonizado com a produção/socialização do conhecimento com compromisso ético e social.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
6.1. Redefinir a concepção paradigmática da política curricular do Ensino de Graduação.	<p>6.1.1. Propor diretrizes curriculares para os cursos de Graduação, Sintonizadas com as demandas loco-regionais.</p> <p>6.1.2. Fomentar e contribuir para a incorporação curricular, nos cursos de Graduação, de atividades de extensão, conforme prevê o Plano Nacional de Educação, lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.</p> <p>6.1.3. Promover a revisão do Projeto Pedagógico da Instituição visando à atualização de currículos e à adoção de estratégias inovadoras comprometidas com a melhoria do processo ensino aprendizagem.</p> <p>6.1.4. Redefinir a prática de ensino e de estágio dos cursos de licenciatura.</p> <p>6.1.5. Restabelecer e ampliar o conceito pedagógico-educacional do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) como escola modelo e espaço privilegiado para estudos, aplicação de metodologias educacionais e treinamentos pedagógicos.</p> <p>6.1.6. Orientar e acompanhar a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação.</p>
6.2. Ressignificar o projeto educativo de espaços de integração Universidade Sociedade.	<p>6.2.1. Fomentar política de integração dos cursos de Graduação e projetos de pesquisa com os espaços de integração da Instituição - Núcleo de Artes (NUAR), Núcleo de Meio Ambiente (NUMA), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) etc.</p> <p>6.2.2. Fortalecer e ampliar os Hospitais Universitários (HU's) como espaços de formação acadêmica dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação.</p>
<b>Meta 7 - Desenvolver e implementar tecnologias inovadoras de ensino.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
7.1. Incrementar a modernização pedagógica e tecnológica do processo ensino-aprendizagem.	<p>7.1.1. Implementar uma política Institucional de educação a distância.</p> <p>7.1.2. Dotar os cursos de Graduação e de Pós-Graduação de modernos recursos didáticos e tecnológicos.</p> <p>7.1.3. Estimular atividades curriculares a distância em cursos presenciais.</p> <p>7.1.4. Criar sistema de suporte tecnológico a <i>software</i> educacional.</p>
<b>Meta 8 - Planejar e implementar programas especiais de formação de docentes para a educação básica</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
8.1. Desenvolver e implementar pólos regionais de formação de professores no Estado do Pará, com base no Protocolo de Integração das IES paraenses, convênios com a Secretaria de Estado de Educação e Prefeituras Municipais.	8.1.1. Definir e conferir formato próprio para essa atividade, com aplicação durante cinco anos.

#### 6.4. PESQUISA E DESENVOLVIMENTO AMAZÔNICO

Para que a UFPA possa cumprir a sua missão na produção de conhecimentos estratégicos, cabe-lhe definir prioridades que podem ser sintetizadas nas seguintes linhas: pesquisa básica e original; pesquisa e desenvolvimento em resposta a problemas nacionais e regionais; pesquisa e desenvolvimento para a melhoria da qualidade de vida das populações amazônicas.

Nesse contexto, as prioridades estratégicas, expressas em objetivos que têm por escopo maior o desenvolvimento do homem amazônico e de sua qualidade de vida, consubstanciam-se nas seguintes áreas temáticas: Arte e Linguagem; Biotecnologia e Agronegócios; Educação; Energia; Linguística, História, Cultura, Língua e Literatura na Amazônia; Oceanografia, Pesca e Aquicultura; Produtos Naturais e Novos Materiais; Recursos Hídricos, Saneamento e Meio Ambiente; Recursos Minerais; Saúde e Bem Estar Social; Sistemas de Informação e Comunicação. Três são as metas estabelecidas para tornar efetivo esse eixo estruturante. O Quadro 11 apresenta um resumo das meta, estratégias e ações.

**Quadro 11 – Resumo do Eixo “Pesquisa e Desenvolvimento Amazônico”**

<b>Meta 9 - Promover atividades acadêmicas multi, inter e transdisciplinares.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
9.1. Apoiar os projetos que propiciem sinergismo entre ensino, pesquisa e extensão.	9.1.1. Consolidar o Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROINT) como programa de ações integradas com ênfases distintas (pesquisa e ensino; pesquisa e extensão; ensino e extensão). 9.1.2. Desenvolver ações de pesquisa que proporcionem contribuições teóricas e práticas ao ensino e à extensão. 9.1.3. Contribuir para a formação de uma cultura de pesquisa integrada ao ensino e à extensão. 9.1.4. Criar e desenvolver sistema de bolsas de pesquisa, ensino e extensão. 9.1.5. Estimular a premiação anual dos destaques discentes em ensino, pesquisa e extensão.
9.2. Integrar consórcios nacionais e regionais.	9.2.1. Integrar a UNIREDE. 9.2.2. Integrar o <i>CampusNet</i> da Amazônia. 9.2.3. Integrar a Unitrabalho. 9.2.4. Integrar a Rede Nacional de Extensão (RENEX).
<b>Meta 10 - Institucionalizar e fortalecer programas de pesquisa interdisciplinares e interinstitucionais.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
10.1. Apoiar as atividades de pesquisa em todas as áreas do conhecimento.	10.1.1. Implantar mecanismos de captação de recursos para o fomento à pesquisa. 10.1.2. Apoiar grupos consolidados e grupos emergentes e incentivar a criação de novos grupos de pesquisa.

<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
10.1. Apoiar as atividades de pesquisa em todas as áreas do conhecimento.	10.1.3. Integrar as atividades de pesquisa aos programas da Graduação e Pós-Graduação. 10.1.4. Incentivar a discussão de temas científicos de fronteira. 10.1.5. Adequar todos os Programas de Pós-Graduação da UFPA ao sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 10.1.6. Criar mecanismos de apoio aos novos programas de Pós-Graduação, tendo em vista seu reconhecimento junto à CAPES. 10.1.7. Elaborar e implementar macroprogramas de Pesquisa e Pós-Graduação para as áreas estratégicas definidas pela UFPA. 10.1.8. Criar um banco de informação da produção intelectual. 10.1.9. Fomentar a elaboração e a execução de programas e projetos interdisciplinares de pesquisa, particularmente em áreas estratégicas para a região Amazônica. 10.1.10. Estimular a criação de plataformas e redes temáticas de Pesquisas interinstitucionais.
<b>Meta 11</b> - Estimular as atividades de iniciação científica.	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
11.1. Fortalecer e ampliar o Programa de Iniciação Científica.	11.1.1. Estimular as atividades de iniciação científica integradas a projetos de ensino, extensão e/ou da Pós-Graduação. 11.1.2. Fortalecer Programas Acadêmicos, como o Programa Especial de Treinamento (PET) e a formação de grupos tutoriados. 11.1.3. Reformular e consolidar o Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROINT). 11.1.4. Implementar, junto à UFPA, programa de iniciação científica e/ou divulgação científica voltado para estudantes de ensino médio.

Fonte: UFPA, 2002.

## 6.5. VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

A UFPA tem claro que os investimentos em tecnologia, em facilidades e aparatos técnicos, materiais e infraestruturais são absolutamente ineficientes sem igual preocupação com os recursos humanos. A experiência mostra que as organizações de mais baixa eficiência são aquelas sem fins lucrativos e/ou instituições públicas que, por não sofrerem pressões por resultados operacionais, são exatamente as que menos investem em seu pessoal. Necessário se faz, portanto, romper este paradigma.

Consciente de que o seu crescimento só ocorrerá se houver o desenvolvimento de seu principal recurso - o homem, a UFPA buscará, em sua Política de Desenvolvimento de Recursos Humanos, conhecer e descobrir potencialidades, despertar a criatividade, permitir a inovação e, ao mesmo tempo, atrair cérebros e fixar o contingente intelectual formado,



visando, ao mesmo tempo, o atendimento das necessidades pessoais e institucionais. É preciso construir uma cultura organizacional mais sólida, com ênfase na lealdade, no empenho e no comprometimento, em relação aos objetivos institucionais. O Quadro 12 apresenta as metas, estratégias e ações definidas para esse eixo.

### Quadro 12 – Resumo do Eixo “Valorização dos Recursos Humanos”

<b>Meta 12 - Estruturar e implantar políticas de desenvolvimento e fixação de recursos humanos.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
12.1. Promover a capacitação dos recursos humanos.	12.1.1. Elevar o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD) institucional. 12.1.2. Criar o Índice de Qualificação do Corpo Técnico-Administrativo (IQCTA). 12.1.3. Induzir a formação de novos doutores para as áreas estratégicas definidas pela UFPA. 12.1.4. Definir política de atração de pessoal qualificado/titulado para os programas institucionais. 12.1.5. Incentivar e promover a capacitação continuada dos servidores técnico- administrativos, inclusive em nível de Pós-Graduação. 12.1.6. Criar e implantar programa continuado de capacitação para a gestão pública. 12.1.7. Criar e implementar programas de educação continuada para professores formadores de professores da UFPA (financiamento CAPES). 12.1.8. Fomentar a criação/incremento de programas de formação de professores em nível de Atualização e Especialização, autofinanciados. 12.1.9. Incentivar a realização de cursos de pesquisa-ação para extensionistas da UFPA.
12.2. Promover a valorização dos Recursos Humanos.	12.2.1. Criar propostas de desenvolvimento humano para a comunidade da UFPA (servidores), utilizando períodos de recesso letivo. 12.2.2. Equiparar a valorização de atividades de extensão às de pesquisa, na Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e na Gratificação de Incentivo à Docência (GID). 12.2.3. Instituir sistema de prêmios e recompensas visando reter o capital intelectual daUFPA. 12.2.4. Disponibilizar atendimento médico-psico-social aos servidores, desenvolvendo ações integradas proativas e reativas. 12.2.5. Instituir o Programa de Medicina do Trabalho. 12.2.6. Avaliar a viabilidade de implantação de uma creche e de uma brinquedoteca para os filhos dos servidores, que além de atenderem às suas necessidades, sirvam como espaço de estudo e estágio à comunidade acadêmica.

<b>Meta 12 - Estruturar e implantar políticas de desenvolvimento e fixação de recursos humanos.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
12.3. Desenvolver e implantar o Sistema Integrado de Gerenciamento de Recursos Humanos.	12.3.1. Redimensionar o quadro de pessoal visando à alocação otimizada dos recursos humanos. 12.3.2. Realizar estudo sobre o perfil dos recursos humanos para a definição de política de relocação de pessoal e adequação dos programas de capacitação. 12.3.3. Criar o Banco de Talentos da UFPA, para veicular oferta e demanda de habilitações, habilidades e a disponibilização de docentes e técnico-administrativos, com vistas ao atendimento das necessidades institucionais. 12.3.4. Reformular o Sistema de Avaliação de Desempenho vigente.

Fonte: UFPA, 2002.

## 6.6. AMBIENTE ADEQUADO

A infra-estrutura da Universidade deve ser concebida de forma compatível com as necessidades de seus usuários, considerados os aspectos mais positivos da natureza educativa da instituição universitária. Neste sentido, a infra-estrutura da UFPA deverá submeter-se a um processo de avaliação coletiva, em que a interação dos sujeitos ajude a potencializar e nivelar as obras e reformas dos espaços físicos e do paisagismo aos patamares exigidos pela contemporaneidade. Busca-se implementar ações de caráter inovador, introduzindo-se, inclusive, códigos de uso, de preservação, civilidade e humanização, imperiosos à garantia não só dos objetivos acadêmicos, como também daqueles relacionados à segurança e ao bem-estar dos usuários. O Quadro 13 apresenta um resumo das metas, estratégias e ações relacionadas à esse eixo estruturante.

**Quadro 13 – Resumo do Eixo “Ambiente Adequado”**

<b>Meta 13 - Ampliar, revitalizar e redimensionar a infra-estrutura física e os recursos materiais às necessidades acadêmicas e administrativas.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
13.1. Criar o Programa de Recuperação da Infra-estrutura Física da UFPA (PROINFRA).	13.1.1. Restaurar, reformar, ampliar, atualizar e construir laboratórios, salas de aula, salas multi-meios, de teleconferência e administrativas, em todos os <i>campi</i> . 13.1.2. Definir critérios para aquisição, atualização e aproveitamento dos recursos de informática já disponíveis. 13.1.3. Equipar o maior número possível de salas de aula com recursos audio visuais, mobiliário adequado e conforto ambiental. 13.1.4. Buscar a implantação de laboratórios avançados, visando colocar a UFPA em um novo patamar tecnológico.

<b>Meta 13 - Ampliar, revitalizar e redimensionar a infra-estrutura física e os recursos materiais às necessidades acadêmicas e administrativas.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
13.1. Criar o Programa de Recuperação da Infra-estrutura Física da UFPA (PROINFRA).	<p>13.1.5. Ampliar o sistema de abastecimento de água do <i>campus</i> do Guamá, adequando a qualidade da água às necessidades gerais de consumo humano, e as particulares de alguns laboratórios, assim como realizar análises e intervenções com vistas à melhoria do abastecimento de água dos demais <i>campi</i>.</p> <p>13.1.6. Reequipar a frota de veículos da UFPA, sobretudo aqueles destinados à pesquisa de campo, atividades de extensão e de ensino, incluindo a frota dos <i>campi</i> do interior.</p> <p>13.1.7. Reconfigurar a rede elétrica dos <i>campi</i> e implantar programa de conservação de energia.</p> <p>13.1.8. Ampliar a rede lógica do <i>campus</i> do Guamá.</p> <p>13.1.9. Consolidar a intranet e implantar a internet II, com vistas, sobretudo, à mudança do paradigma de ensino na UFPA.</p> <p>13.1.10. Restaurar e ampliar a rede de drenagem pluvial do <i>campus</i> do Guamá.</p> <p>13.1.11. Planejar e apoiar ações para a implantação de um sistema de tratamento de esgoto no <i>campus</i> do Guamá.</p> <p>13.1.12. Promover o fortalecimento infra-estrutural dos Hospitais Universitários.</p> <p>13.1.13. Criar unidades de apoio à manutenção de equipamentos científicos.</p>
13.2. Planejar a urbanização dos <i>campi</i> , dotando-os de equipamentos e serviços de infra-estrutura urbana.	<p>13.2.1. Criar, aprovar e aplicar um Código de Posturas, estabelecendo critérios de uso, preservação e intervenção nas áreas e nas edificações dos <i>campi</i>.</p> <p>13.2.2. Definir planos diretores de implantação de novos <i>campi</i> e da expansão urbana de outros.</p> <p>13.2.3. Reformar o sistema de acesso aos espaços, na perspectiva de inclusão social.</p> <p>13.2.4. Otimizar a orientação do usuário por meio de comunicação visual eficaz e durável.</p> <p>13.2.5. Repensar, projetar e desenvolver <i>design</i> urbano e paisagístico que eleve a qualidade da paisagem natural e construída, dotando o <i>campus</i> do Guamá de estrutura que acentue a sua vocação natural de atração turística para a cidade de Belém.</p> <p>13.2.6. Expandir, revitalizar e otimizar os espaços de convivência, considerando-se a remodelação das passarelas, a implantação de abrigos de passageiros e praças, assim como fomentar o estabelecimento de lojas de conveniências no <i>campus</i> do Guamá..</p> <p>13.2.7. Promover a arte pública na cultura urbana do <i>campus</i>.</p> <p>13.2.8. Planejar a construção do Centro de Convenções e do Hotel Escola da UFPA no <i>campus</i> do Guamá.</p> <p>13.2.9. Reestruturar o Restaurante Universitário (RU), melhorando a qualidade de atendimento à comunidade interna e, tendo em vista sua localização privilegiada, expandir seus serviços para o turismo receptivo.</p> <p>13.2.10. Proceder à coleta seletiva e à reciclagem dos resíduos sólidos gerados nos <i>campi</i>.</p> <p>13.2.11. Remanejar, organizar e otimizar os espaços de oferta de serviços de alimentação, controlando a sua qualidade.</p>

<b>Meta 13 - Ampliar, revitalizar e redimensionar a infra-estrutura física e os recursos materiais às necessidades acadêmicas e administrativas.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
13.3. Modernizar e ampliar os acervos bibliográficos e o acesso a acervos digitais.	<p>13.3.1. Implantar sistemas modernos de pesquisa bibliográfica via internet na Biblioteca Central (BC) e nas bibliotecas setoriais.</p> <p>13.3.2. Manter, ampliar e preservar o acervo impresso e em meio eletrônico, da UFPA.</p> <p>13.3.3. Adquirir acervo para completar coleções, áreas emergentes, áreas desatualizadas, áreas que atendem às linhas de pesquisa da UFPA.</p> <p>13.3.4. Estabelecer política de desenvolvimento de coleções para a BC e Setoriais da capital e dos <i>campi</i> do interior.</p> <p>13.3.5. Implantar um programa de preservação de acervo.</p>
13.4. Melhorar a infra-estrutura do sistema de bibliotecas.	<p>13.4.1. Modernizar os prédios das bibliotecas, recuperando as suas condições físicas e ambientais.</p> <p>13.4.2. Adquirir e instalar sistema de detecção anti-furto.</p> <p>13.4.3. Instalar câmeras e sensores infra-vermelhos em locais pre determinados nas bibliotecas.</p> <p>13.4.4. Reorganizar o <i>layout</i> das bibliotecas.</p> <p>13.4.5. Implantar sistema de sinalização para o acervo, bem como para os serviços internos das bibliotecas.</p> <p>13.4.6. Reformar e modernizar o auditório da Biblioteca Central.</p>
13.5. Restaurar o patrimônio arquitetônico e histórico da UFPA.	<p>13.5.1. Articular, com as unidades afins, a definição da identidade e função dos prédios históricos da UFPA, restaurando-os e revitalizando-os.</p> <p>13.5.2. Resgatar a memória da UFPA, inclusive com projetos de levantamento, catalogação, registro, sistematização e publicação das informações referentes à evolução do espaço físico da UFPA.</p>
<b>Meta 14 - Garantir o bem estar individual e coletivo da comunidade universitária.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
14.1. Estimular a produção de cultura, arte, esporte e lazer.	<p>14.1.1. Possibilitar aos usuários do sistema multicampi acesso e fruição dos eventos culturais e artísticos, criando espaços dialogais onde a interação entre os diversos segmentos universitários se processe num clima de prazer e lazer construtivo;</p> <p>14.1.2. Propiciar a exploração do sistema viário e do rio Guamá para a prática de esportes de finais de semana, como kart, ciclismo, aeromodelismo, canoagem, remo, vela e motonáutica.</p>
14.1. Estimular a produção de cultura, arte, esporte e lazer.	<p>14.1.3. Criar a orquestra e o coral da UFPA.</p> <p>14.1.4. Estabelecer calendário anual de eventos.</p> <p>14.1.5. Estimular a realização de oficinas e cursos de curta duração para a promoção das linguagens múltiplas da cultura, dirigidas preferencialmente à comunidade universitária.</p> <p>14.1.6. Estimular a prática de esportes, formando equipes competitivas, em níveis local, nacional e internacional.</p>
14.2. Articular mecanismos de promoção social.	<p>14.2.1. Melhorar as condições de funcionamento das casas de estudantes.</p> <p>14.2.2. Criar casas universitárias nas cidades-pólo, para acolhimento de discentes e docents de outras localidades.</p>

<b>Meta 14 - Garantir o bem estar individual e coletivo da comunidade universitária.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
14.3. Estabelecer políticas de segurança comunitária e patrimonial.	<p>14.3.1. Aprimorar os sistemas de segurança dos Campi, através da capacitação dos vigilantes, inclusive com especialização em áreas específicas e acompanhamento com métodos de motivação ao trabalho.</p> <p>14.3.2. Trabalhar o conceito de segurança imbricado com o conceito de responsabilidade, na visão de que a segurança é atribuição de todos e responsabilidade da prefeitura do <i>campus</i>.</p> <p>14.3.3. Cadastrar os usuários, membros ou não da comunidade universitária, possibilitando identificação estudantil e funcional, com o objetivo de facilitar o acesso e a convivência segura dentro do <i>campus</i>.</p>
14.3. Estabelecer políticas de segurança comunitária e patrimonial.	<p>14.3.4. Sedimentar a relação estabelecida entre a UFPA e a segurança pública para tratar dos casos de polícia como casos de polícia.</p> <p>14.3.5. Adquirir e implantar sistemas de segurança, monitorados por alarmes e imagens para os acessos principais e para os estacionamentos.</p> <p>14.3.6. Complementar o sistema de vigilância com a ampliação das rondas motorizadas e a intercomunicação entre as unidades fixas e móveis.</p>
<b>Meta 15 - Inovar e dinamizar a gestão da infra-estrutura.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
15.1. Promover a reestruturação administrativa da Prefeitura do <i>campus</i> .	<p>15.1.1. Eliminar as dicotomias e as superposições de funções existentes na atual estrutura.</p> <p>15.1.2. Adequar a estrutura administrativa da Prefeitura do Campus Universitário (PCU) ao caráter <i>multicampi</i> da UFPA.</p> <p>15.1.3. Estruturar e adequar o serviço de vigilância para que o mesmo atinja patamares afinados com as demandas e com os desafios provocados pelo contexto social e histórico do <i>campus</i> universitário, culminando com a criação do Departamento de Segurança da Prefeitura <i>Multicampi</i> da UFPA.</p> <p>15.1.4. Ampliar as ações da assessoria da Prefeitura, que deverá dispor de profissionais que planejem, proponham e critiquem programas nos âmbitos da política e assistência social, cultural e técnica, à luz da inovação da gestão pública, não perdendo de vista, portanto, o seu compromisso com a produção do conhecimento sobre si própria, seu espaço e sua ação, em perfeito compartilhamento com a academia e a comunidade em geral.</p>
15.2. Adotar política intensiva de planejamento, programação e Captação de recursos para a infra-estrutura.	<p>15.2.1. Desenvolver projetos de extensão para o bem-estar social das comunidades das redondezas, inclusive com a geração de trabalho e de renda, buscando-se junto aos agentes financiadores o apoio para essas atividades, que terão interface direta com algumas necessidades infra-estruturais da UFPA.</p> <p>15.2.2. Estabelecer parcerias com as unidades acadêmicas afins, para a solução de problemas de natureza urbana e seus desdobramentos, multiplicando-se os saberes produzidos dentro do sistema Prefeitura <i>Multicampi</i>.</p>

<b>Meta 15 - Inovar e dinamizar a gestão da infra-estrutura.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
15.3. Aprimorar a gestão, o gerenciamento e a otimização dos recursos.	<p>15.3.1. Avançar na gestão de contratos de limpeza, vigilância, manutenção predial e serviços de telefonia, com vistas à otimização da aplicação dos recursos e maior eficácia dos serviços.</p> <p>15.3.2. Estabelecer política de abertura da UFPA para a comunidade circundante, no sentido de proporcionar-lhe trabalho e renda, reduzindo os custos operacionais e substituição parcial dos serviços prestados por empresas, consolidando assim sua função social no sentido de contribuir para o resgate da cidadania.</p> <p>15.3.3. Implantar unidade produtora de alguns artefatos pré-moldados, contribuindo para a auto-sustentabilidade da manutenção, conservação e ampliação de boa parte da estrutura urbana dos <i>campi</i>.</p>

Fonte: UFPA, 2002.

## 6.7. MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO

O modelo estratégico de gestão proposto no PDI, está organizado em cinco metas estratégicas, abrangendo a integração entre planejamento e execução, em todos os níveis da instituição: a descentralização e a desburocratização dos procedimentos, tanto na área acadêmica quanto na administrativa; a implantação de um sistema de informações com o suporte à tomada de decisões, em todos os níveis da organização; a avaliação institucional permanente, com a adoção do controle por resultados e a disponibilização de informações institucionais, como forma de imprimir transparência aos atos dos gestores.

A UFPA estará empenhada em modernizar a sua gestão, utilizando-se de tecnologia avançada, com vistas a democratizar, em princípio, o acesso ao conhecimento produzido, não apenas no Estado do Pará, mas também àquele existente sobre a Amazônia, de autoria das demais IES e/ou institutos de pesquisa situados na região. O Quadro 14 apresenta o resumo das metas, estratégias e ações desse eixo.

**Quadro 14 – Resumo do Eixo “Modernização da Gestão”**

<b>Meta 16 - Modernizar a Gestão Acadêmica</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
16.1. Promover a melhoria da qualidade dos processos administrativos.	<p>16.1.1. Desenvolver e implantar um sistema de informação gerencial integrado para a UFPA.</p> <p>16.1.2. Atualizar e divulgar o Catálogo dos Cursos de Graduação.</p> <p>16.1.3. Criar e divulgar catálogo eletrônico de programas, projetos, cursos e services de extensão à sociedade.</p> <p>16.1.4. Simplificar as rotinas de trabalho, aumentando a comunicação por meio da intranet.</p> <p>16.1.5. Unificar o sistema de matrícula da Pós-Graduação.</p> <p>16.1.6. Disponibilizar o sistema de matrícula da Graduação e da Pós- Graduação via internet.</p> <p>16.1.7. Contribuir para a transformação da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) em instrumento efetivo de apoio ao desenvolvimento da pesquisa e da extensão no âmbito da UFPA.</p> <p>16.1.8. Desenvolver estudos e regulamentar o Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI).</p>
16.2. Desenvolver mecanismos para mudança na estruturação e nos procedimentos de gestão acadêmica.	<p>16.2.1. Estimular a integração dos procedimentos administrativos dos Departamentos e Colegiados de Curso, nas várias subunidades.</p> <p>16.2.2. Modernizar o controle acadêmico.</p> <p>16.2.3. Desburocratizar e descentralizar os mecanismos de administração acadêmica.</p> <p>16.2.4. Criar e consolidar uma Secretaria de Cursos <i>LatoSensu</i>.</p> <p>16.2.5. Criar e consolidar uma Secretaria de Apoio aos <i>Campi</i>, sediada em Belém.</p> <p>16.2.6. Criar e implementar o Comitê Gestor do Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROINT) (instituir uma câmara integrada).</p> <p>16.2.7. Criar e implementar o Comitê Gestor do Programa de Recuperação da Infra-estrutura Física da UFPA (PROINFRA) (instituir uma câmara integrada).</p> <p>16.2.8. Criar e implementar o Comitê Gestor do Programa Polo de Formação de Professores.</p> <p>16.2.9. Rever as resoluções que orientam e regulamentam a prestação de serviços à comunidade, com ressarcimento à UFPA.</p> <p>16.2.10. Disponibilizar normas para a apresentação de trabalhos acadêmicos (Trabalho de Graduação Interdisciplinar, elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia de Curso de Especialização, Dissertação e Tese).</p>
16.3. Democratizar a Informação.	<p>16.3.1. Montar e disponibilizar banco de dados para aproximar os nossos graduandos e egressos do Mercado de trabalho.</p> <p>16.3.2. Criar e implantar <i>home page</i> de professores, técnicos e administrativos.</p> <p>16.3.3. Disponibilizar, na página da UFPA, os catálogos dos cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão.</p> <p>16.3.4. Disponibilizar os procedimentos de registro e fornecimento de informação via intranet.</p>

<b>Meta 16 - Modernizar a Gestão Acadêmica</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
16.3. Democratizar a Informação.	16.3.5. Integrar e centralizar as bases de informação e manter atualizadas as bases de dados e os indicadores de desempenho da UFPA. 16.3.6. Manter atualizado o Portal da Amazônia
16.4. Democratizar a Gestão.	16.4.1. Implementar a gestão colegiada nas Pró-Reitorias de Ensino de Graduação (PROEG), de Extensão (PROEX) e de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP). 16.4.2. Estimular a participação dos discentes nas diversas instâncias decisórias da universidade. 16.4.3. Criar uma Ouvidoria na UFPA. 16.4.4. Manter interlocução permanente com entidades representativas dos docentes, técnico-administrativos e discentes.
16.5. Concluir o processo de elaboração do novo Estatuto e do novo Regimento da UFPA, incorporando o modelo de universidade <i>multicampi</i> .	16.5.1. Criar Comissão Sistematizadora da documentação disponível.
16.6. Estabelecer e implantar uma política editorial de qualidade acadêmica, que venha a ser reconhecida nacional e internacionalmente.	16.6.1. Dinamizar a produção editorial. 16.6.2. Promover o crescimento quantitativo e qualitativo da produção editorial. 16.6.3. Incrementar a divulgação da produção editorial. 16.6.4. Buscar alternativas para a ampliação da distribuição da produção editorial.
<b>Meta 17 - Instituir processo permanente de avaliação institucional</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
17.1. Atualizar e dinamizar o projeto acadêmico da UFPA.	17.1.1. Intensificar e aperfeiçoar a avaliação permanente do ensino de Graduação. 17.1.2. Promover a avaliação interna dos cursos permanentes de Graduação. 17.1.3. Criar e consolidar mecanismos de avaliação da pesquisa, da extensão e da gestão universitária. 17.1.4. Divulgar os resultados da avaliação à comunidade acadêmica e à sociedade. 17.1.5. Instituir a Auditoria Acadêmica.
17.2. Promover o acompanhamento e a otimização das ações de avaliação institucional.	17.2.1. Criar e consolidar a Secretaria de Avaliação Institucional subordinada à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN). 17.2.2. Criar e implementar Comitês Executivos de Avaliação.



<b>Meta 18 - Estruturar a prestação de serviços e a captação de recursos financeiros.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
18.1. Promover a revisão dos instrumentos legais para maior agilidade e controle da execução de projetos.	18.1.1. Reformular resoluções e normas internas para maior agilidade e controle dos projetos. 18.1.2. Rever os procedimentos de estabelecimento de contratos e convênios.
18.2. Ampliar e fortalecer as alternativas de captação de recursos financeiros.	18.2.1. Incentivar a busca de recursos externos por meio da prestação de serviços. 18.2.2. Ofertar cursos à comunidade. 18.2.3. Criar e implementar a Secretaria de Apoio à Captação de Recursos. 18.2.4. Integrar o acompanhamento das ações de interesse comum da instituição. 18.2.5. Apoiar a ação da comunidade universitária junto aos órgãos de fomento da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico. 18.2.6. Estimular a incubação de empresas de base tecnológica, aproximando o setor produtivo da Academia. 18.2.7. Promover e apoiar a participação da universidade em projetos multi-institucionais de desenvolvimento regional. 18.2.8. Consolidar o processo de patenteamento e de licenciamento das pesquisas realizadas e dos processos e produtos desenvolvidos pela universidade.. 18.2.9. Incentivar a criação e o fortalecimento de incubação de empresas e de cooperativas no âmbito social, para a criação de novos postos de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento sustentável local. 18.2.10. Desenvolver projetos/programas que promovam a geração de renda, otimizando o aproveitamento sustentável de recursos naturais próprios das respectivas localidades. 18.2.11. Fortalecer a parceria entre a UFPA e a Unitrabalho.
<b>Meta 19 - Intensificar a inserção internacional e ampliar as parcerias com a sociedade.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
19.1. Desenvolver ações integradas com outras instituições universitárias e não - universitárias.	19.1.1. Consolidar e ampliar o Protocolo de Integração estabelecido entre as instituições de ensino superior do Estado do Pará. 19.1.2. Propor e implementar a formação de redes cooperativas regional e nacionalmente. 19.1.3. Fortalecer a Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI), transformando-a em Secretaria. 19.1.4. Estabelecer parcerias com as bibliotecas das instituições participantes do Protocolo de Integração das IES paraenses.
19.2. Estimular a cooperação e intercâmbio nacional e internacional.	19.2.1. Fortalecer o pacto pan-amazônico de instituições universitárias, por intermédio da Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ). 19.2.2. Desenvolver a inserção internacional da Graduação, da Pós-Graduação e da Pesquisa. 19.2.3. Facilitar a estada e a participação de professores nacionais e estrangeiros nas atividades acadêmicas da UFPA.

<b>Meta 20 - Planejar de forma integrada as ações institucionais.</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
20.1. Aprimorar o sistema de planejamento institucional.	20.1.1. Estabelecer uma cultura de planejamento participativo na Instituição. 20.1.2. Estabelecer uma agenda permanente de eventos com a finalidade de repensar objetivos, estratégias e modos de atuação, envolvendo todos os segmentos da UFPA.

Fonte: UFPA, 2002.

## 7. ASPECTOS FINANCEIROS

A UFPA, assim como as demais IFES, vem experimentando uma forte redução no volume de recursos orçamentários, notadamente daqueles destinados às despesas de custeio, que se referem à manutenção da instituição<sup>1</sup> e investimentos, classificados de Outros Custeios e Capital (OCC). De acordo com os dados apresentados no PDI (UFPA, 2002:156) houve uma redução de aproximadamente 91% dos recursos destinados aos investimentos (Capital) e 29% daqueles destinados à manutenção, no período de 1995 a 2001.

Como agravante, a partir de 1998, foram incluídas despesas com professores temporários no grupo de OCC, o que reduziu ainda mais, a disponibilidade de recursos destinados à manutenção efetiva, chegando a cerca de 50% do valor referente a 1995, em valores atualizados pelo Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna (IGP-DI). Apesar disso os indicadores do esforço institucional revelam crescimento da qualificação, da eficiência da gestão, na oferta de vagas na graduação e pós-graduação, na melhoria da qualidade dos currículos de graduação, na expansão da pesquisa, bem como na oferta de novos cursos nos diferentes municípios que necessitam capacitar a rede de professores.

Nesse mesmo período foram celebrados diversos convênios e contratos com instituições, dentre as quais a própria Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, voltados para a aquisição de acervo bibliográfico e equipamentos e o Fundo Nacional de Saúde (FNS) do Ministério da Saúde, para atendimento específico dos Hospitais Universitários. Os recursos decorrentes desses contratos e convênios tiveram um crescimento da ordem de aproximadamente 230% no período de 1995 a 2001, destacando-se que parte destes foram destinados à realização de obras (7%), aquisição de equipamentos (10%),

<sup>1</sup> Nesses recursos estão excluídos os valores destinados ao pagamento de pessoal e respectivos encargos sociais, pois sobre estes a UFPA não tem poder de decisão e são garantidos pela União.

manutenção (14%) e outros fins (69%). Entretanto, apesar do crescimento dos recursos de contratos e convênios, as necessidades de manutenção das atividades cotidianas da instituição não são atendidas, uma vez que tais recursos, quando liberados já tem destinação específica ou dispõem de reduzido tempo para aplicação, o que inviabiliza sua melhor utilização (UFPA, 2002:162).

Nesse contexto, a atuação da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) tem contribuído para a captação de recursos para a UFPA, pois embora esses recursos sejam destinados, em sua maioria, às atividades de pesquisa e extensão, beneficiam de forma indireta a graduação, sobretudo pela concessão de bolsas de estudo e trabalho aos discentes. No período de 1997 a 2001, a FADESP experimentou um crescimento de cerca de 100% no volume de recursos captados.

## **8. PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO**

A elaboração do Plano de desenvolvimento da UFPA compreendeu cinco etapas. Na primeira etapa, que culminou com a elaboração da primeira versão do Plano Estratégico, foram realizados seminários de avaliação e planejamento em todos os nove *campi* do interior, ocasião que propiciou uma rica troca de experiências com a comunidade interna dos *campi*, movimentos sociais, lideranças regionais e representantes dos poderes constituídos.

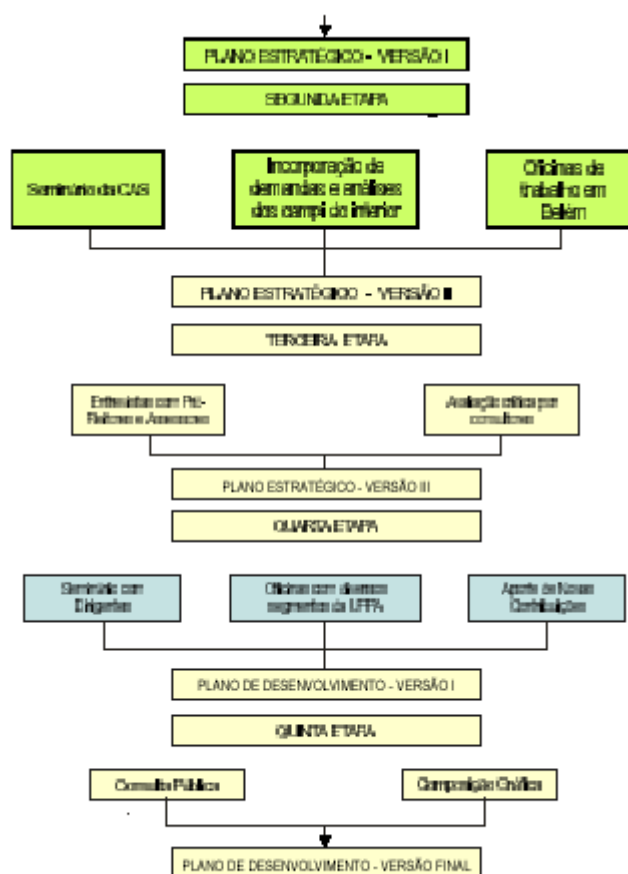
Na segunda etapa, que foi concluída com a segunda versão do Plano Estratégico, houve a participação da Administração Superior da UFPA, suas assessorias e diretorias mais diretas, por meio de um seminário realizado em Mosqueiro. Foram incorporadas ao Plano as contribuições advindas dos *campi*, retrabalhadas a partir dos planejamentos já estabelecidos em alguns deles, bem como das discussões ocorridas nos seminários realizados na primeira etapa. Aconteceram, também, oficinas internas de trabalho, sobretudo na Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN). Em paralelo, iniciaram-se discussões para a preparação do esboço do Plano de Gestão, dividido em dois períodos distintos: 2002-2003 e 2004-2005.

Na terceira etapa, a versão do Plano Estratégico II passou por um processo de crítica mais intensa por parte das Pró-Reitorias, sendo as contribuições dessa fase incorporadas a uma versão intermediária que, após ter sido avaliada por um grupo de consultores, permitiu a elaboração da terceira versão.

A quarta etapa encerrou o processo interno, muito embora antecedida por uma discussão inicial com diversos atores que interagem com a UFPA, sobretudo na área de atuação dos campi do interior. Nessa etapa, o processo de construção coletiva atingiu a administração intermediária da UFPA, os órgãos de consulta e as assessorias, da mesma forma que as entidades representativas das diversas categorias que compõem a UFPA, resultando na primeira versão do Plano de Desenvolvimento. Ao longo dessa etapa, foram definidas as prioridades para a composição do Plano de Gestão, sobretudo explicitando-se os programas e projetos previstos para o biênio 2002/2003.

A quinta e última etapa do processo de elaboração do Planejamento Estratégico envolveu uma fase de consulta pública, por meio da disponibilização do Plano de Desenvolvimento na página da UFPA na internet, quando o mesmo passou a ser objeto de avaliação por parte de toda a sociedade. Aqui se definiram, também, as prioridades para o biênio 2004/2005, bem como o detalhamento dos programas e projetos que compõem os Planos Operacionais. O documento final resultante dessa etapa se constitui no Plano de Desenvolvimento da UFPA 2001-2010 e se destina à larga divulgação, tanto interna como externa, sintetizando a proposta de atuação presente e futura da UFPA, devendo ser submetido sistematicamente à avaliação, em seminários semestrais.

A Figura 4 apresenta o processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento da UFPA.



**Figura 4 - Processo de Elaboração do Plano de Desenvolvimento da UFPA.**  
 Fonte: UFPA (2002:135)

## ANEXO II

### PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

A Universidade Federal da Bahia, é uma autarquia, criada pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946, foi constituída por meio da articulação de unidades isoladas de ensino superior preexistentes, públicas ou privadas. Suas raízes mais longínquas remontam ao Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a mais antiga escola oficial de estudos superiores do País, criada pelo Príncipe Regente em 1808, que deu origem à atual Faculdade de Medicina. Mais tarde, foram criados e incorporados à Escola de Cirurgia os cursos de Farmácia, em 1832, e de Odontologia, em 1864. A atual Escola de Belas Artes também foi criada ainda no século XIX, em 1877, com o nome de Academia de Belas Artes da Bahia, marca até hoje a feição peculiar da Universidade Federal da Bahia no conjunto das universidades federais brasileiras. À sua criação seguiram-se, ainda no século XIX, a da Faculdade de Direito (1891) e da Escola Politécnica da Bahia (1897). A Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras surgiram já no século XX, em 1934 e 1941, respectivamente. A Figura 5 apresenta uma visão da Reitoria da UFBA.



**Figura 5 – Reitoria da UFBA**

Fonte: UFBA, 2007

Tendo em vista que a UFBA nasceu do agrupamento de antigas escolas, para a sua implantação foi necessário um amplo esforço para constituir um efetivo sistema universitário, desafio enfrentado pelo seu primeiro Reitor, Edgar Santos, que investiu na permeabilidade entre culturas intra e extra-universitárias, acolhendo a conjuntura e o ambiente cultural e artístico baiano da época.

A UFBA tem 29 unidades de ensino; oferece 56 cursos de Graduação, 43 cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização e atualização), 41 cursos de Mestrado, três cursos de Mestrado Profissional e 17 cursos de Doutorado, além de 26 especialidades de Residência Médica. Ao longo dos seus 57 anos de existência, a UFBA conquistou o reconhecimento social como a mais importante instituição de ensino superior do Estado da Bahia, desempenhando papel fundamental na própria expansão desse nível de ensino, considerando-se que a grande maioria dos profissionais que atuam nas IES públicas e privadas no Estado é egressa dos seus cursos de graduação e de pós-graduação (UFBA, 2005).

A estrutura atual da UFBA compreende: Órgãos da Administração Superior (Assembléia Universitária, Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Conselho de Curadores e Reitoria); Órgãos de Ensino, Pesquisa e Extensão (Unidades Universitárias, com seus órgãos de direção – Congregação e Diretoria); Órgãos Suplementares e Complementares. Compõem ainda a estrutura acadêmico-administrativa da UFBA os Colegiados de Cursos de Graduação, os Colegiados de Cursos de Pós-Graduação e os Departamentos.

A Universidade Federal da Bahia mantém uma gama de atividades assistenciais nos hospitais universitários, atividades permanentes de extensão vinculadas a programas interdisciplinares; atividades de consultoria e representação da UFBA em órgãos externos; assessoria e consultoria a órgãos públicos e empresas; atividades dos museus universitários; atividades de espaços culturais (teatro, galeria de arte); diversos tipos de eventos locais, estaduais e nacionais promovidos ou abrigados pela universidade; atividades de grupos artísticos (orquestra sinfônica, grupos de câmara, madrigal, companhias de teatro e de dança); atividades de interação com comunidades de Salvador e do interior do Estado, desenvolvidas por estudantes e professores (Atividade Curricular em Comunidade, por exemplo); ações desenvolvidas com base em questões de gênero e etnia, dentre outras.

A Universidade mantém parcerias através de contratos e convênios, tornando permanente a participação da UFBA em empreendimentos desenvolvidos na Bahia, sejam eles de iniciativa dos governos federal, estadual e municipal, de setores empresariais ou outras entidades da sociedade civil. A título de ilustração, a Universidade tem registrados em 2003, quatrocentos e sessenta convênios ou contratos de nível nacional e vinte e um de nível internacional.

A integração da Universidade em empreendimentos, nas fases de concepção, implantação e operação, propicia-lhe fontes adicionais de recursos, junto a diferentes esferas

do poder público e à iniciativa privada, de modo a garantir o cumprimento de sua missão, no que se refere à cooperação, no esforço em prol do desenvolvimento socioeconômico regional.

A Universidade Federal da Bahia dispõe de três *campi*, sendo dois situados em Salvador – Campus Universitário do Canela e Campus Federação/Ondina – e um *campus* de Ciências Agrárias, no Município de Cruz das Almas, onde se localiza a Escola de Agronomia. Também fazem parte da UFBA alguns terrenos e várias Unidades Acadêmicas e Órgãos Administrativos, dispersos na malha urbana de Salvador, e ainda três concessões de uso, duas do Ministério da Agricultura, nos Municípios de Oliveira dos Campinhos e de Entre Rios, e uma do Ministério das Comunicações, entre os Municípios de São Gonçalo e Conceição de Feira, onde funcionam as fazendas experimentais da Escola de Medicina Veterinária, cuja sede fica em Salvador.

Em números consolidados, a UFBA apresenta os seguintes dados físicos: 5.410 ha, 166 edificações; 300.138 m<sup>2</sup> de área edificada.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2004-2008, da UFBA apresenta-se como instrumento capaz de colocar em debate a renovação da instituição, empenhada em constituir uma universidade moderna e competente, buscando a excelência acadêmica, artística e científica, oferecendo um ensino de alta qualidade. O documento explicita o compromisso de tornar a UFBA uma universidade administrativamente moderna e financeiramente viável, capaz de captar recursos, além de constituir-se em modelo de gestão pública eficaz, democrática e transparente (UFBA, 2005).

Identifica, no ambiente externo, duas tendências que considera ameaças potenciais: a internacionalização e a privatização, que trazem como premissas a mercantilização da sociedade e, conseqüentemente, do ensino superior. Como contraponto, a UFBA procura compreender a educação universitária como um veículo que porta e transmite valores ideológicos, científicos, estéticos e culturais que não se prestam à padronização e reducionismo típico de bens e mercadorias. Assim, vislumbra a necessidade de construir, por meio de um processo de planejamento, consubstanciado no PDI, uma alternativa à resposta dada pelo mercado às necessidades sociais do ensino superior, tornando a pesquisa, criação e inovação ações de alcance social efetivo.

A elaboração do PDI foi efetivada pelas seguintes Pró-Reitorias: Planejamento e Administração, Extensão, Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Desenvolvimento de Pessoas.

O PDI apresenta a missão da UFBA, os objetivos que deverão orientar a atuação da instituição no período compreendido entre 2004 e 2008, bem como as metas por área de



atuação – graduação, extensão, pesquisa e pós-graduação. Apresenta também os objetivos e metas específicas para as áreas meio: Desenvolvimento de Pessoas; Reorganização Administrativa; Planejamento, Orçamento, Administração e Finanças. Contempla ainda ações que tratam da organização acadêmica e administrativa, do planejamento e organização didático-pedagógica, incluindo a oferta de cursos e programas e da infra-estrutura física e acadêmica. Outro ponto destacado no PDI é o processo de avaliação e acompanhamento do desempenho institucional.

## **1. MISSÃO DA UFBA**

A missão da UFBA, de acordo com o documento do PDI, está assim explicitada (UFBA, 2005:8):

A Universidade Federal da Bahia tem por missão produzir, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país e do estado da Bahia e promover a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia.

A UFBA, no cumprimento de sua missão tem como princípios norteadores os seguintes (UFBA, 2005:9):

Promoção da excelência acadêmica, nas ciências, artes e humanidades.  
Respeito à diversidade intelectual, artística, institucional e política.  
A busca de mecanismos de promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.  
A gestão democrática, transparente e descentralizada.  
A igualdade de condições de acesso e permanência.  
A valorização e promoção do desenvolvimento de pessoas.  
O compromisso com a democracia e a justiça social.

## **2. OBJETIVOS**

De acordo com o PDI (UFBA, 2005:9-10), os objetivos a seguir especificados deverão orientar a atuação da UFBA no período compreendido entre 2004 e 2008:

1. Ampliar o papel da UFBA no desenvolvimento social e econômico local, regional e nacional.
2. Ampliar o espaço de interlocução da UFBA com a sociedade, particularmente nos campos da cultura, saúde e educação, dirigindo suas funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para o atendimento a demandas sociais.
3. Participar, em nível nacional e local, de fóruns de discussão e definição de políticas públicas no âmbito da inclusão social e da produção e difusão da ciência, da arte e da cultura.
4. Estabelecer parcerias com órgãos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil, para o desenvolvimento de programas de interesse mútuo e de impacto social.
5. Reforçar a integração da UFBA com a rede de universidades estaduais, na coordenação de ações que visem ao estabelecimento de um sistema universitário público no Estado da Bahia.
6. Assegurar alocação de recursos governamentais, através da articulação das representações da UFBA nos diversos conselhos, comitês e (ou) organizações de fomento a projetos acadêmicos.
7. Otimizar os recursos infra-estruturais, materiais e financeiros, implementando estratégias para utilização plena da capacidade instalada da UFBA.
8. Fortalecer a atuação dos órgãos colegiados superiores da UFBA na definição das macro-políticas institucionais.
9. Promover revisão e atualização dos instrumentos normativos da UFBA, de modo a favorecer o alcance de um novo patamar de qualidade no exercício de suas funções acadêmicas e a democracia interna da instituição.
10. Ampliar a autonomia interna da UFBA, mediante descentralização da gestão e o fortalecimento da autonomia e da capacidade de gestão acadêmica e administrativa das Unidades.
11. Promover uma reforma patrimonial e elaborar um novo plano diretor para os campi da UFBA, retomando os planos da Comissão de Patrimônio do Conselho Universitário.
12. Implementar políticas facilitadoras da integração física entre unidades, propiciando a circulação da comunidade acadêmica intra e inter-campi.

13. Estabelecer uma política de desenvolvimento de pessoas que considere a essencialidade dos trabalhadores técnico-administrativos e docentes para o cumprimento das atividades-fim da instituição.
14. Implementar uma política de apoio ao corpo estudantil, baseada em equidade e justiça, incluindo ações nos âmbitos social, acadêmico e cultural.
15. Implementar políticas acadêmicas de integração do ensino, da pesquisa e da extensão através de programas que envolvam, de forma indissociável, a produção e a socialização do conhecimento à formação dos alunos.
16. Promover a melhoria da qualidade do ensino na UFBA, em todos os níveis.
17. Ampliar e diversificar as atividades de ensino na UFBA, em níveis de graduação, de pós-graduação ou de extensão, com a oferta de cursos a distância ou semi-presenciais e de cursos seqüenciais.
18. Ampliar o acesso à Universidade de grupos sociais tradicionalmente excluídos.
19. Fortalecer a pesquisa pelo incentivo ao desenvolvimento de programas inovadores, o intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, a crescente qualificação de pesquisadores e grupos de pesquisa, bem como a divulgação do conhecimento produzido.
20. Consolidar a extensão universitária como interface da universidade com segmentos da sociedade e como espaço pedagógico de formação.
21. Implementar uma política de democratização da informação, por meio do fortalecimento de um sistema qualificado de bibliotecas e de acesso ampliado a redes e bancos de dados existentes e potencialmente disponíveis.
22. Promover uma inserção qualificada da instituição no panorama acadêmico nacional e internacional, pela difusão da sua produção científica, técnica e artística.
23. Fomentar a realização de atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer.
24. Implementar um novo modelo organizacional da UFBA, interiorizando ações de ensino, pesquisa e extensão, com a criação de campi avançados em municípios baianos.

### **3. METAS**

Os objetivos estabelecidos para o quinquênio 2004-2008 estão expressos em metas, aqui definidas por áreas de atuação da Universidade, a partir de projetos ou programas

institucionais estratégicos, estabelecidos pelas Pró-Reitorias de Graduação, de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação (UFBA, 2004:10).

Para o ensino de graduação as metas foram estruturadas em função de dez projetos, apresentados no Quadro 15.

**Quadro 15 – Projetos e Metas para o Ensino de Graduação**

<b>Projetos</b>	<b>Metas</b>
1. Ampliação do acesso aos cursos de graduação	1.1. Implantar um novo curso a cada ano até 2006. 1.2. Aumentar 200 vagas em cursos já existentes, uma média de 50 vagas por ano, até 2006. 1.3. Oferecer 400 novas vagas em cursos noturnos, até 2006. 1.4. Oferecer dois cursos de formação (em serviço) de professores da Educação Básica em 2004 e seis novos cursos, até 2006. 1.5. Implementar curso de formação pedagógica para portadores de diploma não licenciados, com a oferta de uma turma por ano, a partir de 2004. 1.6. Implantar três cursos sequenciais a cada ano, a partir de 2004. 1.7. Oferecer um curso de graduação à distância em 2004 e dois novos cursos nos anos subsequentes, até 2007. 1.8. Ocupar, no mínimo, 90% das vagas residuais nos cursos de graduação, a partir de 2004.
2. Reformulação curricular	2.1. Implementar um modelo atualizado de formação pedagógica para os cursos de licenciatura, até o final de 2004.
3. Avaliação do ensino de graduação	3.1. Institucionalizar um processo de auto-avaliação em, pelo menos, 50% das unidades da UFBA, até 2006
4. Criação de alternativas de inclusão social	4.1. Definir, até o final do ano letivo de 2004, a posição da UFBA quanto à adoção de uma política de reserva de vagas de ingresso nos cursos de graduação. 4.2. Definir e implementar, a partir de 2004, critérios e amplitude de isenção ou redução de taxa de inscrição no Concurso Vestibular. 4.3. Aumentar em, pelo menos, 50% o número de bolsas para estudantes de graduação, até 2006.
5. Aperfeiçoamento do processo de planejamento acadêmico	5.1. Concentrar a oferta dos componentes curriculares de, no mínimo, 80% dos cursos de graduação em um único turno, até 2006. 5.2. Compatibilizar a oferta de componentes curriculares com os fluxogramas dos cursos, até o final de 2004.
6. Aperfeiçoamento do processo seletivo	6.1. Assegurar a incorporação de procedimentos que visem a consolidação do novo modelo em vigor para o Concurso Vestibular, a partir de 2004.
7. Qualificação de recursos humanos que atuam na graduação	7.1. Oferecer, em parceria com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas, no mínimo, uma atividade de atualização pedagógica para professores da UFBA, a partir de 2004. 7.2. Oferecer atividades periódicas de atualização para servidores da SUPAC e da SGC envolvidos com avaliação curricular e registros acadêmicos, a partir de 2004. 7.3. Oferecer, a cada semestre letivo, uma turma de curso para coordenadores de colegiados e chefes de departamento, a partir de 2004.

<b>Projetos</b>	<b>Metas</b>
8. Otimização do sistema de informações acadêmicas	8.1. Ampliar, progressivamente, a matrícula on-line para um patamar mínimo de 80%, até o final de 2006. 8.2. Implantar o sistema de inscrição semestral on-line em componentes curriculares, a partir de 2004. 8.3. Viabilizar a utilização solidária de dados pelos sistemas de informação acadêmica, até 2005.
9. Apoio à melhoria da qualidade do ensino de graduação	9.1. Financiar, no mínimo, 10 projetos de ensino, a cada semestre letivo, a partir de 2004. 9.2. Redefinir o Programa de Monitoria da UFBA, até o segundo semestre letivo de 2004. 9.3. Acompanhar regularmente o funcionamento dos grupos PET (Programa Especial de Treinamento), a partir de 2004.
10. Incremento dos processos de informação acadêmica	10.1. Organizar uma base de dados sobre os cursos de graduação da UFBA, até o final de 2004. 10.2. Publicar catálogo atualizado dos cursos de graduação da UFBA, até o final de 2005.

Fonte: UFBA (2004:11-12)

Quanto à Pós-graduação e pesquisa onze eixos de ação foram priorizados e em função destes as metas foram estruturadas, conforme apresentados no Quadro 16.

#### **Quadro 16 - Eixos e Metas para a Pós-Graduação e Pesquisa**

<b>Eixo</b>	<b>Metas</b>
1. Capacitação docente continuada	1.1. Aumentar em 30% e 40% o percentual de docentes titulados – mestres e doutores, respectivamente;
2. Expansão da Iniciação Científica	2.1. Aumentar o envolvimento de discentes em projetos de pesquisa;
3. Estímulo e apoio à fixação e migração de novos doutores	3.1. Aumentar em 18% o percentual de grupos consolidados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, assim como o percentual de bolsistas de produtividade em pesquisa;
4. Recuperação e ampliação da infra-estrutura de pesquisa	4.1. Diagnosticar e caracterizar o perfil de infra-estrutura para a pesquisa, até junho de 2004.
5. Acesso e difusão de informações	5.1. Implantar até o final de 2004 o sistema informatizado de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ; 5.2. aprimorar o sistema informatizado dos dados acadêmicos da pós-graduação; 5.3. aprimorar o sistema de gerenciamento dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , incorporando novos dados e informações;
6. Criação de mecanismos de institucionalização da pesquisa	
7. Apoio a grupos emergentes de pesquisa e indução à captação de recursos	7.1. Aumentar em 30% a captação de recursos nos Fundos Setoriais;
8. Fortalecimento dos Programas de Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	8.1. Aumentar em 25% o número de cursos de Mestrado e Doutorado de níveis 4 e 5 e atingir em pelo menos 5% os níveis 6 e 7;

<b>Eixo</b>	<b>Metas</b>
8. Fortalecimento dos Programas de Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	8.2. Criar cursos de doutorado em áreas ainda não contempladas e demandadas para o desenvolvimento regional, a exemplo da Engenharia, das Ciências do Ambiente e da Tecnologia da Informação; 8.3. Criar curso de mestrado na modalidade profissionalizante, para qualificar professores de ensino de ciências no ensino médio; 8.4. Aumentar em 20% o número de bolsas para alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ;
9. Ampliação da oferta de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	9.1. Oferecer cursos de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> , através de novas modalidades de ensino (ensino à distância);
10. Redesenho e aprimoramento da gestão institucional de pesquisa e pós-graduação em novos formatos de acordo com a realidade da interdisciplinaridade	10.1. Criar Centros ou Núcleos interdisciplinares de ensino e pesquisa em torno de temas abrangentes e atuais; 10.2. Atualizar e adequar, junto a Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa, as normas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu e lato sensu</i> ;
11. Estímulo ao Empreendedorismo e à inovação	

Fonte: UFBA (2005)

As atividades de extensão envolvem, principalmente, ações de articulação, arte e cultura, atuação externa, atuação interna e organização acadêmica. Essas formas de atuação foram expressas e dimensionadas nas metas apresentadas a seguir, no Quadro 17.

### Quadro 17 – Metas para a Extensão

<b>Metas</b>
1. Criar, em parceria com universidades baianas, o Fórum de Extensão das Universidades Públicas do Estado da Bahia, até 2004.
2. Ampliar em 25%, anualmente, as ações de extensão financiadas por órgãos governamentais, fundações e segmentos organizados da sociedade civil, a partir de 2004.
3. Recuperar e manter todos os equipamentos, projetos e produtos culturais da UFBA, necessários ao desenvolvimento de programa e projetos artístico-culturais, até 2008.
4. Revitalizar e consolidar grupos artísticos ou núcleos de criação, bem como festivais e mostras de arte já existentes, com apoio para o surgimento de novas proposições nesse sentido (2004-2007).
5. Elaborar um inventário geral e histórico de toda a produção artística e cultural da UFBA, com atualização anual (2004-2008).
6. Promover, anualmente, cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos para atuação em eventos e projetos culturais, a partir de 2004.
7. Criar e manter um Setor de Atendimento e Informações à Comunidade em 2004.
8. Organizar um banco de dados de demandas dirigidas à Universidade e de ofertas de ações de extensão (2004-2006).
9. Criar uma linha editorial da extensão universitária: criação de uma revista semestral de extensão, a partir de 2004; criação dos Cadernos da Extensão (periodicidade anual), a partir de 2005; manutenção da Série UFBA em Campo – Estudos e Debates (2004-2008).

**Metas**

10. Criar Calendário ou Agenda de Eventos da UFBA, a partir de 2004.
11. Integrar a UFBA ao SIEX – Sistema Nacional de Informações sobre a Extensão Universitária, até 2004.
12. Criar Núcleo de Documentação e Memória da Extensão da UFBA, em parceria com a Biblioteca Central, até 2004.
13. Realizar, anualmente, pelo menos um Seminário Estudantil de Extensão e outras atividades de extensão, dirigidas à comunidade estudantil da UFBA (2004-2008).
14. Criar um Programa Permanente de Bolsas Estudantis de Extensão, com, no mínimo, 50 bolsas anuais, a partir de 2004.
15. Promover, em parceria com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas, pelo menos uma ação de extensão semestral dirigida à comunidade de servidores da UFBA, (2004-2008).
16. Criar o Laboratório de Extensão, o Fórum Permanente de Extensão e a Incubadora de Projetos de Extensão, até 2005.
17. Realizar, pelo menos dois eventos semestrais sobre áreas temáticas da extensão, a partir de 2004.
18. Definir, com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, mecanismos que viabilizem a incorporação de atividades de pesquisa e de extensão nos currículos dos cursos de graduação, a partir de 2004.
19. Propor, em articulação com as Câmaras de Ensino de Graduação, de Pesquisa e Pós Graduação, revisão das disposições normativas referentes à extensão, em 2004.
20. Propor, a partir do mapeamento das atividades de extensão da UFBA segundo áreas temáticas e linhas programáticas, a articulação de projetos isolados em programas interdisciplinares, a partir de 2004.
21. Estabelecer critérios para a disponibilização de apoio a atividades de extensão, em 2004.

Fonte: UFBA (2004:14)

Para as áreas meio foram definidos objetivos e metas específicas, compreendendo o planejamento e gestão institucional, segregadas em sub-áreas, quais sejam: Desenvolvimento de Pessoas, Reorganização Administrativa, Planejamento, Orçamento e Finanças.

### **3.1. DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS**

A Pró Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas tem como eixo central de seu planejamento: a racionalização dos fluxos administrativos e a otimização da estrutura organizacional dos órgãos sob sua direção; a eliminação do que “incomoda” o fazer cotidiano da UFBA, naquilo que é específico de suas áreas de ação; e a estruturação e organização da própria Pró-Reitoria. Para orientar sua atuação, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas estabeleceu três Programas Estratégicos para os próximos cinco anos: Qualiprocessos, Modernização da Gestão e Sistema UFBA de Saúde.

O Programa Estratégico Qualiprocessos, trata da reestruturação e reorganização da Superintendência de Pessoal, para elevar a qualidade do atendimento e dos serviços prestados,

tornar as informações e registros mais confiáveis e eficientes e tornar o ambiente de trabalho mais agradável e estimulante ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia de seus servidores.

O Programa Estratégico Modernização da Gestão busca a eficácia administrativa, através da modernização dos processos de trabalho e da valorização e capacitação das pessoas, e dotação de um módulo mínimo de servidores técnico-administrativos para as unidades de ensino e o sistema de bibliotecas, partindo do quadro existente.

O Programa Estratégico Sistema UFBA de Saúde trabalha a definição de um modelo de atenção social e de saúde para a comunidade universitária.

Com o desenvolvimento desses projetos, os principais resultados esperados, até o final de 2006, são os seguintes (UFBA, 2004:16-17):

1. Fluxos de trabalho Superintendência de Pessoal (SPE) reestruturados, reorganizados e flexibilizados.
2. Desempenho dos servidores qualitativamente melhorado.
3. Informações constantes dos processos melhoradas na qualidade do conteúdo.
4. Qualidade das informações prestadas ao público melhorada.
5. Tempo de tramitação de processos na UFBA reduzido.
6. Gestores do apoio técnico-administrativo de todas as unidades de ensino treinados.
7. No mínimo, 70% dos servidores técnico-administrativos das unidades de ensino capacitados para os processos de trabalho que desenvolvem.
8. Todas as unidades de ensino e o Sistema de Bibliotecas dotadas de um módulo mínimo de servidores técnico-administrativos.
9. Modelo integrado de assistência social e de saúde implantado.
10. Sistema de Referência em Saúde adequadamente funcionando.
11. Programa de Assistência Domiciliar implantado.
12. Complicações por hipertensão e diabetes entre os usuários do Sistema de Saúde reduzidas em, pelo menos, 20%.
13. Setor de Perícia e Saúde Ocupacional implementado.
14. Programa de readaptação funcional de servidores implantado.
15. Demanda reprimida do Serviço Médico (SMRUB) reduzida em 50%.



### **3.2. REORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA**

Quanto à reorganização Administrativa o PDI estabeleceu os objetivos a seguir elencados (UFBA, 2004:17-18):

1. Consolidar a estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas, criada pela Resolução nº 03/02 do Conselho Universitário;
2. Promover a reorganização administrativa da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração, transformando-a em duas Pró-Reitorias distintas: Pró-Reitoria de Administração – PROAD – e Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN –, com vistas à reestruturação dessas funções;
3. Reduzir o fluxo de papel, pela utilização, cada vez maior, de procedimentos informatizados nas rotinas administrativas;
4. Implantar um Sistema Integrado de Patrimônio que assegure o melhor gerenciamento e controle dos equipamentos;
5. Aperfeiçoar e descentralizar a gestão financeira das Unidades Orçamentárias, via maior autonomia dos processos de compra e contratação de serviços;
6. Interligar o Sistema de Cadastro de Convênios com os controles contábeis da Divisão de Contabilidade – DCA;
7. Viabilizar as ações de controle interno para o acompanhamento das atividades e projetos institucionais;
8. Dotar o Setor de Arquivo Geral da UFBA das condições necessárias ao armazenamento das informações, com segurança e racionalidade, com a criação de tabela de temporalidade, qualificação dos servidores para tratamento das informações e aquisição de novas tecnologias;
9. Implantar os módulos do Sistema Integrado de Administração e Serviços Gerais (SIASG), para viabilizar o acesso das unidades orçamentárias.

### **3.3. PLANEJAMENTO**

Os objetivos para a área de planejamento são os seguintes, de acordo com o PDI (UFBA, 2004:18):

1. Realizar planejamento estratégico do futuro da UFBA, de modo a assegurar o seu desenvolvimento e contemporaneidade, com o envolvimento da comunidade;

2. Antecipar de fatos e necessidades institucionais, pela compatibilização do uso de recursos e possibilidades de financiamento, com o atendimento de novas missões e objetivos requeridos pela sociedade;
3. Elaborar um Plano Diretor e uma Reforma Patrimonial que orientem a expansão da UFBA no próximo quinquênio;
4. Desenvolver uma reestruturação acadêmica e administrativa da UFBA, com a revisão do Estatuto e a reforma do Regimento Geral, do Regimento da Reitoria, de Unidades Universitárias, de Órgãos Suplementares e da Administração Central.
5. Implantar sistema de informações gerenciais
6. Implementar procedimentos visando a racionalizar a utilização dos recursos institucionais
7. Aprimorar os indicadores de desempenho institucional.

#### **3.4. ORÇAMENTO, ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS**

Para a área de orçamento, administração e finanças o PDI estabeleceu os objetivos a seguir (UFBA, 2004:18):

1. Melhorar a informação sobre o orçamento e sua execução, de modo a comprometer a comunidade com o cumprimento das prioridades aprovadas nas instâncias deliberativas da UFBA;
2. Introduzir critérios de alocação interna dos limites orçamentários, que permitam estabelecer prioridades na distribuição dos recursos;
3. Criar modelos de custos que permitam o acompanhamento da relação custos/resultados das diversas atividades, apoiado em indicadores de desempenho que auxiliem nas ações de racionalização;
4. Buscar uma maior previsibilidade em relação às demandas por recursos da comunidade, de modo a administrar melhor os saldos das dotações orçamentárias;
5. Participar ativamente na captação de recursos, de modo a viabilizar a ampliação das atividades da UFBA em áreas subsidiárias àquelas contidas em seus objetivos e que não são cobertas com recursos do Tesouro.

## **4. ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E ADMINISTRATIVA**

### **4.1. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E INSTÂNCIAS DE DECISÃO**

O organograma da UFBA encontra-se em fase de revisão, e sua forma final só estará concluída com a aprovação do novo Regimento Geral, já em fase de discussão (UFBA, 2004:18).

Um novo Regulamento de Ensino de Graduação já foi aprovado, em outubro de 2003, pela Câmara de Ensino de Graduação. Esse Regulamento normatiza a vida acadêmica para esse nível de ensino, incorporando as mudanças que já vinham ocorrendo, no sentido da atualização dos procedimentos institucionais.

### **4.2. EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE PESSOAL DA ÁREA ACADÊMICA**

A UFBA instituiu, em 1996, um Plano Emergencial de Qualificação Docente (PEQD), com o objetivo de planejar e viabilizar a contínua qualificação de seu corpo docente. O PEQD, expirado em dezembro de 2001, contribuiu para o incremento do número de doutores na UFBA (o percentual elevou-se de 19%, em 1996, para 34%, em 2001). Em julho de 2003, a UFBA contava com 79 % do seu corpo docente com título de mestre ou de doutor.

Em 2002, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação elaborou um novo Plano de Qualificação Docente, denominado PROQUAD, inspirado nas diretrizes da política nacional de capacitação docente e que deverá, nos próximos anos, reger a formação e o aprimoramento dos docentes da UFBA. O Programa considera algumas peculiaridades do perfil do atual corpo docente, como o percentual de professores que optam por qualificar-se nos vários cursos de pós-graduação da própria instituição.

Visando a combater a endogenia, foi proposto o incentivo à complementação da qualificação na forma de estágios “sanduíche”, além de uma regulamentação especial para afastamentos. O PROQUAD já foi aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFBA, devendo ser implantado no primeiro semestre de 2004.

A Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP) adotou um conjunto de medidas e ações estruturais e estruturantes, em função dos princípios norteadores do Plano de Ação do reitorado. A linha central de trabalho é um projeto de qualificação – constituído por

um conjunto de programas a serem desenvolvidos pela PRODEP e (ou) em parceria com outros órgãos, unidades e instituições –, voltado para: a melhoria da estrutura, da organização e do gerenciamento do apoio administrativo às atividades-fim da universidade; o acompanhamento e a avaliação de desempenho, tendo em perspectiva a educação continuada do servidor; o desenvolvimento humano e a qualidade de vida; a atenção à saúde e o apoio aos usuários de substâncias psicoativas e o ajustamento da lotação e carga horária dos servidores.

Quanto ao Corpo docente, no que tange às condições de acesso, registro e controle acadêmico, planeja-se, nos próximos anos, além de ampliar e melhorar as condições de acesso aos cursos de graduação e de pós-graduação, aperfeiçoar as formas de registro e de controle acadêmicos, com ênfase na informatização.

## **5. PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

A base para a formulação de projetos e ações estratégicas para a implementação das políticas em relação a organização didático-pedagógica foi uma análise situacional da graduação na UFBA, que identificou os avanços já conquistados, os principais problemas e as possibilidades de interferência, para assegurar mudanças inovadoras.

No âmbito da organização didático-pedagógica, os cursos de graduação da UFBA encontram-se em estágios diferentes. As novas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na literatura pertinente, ou mesmo algumas determinações legais, não estão ainda inteiramente incorporadas a todos os cursos, a despeito da promoção de inúmeras oportunidades para o debate das tendências, recomendações e exigências atuais. Identificam-se propostas curriculares inovadoras, algumas já aprovadas e implementadas, outras ainda no nível da formulação. Identificam-se também dificuldades na organização de novas propostas e, ainda, um certo imobilismo diante dos problemas enfrentados na oferta regular dos componentes curriculares em vigor.

Pretende-se que a graduação na UFBA passe por uma transição entre uma estrutura curricular rígida, hoje ainda predominante, ancorada no modelo instituído em 1969 – quando se adotou o sistema de créditos e a organização semestral, com inscrição por disciplina –, para uma estrutura curricular apoiada nos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade, da autonomia e da atualização. Contudo, essa não é uma transição simples e rápida, pois envolve mudança de concepções, de posturas e de práticas, encontrando, naturalmente, resistências.

Por outro lado, supõe a redução de problemas limitadores na implementação de novas propostas.

A principal dificuldade enfrentada diz respeito ao quadro docente, cujos dados mostram um bom nível de qualificação e um alto percentual de professores em dedicação exclusiva na UFBA. Contudo, o elevado número de docentes temporários reflete o déficit existente no quadro permanente, sem se considerar possibilidades de ampliação da oferta de vagas. É evidente que esse problema – agravado pelo número reduzido de servidores técnico-administrativos qualificados, pela existência de condições de infra-estrutura precárias e pela insuficiência de recursos de manutenção – constitui-se em fator restritivo à implementação de inovações pedagógicas.

No entanto, alguns avanços no planejamento e na organização didático-pedagógica dos cursos de graduação não dependem diretamente de decisões externas. Com currículos mais atualizados e flexíveis, pode-se racionalizar a oferta e assegurar aos alunos o cumprimento do fluxograma em menor tempo. Com a concentração das aulas em um único turno, evita-se a dispersão dos alunos e garante-se o tempo livre para o trabalho, para a dedicação aos estudos e para o desenvolvimento de outras atividades formativas. Com a oferta de cursos noturnos, asseguram-se oportunidades para que os trabalhadores possam ter acesso à universidade pública. Com o aproveitamento de vagas ociosas, criam-se novas oportunidades de acesso aos cursos da UFBA. Com o emprego de novas tecnologias e de novos procedimentos no ensino, tornam-se as aulas mais atraentes e desafiadoras e a aprendizagem mais efetiva. Com a diversificação dos instrumentos e procedimentos de avaliação, são favorecidos o acompanhamento e a reorientação do percurso de aprendizagem dos alunos. Com a oferta de licenciaturas especiais para formação de professores da Educação Básica, cria-se a oportunidade de contribuir para melhorar a qualidade da educação no Estado da Bahia. Esses são apenas alguns exemplos de iniciativas que podem ser implementadas e que não dependem essencialmente de recursos orçamentários da Universidade para viabilizá-las.

A Pró-Reitoria de Graduação está comprometida com a promoção das condições possíveis, na perspectiva de contribuir para que as mudanças necessárias e esperadas no ensino de graduação da UFBA sejam progressivamente implementadas, nos próximos anos. Propõe a criação de novos cursos de graduação, cujos projetos encontram-se em estágios diversos, a maioria dependendo de que sejam oferecidas as condições necessárias para sua implementação, quais sejam: aumento do número de professores e de funcionários técnico-administrativos, espaço físico e equipamentos, além de vigilância e segurança no campus,

sobretudo para a oferta de cursos noturnos, que deve ser ampliada nos próximos anos. Os cursos a serem propostos estão organizados em diferentes formatos: cursos presenciais (diurnos e noturnos); cursos à distância, conforme apresentado no Quadro 18.

**Quadro 18 – Cursos a Serem Implantados pela Pró-Reitoria de Graduação**

<b>Categoria</b>	<b>Curso</b>	<b>Situação</b>
Cursos de graduação presenciais (diurnos e noturnos)	Saúde Coletiva	O projeto encontra-se já em elaboração. Depois de aprovado, o curso deve ser oferecido já para o Vestibular de 2005. Estão previstas uma turma no período diurno e uma no período noturno.
	Engenharia de Produção	O projeto já está elaborado e foi encaminhado para aprovação. O curso deverá ser oferecido no período noturno.
	Pedagogia	Formação em serviço de professores para a Educação Infantil ou para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto do curso resultou de uma demanda da Prefeitura Municipal de Salvador, já foi aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação.
	Licenciaturas específicas para formação de professores da Educação Básica.	Esse curso deve atender a professores da rede estadual, da Região Metropolitana de Salvador. A concepção, o projeto pedagógico e o quadro curricular dos seis cursos propostos – Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Química – já foram aprovados. Os cursos terão início ainda em 2004 e deverão contar com recursos de convênio da UFBA com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
	Zootecnia.	Esse curso já tem seu projeto elaborado, encontrando-se em fase de ajustes para atendimento às novas orientações legais. Deve ser oferecido para o Vestibular de 2005.
	Matemática Noturno.	O curso já foi definido pelo Instituto de Matemática como uma possibilidade, embora o projeto ainda não tenha sido elaborado.
	Geografia Noturno.	O curso já foi definido pelo Instituto de Geociências como uma possibilidade, embora o projeto ainda não tenha sido elaborado.
	Farmácia Noturno.	O curso já foi definido pela Faculdade de Farmácia como uma possibilidade, embora o projeto ainda não tenha sido elaborado.
Curso de graduação a distância	Licenciatura em Matemática	A proposta do curso surgiu de uma demanda da Secretaria Estadual de Educação para a oferta de oito licenciaturas por universidades baianas, cabendo à UFBA a Licenciatura em Matemática. A expectativa da Secretaria de Educação é que os cursos sejam implementados em 2004.
Curso de graduação fora da sede	Formação de Professores do Município de Irecê-BA.	O projeto do curso, já aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação, resultou de uma demanda do próprio Município. Será um curso semi-presencial, cujas atividades presenciais devem ocorrer, predominantemente, em Irecê.

<b>Categoria</b>	<b>Curso</b>	<b>Situação</b>
Cursos Sequenciais de Complementação de Estudos	Comunicação da Imagem Comunicação Multimídia Cultura Contemporânea Meio Ambiente Sociologia Urbana Políticas Sociais	Os contatos já realizados com professores e diretores de unidades de ensino indicam perspectivas de que um grande número de cursos sequenciais pode ser proposto e implementado a partir de 2004.
Cursos Especiais de Formação Pedagógica para Não-Licenciados		Há demandas específicas para programas especiais de formação pedagógica, para as quais a Pró-Reitoria de Graduação está solicitando à Faculdade de Educação a elaboração dos respectivos projetos.

Fonte: (UFBA, 2004: 26-27)

Além dos cursos apresentados no Quadro 11, a UFBA espera ampliar e diversificar a oferta dos cursos de graduação nos próximos anos. A proposição ou implementação de novos cursos, todavia, depende da efetivação das mudanças esperadas na política do MEC para as universidades federais, com a reposição e ampliação do número de professores e de servidores técnico-administrativos do quadro permanente e a elevação do montante de recursos para investimentos e manutenção.

Quanto ao Ensino de Pós-Graduação, não se apresentam definidos no PDI os cursos a serem ofertados para o período a que se refere o plano, apenas há referência que a UFBA considera prioritário um programa desenvolvido a partir de 1998, denominado Programa de Capacitação para o Ensino Superior (PROCES), que teve seu financiamento suspenso em 2003, afirmando a intenção de evitar solução de continuidade.

Para a Extensão, dez Programas Institucionais Estratégicos de extensão estão definidos para o período de 2004-2008. A execução desses programas está apoiada no estabelecimento de parcerias com órgãos governamentais e não governamentais. São os seguintes:

1. UFBA em Campo: Atividade Curricular em Comunidade (FAPESB/Gov- BA);
2. UFBA em Campo: Brasil Alfabetizado (SESu/MEC);
3. UFBA em Campo: Fome Zero (MCT e MESA);
4. PRODESCAM: Programa de Estruturação Institucional e Capacitação Municipal para o Desenvolvimento Sustentável (SUDENE);
5. Programa de Arte e Cultura da UFBA (MINC);
6. PRADEM: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (Fundação Ford, Fundação Clemente Mariani);

7. Programa Sociedade Civil e Políticas Públicas (Prefeituras Municipais do Estado da Bahia);
8. Trabalho Social em Comunidade nos Centros Sociais Urbanos de Salvador (SETRAS/Gov - BA);
9. PDGS – Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (MCT / Finep/ CNPq/ FAPESB / Gov-BA / SECOMP / Gov - BA);
10. Programa de Ação Afirmativa na Universidade Federal da Bahia (MEC / FUNAI / Movimento Negro / SEC -BA / Instituto Steve Biko e outros).

No tocante à Pesquisa, a UFBA pretende estimular a criação de Núcleos de Pesquisa que otimizem a infra-estrutura e o esforço de pesquisadores em torno de temas atuais e inovadores, contemplando também as necessidades sociais do país, a exemplo da implantação do Centro Interdisciplinar em Energia e Ambiente (CIEnAm). Estão previstas, também, ações que visam o estímulo à produtividade em pesquisa e conseqüentemente, ascensão dos grupos de pesquisa em consolidação e daqueles em formação a níveis de estratificação mais elevados.

Entre os Programas de estímulo à pesquisa, a UFBA coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), executando também vários projetos institucionais apoiados por agências de fomento, dentre os quais, aqueles com recursos alocados pelos Fundos Setoriais. A UFBA, desde já, deverá promover gestões para aumentar o número de bolsas do PIBIC em pelo menos 20%.

Porém, como nas demais instituições de ensino superior, a pesquisa e a pós-graduação na UFBA ainda enfrentam alguns desafios institucionais, entre os quais se destacam: escassez e descontinuidade no financiamento para atividades de ensino e pesquisa, interlocução deficiente com o setor industrial e empresarial, sistema de gestão lento e dispendioso e estrutura departamental rígida. Em muitos casos, o desenho institucional e as normas acadêmicas configuram-se numa barreira para a interdisciplinaridade e em uma fonte de duplicação de esforços. Superar esses desafios é uma das condições para a manutenção das taxas de crescimento em pesquisa e pós-graduação, bem como para inserir a UFBA entre as cinco IFES que mais se destacam em pesquisa e pós-graduação.

Outro ponto fortemente inserido no PDI 2004-2008 é o Ensino à Distância, considerando o papel das universidades públicas, que têm como função social aumentar as oportunidades de inclusão dos amplos segmentos da população que têm tido dificuldade de acesso a níveis mais avançados de educação num mundo cada vez mais exigente em relação às competências cognitivas. A formulação das políticas institucionais para a ampliação da oferta de vagas no ensino à distância, seja no nível do ensino de graduação, seja no dos



curso *lato sensu*. O ensino a distância (EAD) é hoje uma modalidade que abre possibilidades ilimitadas de democratização da educação ao quebrar barreiras econômicas e geográficas, minimizando o problema com que hoje se defrontam as instituições públicas de ensino superior de promover o aumento do atendimento à uma demanda crescente de candidatos, dispondo de orçamentos exíguos.

Assim, uma das justificativas para o encaminhamento do presente Plano de Desenvolvimento Institucional ao Ministério de Educação é a necessidade de garantir o credenciamento da Universidade Federal da Bahia para o oferecimento de cursos regulares de graduação e pós-graduação, uma iniciativa que se impõe considerando o grande número de ações, programas, projetos e eventos, relacionados com a modalidade de Ensino a Distância, já desenvolvidos nos últimos anos no âmbito da Universidade ou em vias de serem desenvolvidos. Deve-se ainda mencionar o projeto de caráter binacional envolvendo Portugal e Brasil, apoiado pelo Instituto de Cooperação Científica e Técnica Internacional (ICCTI) e pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal Superior (CAPES), representados pela Universidade de Aveiro e pela Universidade Federal da Bahia, que tem como objetivo promover a formação e o aperfeiçoamento de professores e investigadores das universidades participantes, realizar pesquisas e trocar informação, resultados científicos e documentação especializada sobre *e-learning*.

Algumas ações já desenvolvidas poderão credenciar a UFBA, a solicitar a formalização desse credenciamento junto ao Conselho Nacional de Educação: o projeto UFBANET, a oferta de disciplinas semi-presenciais na Graduação e Cursos de extensão, e Avaliação de Cursos EAD.

## **6. INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E ACADÊMICA**

### **6.1. CAPACIDADE EFETIVA**

Especificamente em relação ao espaço físico, a UFBA considera possível a otimização do uso de uma área com cerca de 300.000 m<sup>2</sup> construídos, buscando a ampliação da oferta de vagas nos cursos. Como meta de curto prazo, a determinação dessa capacidade efetiva será possível com a conclusão dos trabalhos de cruzamento dos dados acadêmicos e físicos e que, importante ressaltar, faz parte do Novo Plano Diretor dos *Campi* Universitários, projeto já em curso. Também serão identificadas e equacionadas as outras questões – financeira, recursos

humanos e proposições acadêmicas – sem o que não será possível o aumento do número de vagas.

## **6.2. AMPLIAÇÕES EM EFETIVAÇÃO**

Algumas ampliações já encontram-se em efetivação, tais como: Centro de Convivência, localizado no *Campus* Universitário da Federação/Ondina, prédio com 1.800 m<sup>2</sup>, onde deverão funcionar 01 restaurante universitário, a livraria da EDUFBA – Editora da UFBA, correios, xerox, papelaria, podendo abrigar ainda projetos extensionistas; o Pavilhão de Aulas Federação III, situado no *Campus* Universitário da Federação/Ondina, com 5.000,00 m<sup>2</sup>, cuja obra, que aguarda recursos para a conclusão, contará com 07 salas de aula para módulo de 20 alunos, 06 salas de aula para módulo de 40 alunos, 06 salas de aula para módulo de 50 alunos, 01 sala de aula para módulo de 60 alunos, 01 auditório com capacidade para 150 pessoas e uma sala de teleconferência para projetos de Educação a Distância; o Laboratório de Exploração de Petróleo, localizado no *Campus* da Federação/Ondina, contará na primeira etapa com laboratório de informática, *cluster*, sala de visualização, 07 gabinetes para professores e pesquisadores, sala de reuniões, arquivo, secretaria e instalações sanitárias.

### **6.2.1. ACESSIBILIDADE**

Para os *campi* de Salvador, pela topografia de suas áreas, com diferença de níveis de até 40 metros, seria necessário o estudo da disponibilidade de implantação de linha regular de ônibus que fizesse a ligação entre eles. Quanto aos portadores de necessidades especiais, a UFBA vem fazendo um grande esforço para dotar seus prédios dos equipamentos que permitam acessibilidade plena aos seus edifícios. A implantação dos equipamentos vem sendo realizada em um ritmo lento, uma vez que cerca de 90% das edificações da Universidade têm idade superior a trinta anos, realidade que requer soluções arquitetônicas criativas e vultosos investimentos financeiros, hoje bastante escassos. Essa questão, entretanto, já devidamente diagnosticada, faz parte de um programa de ações a ser implementado nos próximos cinco anos. Cabe ressaltar ainda que a UFBA já estabeleceu critérios construtivos que atendem às necessidades dos portadores de deficiências físicas, soluções aplicadas nas recentes edificações e previstas para todos os futuros prédios.

### 6.2.2. INFRA-ESTRUTURA EM REDES

Os *campi* da UFBA possuem infra-estrutura em redes de água, esgoto, energia elétrica, telefonia e fibra ótica, sendo que essa última necessita de ampliação, inclusive para atender às residências universitárias. Os resíduos tóxicos carecem de levantamento das substâncias e adequação na manipulação e descarte. Em muitos laboratórios de unidades de ensino e pesquisa, já se processa a anulação dos efeitos danosos dos rejeitos tóxicos antes de serem lançados na rede de esgoto. Os resíduos gasosos são eliminados por exaustão das capelas.

### 6.2.3. PROGRAMA DE EXPANSÃO

Visando a atender à expansão da área acadêmica, a UFBA estabeleceu o Programa de Expansão da Área Física, a ser desenvolvido nos próximos cinco anos. Prioritariamente, retomando o planejamento da ocupação física, estão em curso a elaboração de um novo Plano Diretor dos *Campi* Universitários e a Reforma Patrimonial, cujos objetivos buscam:

1. Possibilitar uma associação entre a expansão futura das atividades-fim da Universidade e a ocupação do espaço físico dos *campi*;
2. Permitir um uso racional dos imóveis e sua adequação às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
3. Contribuir tecnicamente para a definição de prioridades na execução de novas obras, ampliações e reformas;
4. Incorporar aos novos projetos de edificação a preocupação com modelos que reduzam custos de manutenção e pleno atendimento aos portadores de necessidades especiais;
5. Incorporar ao uso do espaço a preocupação ambiental e a valorização dos aspectos culturais de nossa formação social;
6. Gerar meios de financiamento para a construção de novos imóveis, mediante processos de permuta e alienação daqueles fora dos *campi*.

A segunda ação de intervenção na planta física da UFBA constitui-se em um programa para recuperação, expansão, melhoria e modernização dos *Campi* Universitários, concomitante com a execução das etapas a serem definidas no Plano Diretor, abrangendo:

1. Continuação do programa de manutenção corretiva predial;
2. Conclusão da construção do Pavilhão de Aulas da Federação III;

3. Continuação dos serviços de restauro da antiga Faculdade de Medicina do Terreiro de Jesus;
4. Continuação da instalação de equipamentos destinados a permitir pleno atendimento aos portadores de necessidades especiais (instalação de elevadores, rampas, sanitários, telefones públicos, sinalização, vagas especiais em estacionamentos etc);
5. Renovação e ampliação do parque de servidores e estações de trabalho (microcomputadores), compatibilizando suas configurações com as especificações e demandas de cada área de conhecimento;
6. Consolidação dos *Campi* Universitários com expansão da área construída, através da execução das etapas a serem indicadas pelo Plano Diretor.

## **7. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO INSTITUCIONAL**

Desde 1999, foi implantado um processo contínuo de avaliação na UFBA, utilizando-se indicadores que consideram aspectos relativos ao conjunto da instituição, tendo como foco inicial os cursos de graduação e, como perspectiva, a progressiva análise da instituição como um todo e uma institucionalização do processo em médio prazo.

O processo de auto-avaliação da Universidade Federal da Bahia é composto por cinco componentes, que, de forma encadeada, devem promover o contínuo pensar sobre a qualidade da Universidade, são estes: a análise situacional, a identificação de problemas e conquistas, a identificação de soluções, os planos de ação e o acompanhamento das ações e divulgação dos resultados.

A Análise Situacional compreende o diagnóstico da realidade, que será objeto da intervenção pretendida, visando possibilitar às Comissões de Avaliação Institucional das Unidades (CAVI) identificar os principais problemas relativos ao ensino de graduação, permitindo, assim, a definição de prioridades, metas a alcançar e ações a serem desenvolvidas.

Nessa etapa do processo auto-avaliativo, as Comissões de Avaliação Institucional das Unidades (CAVI) devem escolher, entre as diversas dimensões, aquelas que serão contempladas anualmente em suas análises. Como regra geral, enquanto o ensino de graduação estiver sendo o foco das avaliações, as CAVI devem avaliar anualmente a dimensão Docentes e a dimensão Discente – desempenho. As demais dimensões, Infra-Estrutura, Projeto Pedagógico do Curso e Discente – egressos, devem ser avaliadas, a critério

de cada CAVI, até 2007 e, a partir dessa primeira avaliação, passarão a ser avaliadas a cada quatro anos.

No Quadro 19, são apresentadas as principais dimensões e sub-dimensões desse componente.

#### **Quadro 19 - Dimensões e Sub-Dimensões do Componente Análise Situacional**

<b>Dimensão</b>	<b>Sub-dimensão</b>
Projeto Pedagógico	Concepção do curso
Docentes	Qualificação
	Desempenho
Discentes	Egresso
Infra-Estrutura	Laboratórios e Salas
	Biblioteca
	Gerenciamento

Fonte: UFBA (2004:42)

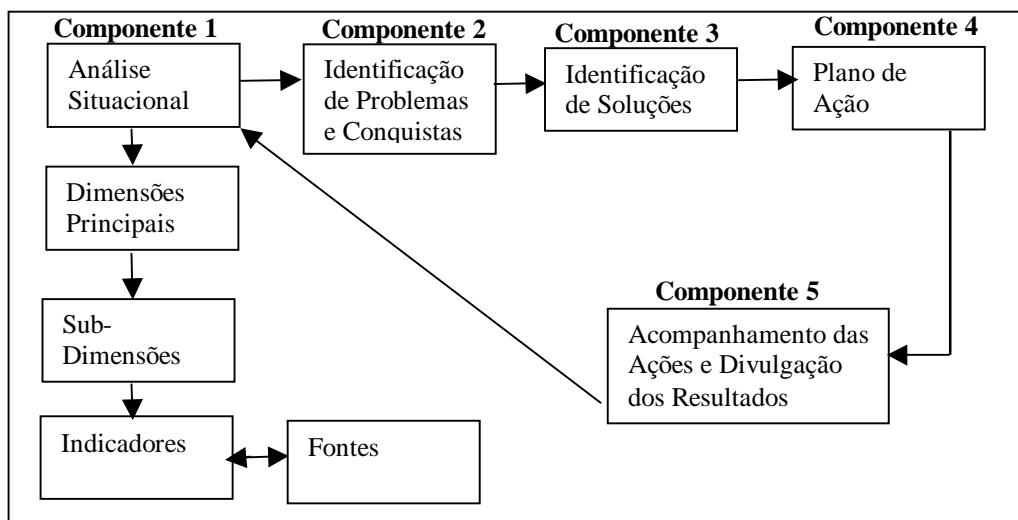
A Identificação de Problemas e Conquistas, dentro das dimensões escolhidas por cada CAVI, dever-se-á proceder. Nesse momento, recomenda-se uma ampla discussão na Unidade sobre os “achados” do processo, permitindo que, internamente, esses problemas e conquistas sejam priorizados. Nessa etapa do processo avaliativo, deve-se observar prioritariamente as necessidades, efetivas de cada curso, permitindo uma reflexão sobre os problemas, conquistas e potencialidades, com base no que seria ideal conseguir. Aqui ainda não é o momento de refletir sobre as condições materiais para superar os problemas. Ao contrário, é hora de priorizar o que precisa ser superado, mantido ou potencializado, com vistas a ampliar a qualidade dos serviços prestados pela Universidade.

A Identificação de Soluções é consequência da identificação e priorização de problemas, e consiste em estabelecer, para cada problema encontrado, uma solução. Aqui se deve privilegiar soluções que permitam um aproveitamento de esforços da Unidade e da UFBA como um todo, garantindo racionalidade e integração na busca da superação ou, pelo menos, redução dos problemas identificados. Deve refletir o pensamento da coletividade, articulando os atores que participarão da implementação das soluções identificadas. Aqui o princípio da legitimidade política deve ser observado, para que todos possam se comprometer com os rumos da instituição.

O Plano de Ação promove a articulação do que foi idealmente imaginado com a realidade. Isso significa que, na medida em que se propõe a responder a perguntas básicas para transformar idéias em realidade, ele possibilita o estabelecimento de prazos, responsabilidades e recursos, criando medidas para o acompanhamento das soluções.

Constitui-se no elemento-chave para a transformação positiva da realidade, permitindo uma visualização efetiva dos esforços necessários para se buscar a qualidade institucional.

O Acompanhamento das Ações e Divulgação dos Resultados, pretende-se atender aos princípios de transparência e continuidade, incentivando a meta-avaliação do processo, bem como ampla divulgação dos resultados alcançados. A Figura 6 apresenta o processo de Auto-avaliação do Ensino de Graduação da UFBA.



**Figura 6 – Processo de Auto-Avaliação do Ensino de Graduação da UFBA**  
Fonte: UFBA (2004: 44)

## 8. ESTRATÉGIAS DE IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Para a implantação do sistema de avaliação o PDI estabeleceu as seguintes estratégias (UFBA, 2004:45-46):

1. Disponibilização dos dados para avaliação dentro da própria rotina da Universidade, corrigindo, adequando e criando procedimentos na dinâmica das Unidades, Departamentos, Colegiados e Pró-Reitorias.
2. Estruturação, de forma democrática, de Comissões de Avaliação Institucional nas Unidades de Ensino, como a responsabilidade de avaliar, periodicamente, os cursos de graduação através da:
  - a. caracterização e avaliação da realidade;
  - b. identificação dos principais problemas e conquistas;
  - c. identificação de ações de correção ou manutenção da realidade;

- d. estruturação de um plano de ação e acompanhamento da execução do(s) plano(s) traçado(s) e sua divulgação.
3. Ampliação e aperfeiçoamento gradual da avaliação dos elementos que compõem a vida universitária, até atingir uma avaliação globalizada.
4. Utilização de indicadores que permitam comparações entre os Cursos, Unidades etc.
5. Observância das características próprias de cada área.
6. Avaliação para planejar e evoluir, impulsionando o processo produtivo e a autocrítica, assumindo-se o erro ou falha como elemento pedagógico.
7. Adesão dos membros nos procedimentos de implantação e na utilização dos resultados.
8. Envolvimento de todos, discentes, docentes, pessoal técnico/administrativo e sociedade civil.
9. Utilização de metodologia adequada à absorção das informações pela comunidade universitária.
10. Implementação de políticas de avaliação que respeitem os contextos e particularidades das diversas Unidades de Ensino.
11. Ampla divulgação e abertura do processo avaliativo.
12. Garantia da avaliação contínua e incorporação dos resultados visando ao seu aperfeiçoamento.

O emprego da avaliação como instrumento de diagnóstico, de planejamento e de gestão não faz parte ainda da cultura das IES e encontra resistências. Por isso, requer muita persistência e a utilização de estratégias capazes de produzir avanços. Assim, o processo de avaliação interna, já em curso, deve ter continuidade, com as mudanças que se fizerem necessárias para assegurar melhores resultados.

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação vem promovendo também oportunidades de avaliação dos currículos dos cursos de graduação. O processo deve resultar, nos próximos anos, em uma reformulação curricular ampla, para contemplar as novas orientações, sobretudo as expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo CNE. A concepção e a montagem dos novos currículos vêm sendo orientadas e acompanhadas e, para os Colegiados dos cursos que assim o solicitarem, presta-se assessoramento mais direto na elaboração e na revisão dos novos projetos. A reformulação curricular constitui-se numa das prioridades da atual gestão da Universidade, considerada condição básica, embora não seja a única, para a modernização do ensino de graduação e elevação do nível de excelência dos cursos oferecidos.

Quanto à a avaliação externa da UFBA tem se realizado através dos seguintes mecanismos: Avaliações dos Cursos de Pós-Graduação realizadas por Comissões da CAPES; Exame Nacional de Cursos – Provão; Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação, realizada pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC.

A Pró-Reitoria de Graduação vem acompanhando, sistematicamente, os resultados da avaliação externa de seus cursos coordenada pelo MEC. O acompanhamento, que terá continuidade nos próximos anos, envolve a identificação dos itens que concentram conceitos mais baixos, a discussão com os envolvidos sobre formas de interferência nos aspectos que dependem da universidade e o levantamento de alternativas que podem contribuir para melhorar o funcionamento de cada curso avaliado. Em geral, os aspectos mais acadêmicos têm sido bem conceituados na UFBA. Os maiores problemas identificados dizem respeito a instalações, laboratórios e recursos de suporte, que dependem de financiamento, e o próprio MEC não tem assegurado satisfatoriamente essas condições.

Em relação à pós-Graduação, os programas institucionais executados pela PRPPG (PIBIC, PRODOC, PROCES) são acompanhados por comitês de avaliação internos, formados por representantes das várias áreas do conhecimento e por comitês externos, selecionados entre pesquisadores de destaque em C&T, oriundos de instituições de ensino e pesquisa do país. Da mesma forma, pretende-se acompanhar o Programa de Qualificação Docente (PROQUAD), a ser implantado. Os cursos *stricto sensu* são acompanhados pela Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa e pela CAPES.

Todo esse processo deverá convergir para uma reavaliação, na qual os resultados das avaliações externas serão, quando acontecerem, objeto específico de análise pela CCEAG e, particularmente, pelas CAVI, que refletirão sobre a situação apontada pela(s) avaliação(ões) externa(s) e avaliarão a necessidade de elaboração de novas metas e propostas para o seu alcance.

Foi estabelecido no PDI um cronograma de implementação, contemplando as principais etapas, por área, de acordo com as metas e ações estabelecidas até 2008.



### ANEXO III

#### **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)**

Criada em 10 de dezembro de 1970, pela Lei n.º 5.647, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) incorporou a Faculdade Federal de Direito de Cuiabá, instituída em 1934 (cujo funcionamento data apenas de 1956), e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá.

A UFMT, tem procurado contribuir efetivamente, desde sua implantação, com o desenvolvimento regional, atuando nas áreas de ensino de graduação, pesquisa, ensino de pós-graduação, pesquisa e extensão, mantendo os *campi* de Cuiabá, Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop, além de forte presença nas demais regiões de Mato Grosso, com projetos de interiorização no âmbito do ensino de graduação: licenciaturas parceladas, turmas especiais, ensino à distância, sempre em parceria com os governos federal, estadual e municipal.

São ofertados, nos quatro *campi*, 55 cursos regulares de graduação, considerados os turnos de funcionamento, dentre os quais 16 em período noturno, cerca de 30 cursos de especialização anuais, 12 cursos de mestrado nas áreas de Educação Pública, Ecologia e Conservação da Biodiversidade, Saúde e Ambiente, História, Agricultura Tropical, Ciências e Engenharia de Materiais (Convênio USP - São Carlos), Pediatria (Convênio USP - São Paulo), Enfermagem (Convênio UFSC), Ciências Contábeis (Convênio PUC - São Paulo), Ciências da Comunicação (Convênio USP - São Paulo), Política Social (Convênio UnB) e Engenharia Ambiental (Convênio UFRJ), 03 cursos de doutorado nas áreas de Educação Pública, Ecologia e Conservação da Biodiversidade e Saúde e Ambiente.

Parcerias e convênios com entidades públicas e privadas, visando à prestação de serviços e cooperação técnico-científica, demonstram o esforço da UFMT em propiciar respostas às aspirações da sociedade, ampliando e consolidando a necessária integração com a comunidade externa. Desta forma, a UFMT mantém diversos setores por meio dos quais coloca em prática os objetivos de servir a população, quais sejam: Hospital Universitário Júlio Müller, Biblioteca Central em Cuiabá e nos demais *campi*, Editora Universitária, TV Universidade - Canal 2, Centro de Saúde Escola do Grande Terceiro, Teatro Universitário, Coral, Orquestra Sinfônica Universitária, Cine Clube Coxiponés,

Museu de Arte e Cultura Popular, Museu. Rondon, Zoológico, Ateliê Livre de Artes Plásticas, Fazenda Experimental de Santo Antônio do Leverger, Casa do Estudante, Restaurante Universitário e Escolas de Iniciação Desportiva, além de núcleos de pesquisa e extensão que desenvolvem projetos de interesse comunitário.

Além disso, a UFMT proporciona aos seus alunos assistência de natureza social, médica, cultural, artística, desportiva e profissional através de bolsas: Atividade, Extensão, Moradia, Iniciação Científica, e programas: Eventos Estudantis, Cultural, Monitoria, Apoio Psico-pedagógico, Estágio Extracurricular, Assistência Médica e Estudante Convênio-Graduação.

No âmbito da cooperação internacional, a UFMT mantém intercâmbio com instituições de vários países, especialmente em pesquisa científica e programas de pós-graduação, dentre os quais: Canadá, EUA, França, Bolívia, Chile, Espanha, Cuba, Alemanha, Inglaterra, além de participar de organismos internacionais como: UNAMAZ - Associação de Universidades Amazônicas, OUI - Organização Universitária Interamericana, CREAD - Consórcio Rede de Ensino à Distância, UDUAL - União de Universidades da América Latina e Caribe, AULP Associação das Universidades de Língua Portuguesa, ULSF - Associação de Universidades para o Desenvolvimento Sustentável e IAUP - Associação Internacional de Reitores de Universidades.

A Figura 7 apresenta uma vista da Biblioteca da UFMT no *campus* de Cuiabá.



**Figura 7 – Biblioteca da UFMT *Campus* de Cuiabá**

O Processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMT, de acordo com o próprio documento (UFMT, 2005:9), ocorreu de forma coletiva, por meio da discussão de um documento básico apresentado às unidades acadêmicas e administrativas, em mais de oitenta reuniões. Assim, o documento traduz a expectativa de

cada unidade em relação ao crescimento da Universidade, apontando as ações necessárias para que os objetivos e metas estabelecidos como essenciais nesse processo sejam atingidos.

Por meio do planejamento participativo, as unidades acadêmicas apontam o que é necessário para a Universidade e, co-responsavelmente, apresentam as propostas acompanhadas da previsão de investimento necessário para cumpri-las, dando respaldo às ações e às reivindicações da administração superior. É o futuro da instituição construído coletivamente, a partir do anseio de promover a cidadania, tendo como lastro a qualidade acadêmico-científica e administrativa.

O PDI, na concepção da UFMT é o instrumento de gestão imprescindível à incorporação das ações de planejamento de forma integrada ao orçamento que, por sua vez, é construído com a ampla participação dos seus atores sociais – servidores, alunos e integrantes de todas as unidades da UFMT. Dessa forma dialógica e participativa, consubstancia-se o PDI 2005-2010, como uma peça de construção flexível, re-elaborada, e, sobretudo, com caráter de co-responsabilidades no processo de tomada de decisões sobre os objetivos institucionais de curto, médio e longo prazos, as metas, os meios e as ações para alcançá-los, respeitando as peculiaridades de cada unidade (UFMT, 2005:11).

## **1. ANÁLISE EXTERNA - A UFMT E O CONTEXTO REGIONAL**

A UFMT está localizada no estado de Mato Grosso, que ocupa estratégica posição geopolítica em relação às Américas e é o centro da América do Sul e Portal da Amazônia. Com uma população de aproximadamente 2,5 milhões de habitantes e 145 municípios, Mato Grosso é o terceiro estado brasileiro em dimensão territorial, com área de 901,4 mil km<sup>2</sup>, representando 10,55% do território nacional.

A UFMT é uma das poucas universidades brasileiras que está situada em contexto geográfico que envolve três biomas distintos – Pantanal, Cerrado e Amazônia – e as mais importantes bacias hidrográficas do país: a do Paraguai, a do Amazonas e a do Araguaia-Tocantins.

Um outro aspecto da posição geográfica estratégica da UFMT é a sua importância na formação de professores para o ensino fundamental e médio e de profissionais de nível superior naqueles municípios mais distantes da capital, especialmente no contexto da região do Araguaia e do norte do Estado. Portanto, nestas regiões mais distantes, com precária infraestrutura de acesso, a UFMT é um canal decisivo, senão o único, de formação universitária

para expressiva parcela da população, especialmente aquela localizada em regiões distantes a mais de 500 km da capital.

Após meados da década de 90, Mato Grosso tem se destacado no cenário nacional como o maior produtor de grãos, fibras e carnes do Brasil, notabilizando-se como o estado de maior crescimento econômico entre todas as unidades da Federação.<sup>1</sup>

A diversidade de ecossistemas e o seu posicionamento geográfico abrem um leque de oportunidades de investimentos na agricultura, indústria metal-mecânica, pecuária, agroindústria, turismo e infra-estrutura. As exportações de grãos do estado de Mato Grosso, da ordem de US\$ 2,1 bilhões, responderam por cerca de um terço das exportações brasileiras de soja. No período de 1995-2004 o volume de investimentos privados no Estado, decorrentes da implantação de novos empreendimentos agroindustriais, foi da ordem de R\$ 18 bilhões.<sup>2</sup>

A despeito do crescimento econômico e competitividade agrícola, a região central do país defronta-se ainda com a necessidade premente de aumento da escolaridade média de sua população, de melhoria e consolidação da infra-estrutura de transportes e saneamento, de redução das desigualdades sociais e regionais e de preservação ambiental, sob pena de comprometer a auto-sustentabilidade econômico-social pretendida pela sociedade local.

Formação de profissionais de nível superior, reengenharias institucionais da gestão pública, uso de tecnologias modernas e não-agressivas ao meio-ambiente, formas mais sustentáveis de aproveitamento dos recursos naturais disponíveis e novos modos de interação econômica são alavancas seguras para a sustentabilidade do desenvolvimento socialmente referenciado de Mato Grosso.

Nesse contexto regional e mundial de grandes transformações de paradigmas tecnológicos, com profundos impactos sociais e ambientais, a Universidade Federal de Mato Grosso coloca-se como parceira estratégica das redes de alianças comprometidas com a sustentabilidade ambiental-econômico-social e política do desenvolvimento regional.

Isto porque a moldura contemporânea do desenvolvimento assenta-se fortemente na construção do conhecimento científico, no fomento de novas idéias, na inovação tecnológica, nas soluções inovadoras e na formação de quadros profissionais de qualidade colocados a serviço da sociedade, desafios postos e assumidos como prioritários pela Universidade Federal de Mato Grosso, que defende a tese de que a implementação de vias de

---

<sup>1</sup> A taxa de crescimento médio do PIB no período 1995-2002 foi superior a 8% aa. Em 2002, o PIB de MT era de R\$ 17,9 milhões, cerca de 1,3% do PIB nacional.

<sup>2</sup> Informação fornecida pela Secretaria de Indústria, Comércio, Minas e Energia do estado de Mato Grosso.

desenvolvimento sustentável deve ser reconstruída, a partir da rearticulação das relações entre as instituições públicas, sociedade civil organizada e setor produtivo.

Diante dessa realidade e visando contribuir com o desenvolvimento de Mato Grosso, em particular, e da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do Cerrado e do Pantanal, apresenta-se a seguir breve diagnóstico das principais características da região, de forma a orientar as propostas de integração e interface entre educação superior/ciência/tecnologia e desenvolvimento sustentável, permitindo a promoção de melhores condições de vida e competitividade da economia regional.

### **1.1. O ESTADO DE MATO GROSSO: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS**

A população de Mato Grosso, em 2004, da ordem de 2,7 milhões de pessoas, vem crescendo desde a década de 80 em um ritmo significativamente superior ao verificado para o resto do país. De fato, ao longo da década de 80, enquanto o crescimento médio anual da população do país situava-se em torno de 2,5%, a população de Mato Grosso, embalada pelo forte fluxo migratório, crescia 6,6% ao ano. Ao longo de duas décadas, Mato Grosso mais que dobrou a sua participação na população total do país, passando de 0,95% em 1980 para 1,5% em 2004.

Outra característica do Estado foi o intenso processo de urbanização, fruto da intensificação do movimento migratório campo-cidade. No ano de 1970, 61% da população estavam na zona rural e 39% na zona urbana. Dados mais recentes (2000) mostram que menos de um quarto da população do Estado encontra-se na zona rural.

A análise da população, segundo as regiões de planejamento do Estado definidas pela Secretaria de Planejamento (SEPLAN-MT), no período de 1996 a 2004, revela que ao longo da década de 90, a população mato-grossense ainda cresce em ritmo superior à média nacional (2,5% ao ano contra 1,8% da população brasileira) e que a dinâmica demográfica regional é bastante diferenciada, refletindo a desigualdade econômica das regiões. De um lado, estão as regiões com predomínio do agronegócio (algodão, soja), como é o caso da região Centro e Sudeste, e de fronteira agrícola em processo de consolidação (região Noroeste I e Centro-Norte), com elevadas taxas de crescimento populacional, superiores à média do Estado. De outro, encontram-se aquelas regiões em processo de estagnação econômica e carência de infra-estrutura, que vêm perdendo população, como é o caso da região Centro-Oeste e Sudoeste. Ressalte-se que os *campi* da UFMT (Cuiabá, Rondonópolis,

Pontal do Araguaia e Sinop) estão localizados em regiões que vêm apresentando elevado crescimento populacional e que respondem conjuntamente por mais de 60% da população do Estado (cerca de 1,65 milhão de pessoas).

Cerca de 92% da população tem menos de 60 anos, revelando um perfil etário bastante jovem. Portanto, a demanda por ensino superior é bastante elevada: são 359 mil jovens de 18-24 anos, cerca de 14% da população, dos quais cerca de 30% reside em regiões onde a única esperança de cursar o ensino superior está na oferta de educação pública.

Estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano 2010 revelam que a tendência de crescimento populacional do Estado deve continuar acelerada. Assim, o IBGE projeta para 2010 uma população de cerca de 3,2 milhões habitantes para Mato Grosso. O número de jovens que estarão demandando o ensino superior está estimado em cerca de 458 mil, representando um crescimento nesse período (2004-2010) de 27%.

### **1.1.1. POTENCIALIDADES ECONÔMICAS IDENTIFICADAS**

A importância da agropecuária na economia de Mato Grosso pode ser dimensionada a partir de algumas constatações. A diversidade do solo e a topografia permitem a exploração de cerca de 60% de sua área e as estações chuvosas bem demarcadas e constantes, além de vastas planícies de solo roxo, fazem de Mato Grosso um território privilegiado para a produção de grãos, fibras, arroz, feijão, milho, sorgo, além da pecuária de grandes e pequenos animais.

Mato Grosso destaca-se no cenário nacional como o maior produtor de soja e algodão e como o segundo maior rebanho de corte do país. O setor agropecuário responde por mais de 30% do PIB local e pela absorção de 35% da população economicamente ativa. Há potencialidade para a diversificação agrícola e produção de matéria-prima para fins industriais e energéticos e, ainda, para o cultivo e exploração de especiarias e essências amazônicas e do cerrado.

A importância do desempenho e competitividade do setor agropecuário do estado fica evidenciada pela crescente demanda por alimentos no Brasil e no mundo, pela necessidade de geração de superávit na balança comercial brasileira, pela demanda de matérias-primas do parque agroindustrial, pelo potencial para o desenvolvimento de uma agricultura moderna e pela imensa área agricultável, suficiente para abrigar programas e projetos agrícolas de cunho social, capazes de ampliar e incluir na base econômica milhares de brasileiros.

Além deste vasto potencial agropecuário, Mato Grosso apresenta grande diversidade de minerais capazes de, com conhecimento adequado, dar sustentabilidade a um parque mínero-industrial significativo. Estudos e pesquisas já detectaram ocorrência de minerais estratégicos como cobre, zinco, chumbo, e pedras ornamentais.

O Estado também reúne fatores diferenciados e peculiares para o mercado turístico. O Parque Nacional da Chapada dos Guimarães e o complexo formado pelo Pantanal Mato-grossense, aliados à riqueza e exuberância da flora e fauna terrestre e aquática, tornam o seu ecossistema num local propício para o desenvolvimento de estudos e pesquisa científicos e também compõem a moldura de um cenário que projeta Mato Grosso internacionalmente.

### **1.1.2. OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE MATO GROSSO**

Os problemas fundamentais a serem enfrentados para promover um desenvolvimento sustentável com equidade social em Mato Grosso podem ser resumidos em seis grandes eixos: infra-estrutura de transportes, questão ambiental, infra-estrutura de saneamento, desigualdades sociais e regionais, educação e formação profissional, complexo agro-industrial.

#### **1.1.2.1. Infra-Estrutura de Transportes**

Toda a potencialidade econômica de Mato Grosso está hoje prejudicada pela quase inexistência de uma adequada infra-estrutura de transporte, capaz de integrar o Estado em suas diversas regiões e o conjunto dessas regiões com o país e o mundo.

O sistema de transportes terrestres projetado para o Estado compreende sete Corredores Multimodais de Transportes. São estes:

- a) Corredor Norte - Rodo-hidroviário - composto pela BR 163 (Cuiabá-Santarém) e pela Hidrovia Teles Pires-Juruena-Tapajós;
- b) Corredor Centro-Norte - Hidro-rodo-ferroviário - composto a partir de Nova Xavantina, pela Hidrovia Mortes-Araguaia-Tocantins, passando por Xambioá - BR 010/153/226 até Imperatriz (MA) - Ferrovias Norte-Sul e Carajás, para atingir o Terminal de Ponte da Madeira em São Luiz do Maranhão;
- c) Corredor Leste - Rodo-ferroviário - composto pela BR-070 (Cuiabá-Goiânia-Belo Horizonte -Vitória) ou BR-364 (Cuiabá-Rondonópolis-Itumbiara- Belo Horizonte-Vitória);

- d) Corredor Sudeste - Rodo-ferroviário (FERRONORTE) - composto pelo trecho Cuiabá-Rondonópolis-Alto Taquari-Chapadão do Sul-Aparecida do Taboado-Santos (FEPASA);
- e) Corredor Sul/Sudoeste - Rodo-hidroviário (Hidrovia Paraguai-Paraná) - Cuiabá (BR-174/070) - Cáceres-Corumbá-Assunção-Barranqueras-Nova Palmira-Campana-Buenos Aires;
- f) Corredor Oeste – Rodoviário - (Ligação com o Pacífico) – Cuiabá (BR 174/070)-Cáceres-San Mathias-Santa Cruz-Portos do Chile e Peru;
- g) Corredor Noroeste - Rodo-hidroviário – Cuiabá-Sapezal (BR-174)-Hidrovia Madeira-Amazonas-Solimões-Porto Velho-Itacoatiara-Iquitos ou Macapá.

Destes corredores, apenas o Corredor Sul está em operação, devendo ser seguido pelos Corredores Nordeste e Sudeste, dado o estágio das obras da FERRONORTE, uma vez que os demais envolvem iniciativas e recursos federais (Hidrovias, Rodovias e Ferrovias) para sua concretização, diante da participação menor do Estado.

Para o Estado, a consolidação desses modais (ferroviário e hidroviário) constitui prioridade diante dos custos diferenciais expressos no custo do transporte e, conseqüentemente, na competitividade dos produtos exportados. Dados do Governo do Estado de Goiás, de 2001, estimam os custos de US\$ 0,008/t/km, US\$ 0,022/t/km e US\$ 0,038/t/km do frete ferroviário, hidroviário e rodoviário, respectivamente.<sup>3</sup>

#### **a) Subsistema Ferroviário**

O projeto de ferrovia, com 5.228 km, abrange na primeira etapa os trechos: Cuiabá-Alto Araguaia-Aparecida do Taboado (MS), com 957 km e Alto Araguaia-Uberlândia, com 771 km. Na segunda etapa, estão previstos os trechos: Cuiabá-Porto Velho (RO) com 1.500 km e Cuiabá-Santarém (PA) com 2.000 km.

Esta ferrovia pretende interligar Cuiabá-MT com as malhas ferroviárias do Triângulo Mineiro e de São Paulo, alcançar Porto Velho (RO), onde se conecta com a hidrovia do rio Madeira e Santarém (PA), onde se integra à navegação pelo rio Amazonas.

Em Aparecida do Taboado interligar-se-á com a hidrovia Tietê-Paraná, constituindo alternativa de escoamento para os principais mercados do sul e para exportação através dos portos de Santos e Sepetiba.

---

<sup>3</sup> Dados e informações da pesquisa “Diagnóstico Socioeconômico do estado de Mato Grosso”. FAPEMAT. UFSC. Cuiabá. Setembro de 2002.



### **b) Subsistema Hidroviário**

O transporte hidroviário do Estado restringe-se aos rios Paraguai e Araguaia. O rio Paraguai é alternativa dentro de rota multimodal tanto para a exportação de produtos agrícolas como para o abastecimento interno. Configura-se, ainda, pelas boas condições de navegabilidade, como importante fator de integração brasileiro com a Argentina, Uruguai e Paraguai.

O rio Araguaia apresenta, em longo prazo, grande potencial para o transporte de cargas, ligando o planalto central aos portos do Maranhão e do Rio Pará (PA). Para este Corredor Multimodal estão previstos: dragagem, derrocamento e sinalização da hidrovia, com aproximadamente 1.230 km entre Aruanã (GO) e Xambioá (TO), 559 km no rio das Mortes, entre Nova Xavantina (MT) e sua foz no Rio Araguaia (MT), 520 km do rio Tocantins entre Miracema do Tocantins (TO) e Estreito (MA); pavimentação da BR-153, entre São Gonçalo e Marabá, no Pará, com 155 km; complementação do trecho da ferrovia Norte-Sul, ligando Imperatriz e Estreito (MA), com 120 km de extensão (já concluído). Estas obras aguardam licenças ambientais e procedimentos licitatórios para contratação de obras e serviços, tendo sido feitos sinalização e balizamento em caráter preliminar.

Esta alternativa é considerada extremamente viável, economicamente, para transporte de grãos do cerrado por reduzir em 5.000 km a distância entre o Brasil e a Europa (Porto de Roterdan) e Brasil-Japão (via Canal do Panamá). Com esta operação, segundo o GEIPOT, o custo de transporte poderia atingir até US\$ 34,00/t enquanto no modal rodoviário, para acessar o Porto de Santos, esse custo varia de US\$48,00/t a US\$60,00/t.

### **c) Subsistema Rodoviário**

No que se refere ao subsistema rodoviário, o Estado conta com 84.200 km de rodovias, dos quais 4.000 km são federais, 20.000 km são estaduais e 60.000 km são municipais. Desse total, 4.500 km são pavimentados, dos quais 2.711 km (68,6%) são de jurisdição federal, restando aproximadamente 1.789 km de rodovias estaduais pavimentadas no Estado.

De todo o exposto, constata-se o seguinte percentual de vias sem pavimentação no Estado: 21% da malha viária federal; 89,3% da malha estadual; e 100% da malha municipal, demonstrando a necessidade de especial atenção governamental para esta questão, quando se trata de redução de desigualdades e integração regional.

### 1.1.2.2. A Questão Ambiental

O estado de Mato Grosso é muito importante no que tange ao equilíbrio dos ecossistemas, pois nele se encontram os três principais biomas do Brasil: a Amazônia, o Cerrado e o Pantanal. Destes biomas, grande parte de seu espaço territorial está localizada dentro da região de domínio dos ecossistemas da Região Amazônica (469.910 km<sup>2</sup>), correspondente a aproximadamente 52,1% do território do Estado. O Cerrado ocupa cerca de 40,86% da superfície e aproximadamente 7,04% da área com Pantanal.

A forma como tem sido conduzido o avanço da fronteira agrícola no Estado traz consigo um perigoso processo de degradação social e ambiental. São particularmente graves os processos de desequilíbrio e contaminação instalados pelos desmatamentos desordenados.

Nos últimos 5 anos, a área desmatada no Estado foi de 79,8 mil km<sup>2</sup>, o que representa cerca de 1,7 milhões de árvores/ano derrubadas. O estado de Mato Grosso conta com uma área de, aproximadamente, 23.343 ha (vinte e três mil trezentos e quarenta e três hectares) de floresta plantada o que, em números relativos, representa uma porcentagem muito pequena em virtude do potencial para reflorestamento que o Estado apresenta, onde quase 50% deste plantio estão direcionados para a produção de lenha. O desperdício da indústria madeireira supera 40% da matéria prima utilizada, e a exploração mineral desordenada e descontrolada (40 toneladas de mercúrio/ano), além da erosão e perdas de áreas cultivadas pelo manejo inadequado, trazem enormes prejuízos ao meio ambiente.

Mato Grosso lidera as queimadas no Brasil. Considerando a área desmatada no Estado nos últimos cinco anos (aproximadamente 79.823 km<sup>2</sup>) e a quantidade de área reflorestada até 1998, existe um déficit de reposição florestal equivalente a 342 vezes. Ainda que o Estado apresente um ótimo índice de recomposição natural dos seus ecossistemas florestais, isto não será suficiente para repor a atual demanda por matéria-prima e produtos florestais existente no mercado.

A produção atual de madeira no estado de Mato Grosso gira em torno de 4 milhões de metros cúbicos, sendo então consumidos aproximadamente 7 milhões de m<sup>3</sup> de madeira em tora. Como toda essa madeira provém de áreas naturais, seriam necessários aproximadamente 360 mil hectares de floresta natural para suprir essa demanda. Estima-se que atualmente exista um déficit de aproximadamente 6.500.000 m<sup>3</sup> (seis milhões e quinhentos mil metros cúbicos) de madeira em tora por ano. Para suprir esse déficit e evitar que a economia do setor florestal entre em colapso, será necessária a implantação de no mínimo 10.000 ha/ano de reflorestamento, que gerará 3.000.000 m<sup>3</sup>/ano (três milhões de metros cúbicos ao ano) -

rotação final, e a implantação de 140.000 ha/ano (cento e quarenta mil hectares ao ano) de área em manejo florestal.

A quantidade de área reflorestada anualmente no estado de Mato Grosso ainda é insipiente, aproximadamente 1.500 ha/ano, sendo que esse patamar tem que necessariamente chegar aos 20.000 ha/ano para assegurar a economia do setor. Para se ter uma noção do que representa a economia do setor florestal para o Estado, citam-se a seguir alguns números levantados pela Câmara de Política e Desenvolvimento Econômico da Secretaria de Indústria, Comércio e Mineração de Mato Grosso (SICM/MT):

- a. O setor de base florestal atualmente é responsável pela geração de 39 mil empregos diretos, que representam 26% do total de empregos do setor industrial do Estado;
- b. Gera 8% do ICMS do Estado, o que em média representa 76 (setenta e seis) milhões de reais;
- c. Possui cerca de 1.300 empresas que estão atuando no Estado, sendo que nos últimos dez anos outras 1.300 empresas fecharam suas portas;
- d. Cerca de 351 mil pessoas dependem direta e indiretamente do setor de base florestal (16% da população do Estado);
- e. O PIB da cadeia produtiva do setor de base florestal em 1998 foi de R\$ 500 milhões de reais, correspondendo a 6,4% do PIB total do Estado;
- f. É o segundo colocado no item de exportação do Estado, perdendo apenas para a soja.

Enfim, o padrão de desenvolvimento a que Mato Grosso foi submetido tem gerado graves distorções e problemas. O desperdício está presente e consome, a cada dia, recursos naturais e financeiros importantíssimos para a sociedade.

### **1.1.2.3. Infra-Estrutura de Saneamento Básico**

No Estado, 97% dos domicílios não têm esgotamento por rede geral, sendo mais crítica a situação do Norte e Nordeste mato-grossense, onde 99% e 98% dos domicílios, respectivamente, não têm esgoto por rede geral. Das microrregiões do Estado destacam-se as de: Aripuanã, Alta Floresta, Arinos, Alto Teles Pires, Sinop, Paranatinga, Norte Araguaia e Rosário Oeste, com 100% dos domicílios sem esgotamento por rede geral.

Segundo dados do IBGE (2000), dos 645.905 domicílios particulares permanentes do Estado, 137.071 não têm banheiro (cômodo com chuveiro ou banheira e aparelho sanitário);

53.443 não têm banheiro nem sanitário (local limitado por paredes cobertas ou não por um teto, que dispunha de aparelho sanitário ou buraco para dejetões); 234.672 não têm água por rede geral; 182.916 não têm coleta de lixo; e 544.756 não têm esgoto, por rede geral ou pluvial (IBGE-2000).

No que se refere aos domicílios sem banheiro, estes representam 31% dos domicílios do Estado, ressaltando como situações mais expressivas as das microrregiões: Norte Araguaia (60%), Rosário Oeste e Alta Floresta, ambos com 49% de domicílios sem banheiro. No que tange ao esgotamento sanitário por rede geral, a situação é grave, uma vez que 97% dos domicílios não têm esse serviço, configurando-se como mais críticas as microrregiões de Aripuanã, Alta Floresta, Arinos, Alto Teles Pires, Sinop, Paranatinga, Norte Araguaia e Rosário Oeste, onde 100% dos domicílios de 49 municípios não contam com esse serviço.

Do exposto percebe-se que a situação sanitária no Estado é preocupante, pois predominam os distritos que adotam sistemas de fossas sépticas e sumidouros como solução alternativa para deposição dos dejetos, por não possuírem rede coletora de esgoto. Esta preocupação é ressaltada diante da expressiva utilização de poços rasos como solução para o abastecimento de água em distritos sem rede de distribuição.

É perceptível a falta de investimentos nesses serviços, o que gera um déficit crescente na prestação desses serviços diante da expressiva expansão urbana e do seu custo elevado. A contaminação dos mananciais superficiais, principalmente nas áreas urbanas, também consiste em uma preocupação, pois a maioria dos distritos do estado que efetuam a coleta do esgoto promove o lançamento *in natura* nos rios que, em regra, são fonte de abastecimento de água.

#### **1.1.2.4. Desigualdades Sociais e Regionais**

Mato Grosso, à semelhança do país, possui um quadro assimétrico de desenvolvimento sócio-econômico-regional. O mapa territorial das desigualdades permite identificar três grandes regiões em MT.

A primeira é uma região com o setor produtivo mais estruturado (produtores de soja, algodão, sorgo, etc.), gerando riquezas e novas oportunidades de negócios, emprego e renda; com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de países europeus (Sorriso, Lucas do Rio Verde, Campos de Júlio, Rondonópolis, etc.).

A segunda é uma região onde as atividades produtivas são baseadas na pecuária tradicional e exploração de recursos naturais como mineração e extração vegetal, em processo de adequação às normas ambientais vigentes, representando espaços marcados por degradação

ambiental e social expressivas, a exigir do Estado ações integradas de inclusão social, estímulo e fortalecimento dos setores produtivos visando à criação de novas oportunidades de trabalho; com IDH abaixo da média do Estado e do país (Pontes e Lacerda; Alta Floresta, Cáceres, Denise, etc.).

Por último tem-se regiões desprovidas de infra-estrutura básica e serviços públicos, fatores que impedem o desenvolvimento de atividades produtivas, apresentando-se estagnadas; com IDH de países africanos (Livramento, Barão de Melgaço, Araguainha, Santa Teresinha, Confresa, Alto Paraguai, Peixoto de Azevedo), dentre outras.

A concentração de renda é bastante alta, com índice de gini, segundo dados do IBGE, acima de 0,76 e o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* é inferior à média nacional (R\$ 6,7 mil contra R\$ 7,6 mil do país).

A não adoção de medidas governamentais que revertam essa situação tem gerado graves problemas sociais, como a violência e criminalidade, resultantes da concentração de renda; das condições subnormais em que vivem muitas comunidades; da ausência de infraestrutura básica; da falta de emprego; da presença do crime organizado e tráfico de drogas, dentre outros fatores.

#### **1.1.2.5. Educação e Formação Profissional**

Um dos grandes desafios com que Mato Grosso se defronta para assegurar com êxito a sustentabilidade do seu processo de desenvolvimento com garantia de equidade social é a consolidação de uma política de educação profissional integrada com o modelo de desenvolvimento capaz de atender aos requisitos da modernização e reestruturação produtiva ora em curso.

O estado de Mato Grosso, em 2003, tinha uma população economicamente ativa (PEA) de cerca de 1,3 milhão de trabalhadores, dos quais 9,5% são analfabetos declarados, e cerca de 46% têm menos de 8 anos de escolaridade, quando o requerimento do setor produtivo é de um mínimo de oito anos completos de estudo. A situação de escolaridade da força de trabalho do Estado é pior que a média do país, onde 40% da População Economicamente Ativa (PEA) têm menos de oito anos de estudo.

Dos cerca de 340 mil trabalhadores da zona rural, 16% são analfabetos e 68% têm menos de 8 anos de escolaridade. Aqui, os índices negativos de MT superam a média nacional (54% com menos de 8 anos de escolaridade). Segundo dados do SINE/MT, 56,5% das

pessoas que procuram trabalho têm menos de oito anos de estudo ou são sem instrução, e cerca de 72,3% não tem o ensino médio completo.

Portanto, a baixa escolaridade da população economicamente ativa do Estado constitui um sério obstáculo para a continuidade, com êxito, do seu processo de desenvolvimento e competitividade do setor produtivo regional. É preciso modificar com urgência esse quadro.

Atualmente, o alcance de maior competitividade de uma indústria não depende exclusivamente do uso de equipamentos e sistemas informatizados, mas também de uma mão-de-obra capaz de operar, entender e incorporar mudanças rápidas e profundas que afetam as formas de produzir. Além disso, o próprio consumidor necessita dominar um mínimo de competências intelectuais para poder sobreviver e participar adequadamente numa sociedade moderna. Portanto, a baixa escolaridade compromete o exercício da cidadania.

Diante das políticas e prioridades macro indicadas, é urgente a definição de uma política de educação profissional para MT, que deve integrar-se à política de desenvolvimento do Estado, definindo com precisão seu foco, de modo a caracterizar-se como uma atividade estruturante para o desenvolvimento sustentável e sob a premissa de “empregabilidade”.

#### **1.1.2.6. Ausência de um Complexo Agro-industrial Consolidado**

Apesar de toda a evolução da economia mato-grossense, sustentada no crescimento da sua produção agropecuária, Mato Grosso ainda continua defendendo o *status quo* de eminente produtor de matéria-prima, com boa parte desta destinada à exportação, como é o caso da soja.

Mato Grosso ainda não conseguiu superar as suas limitações crônicas como, por exemplo: mais e melhores estradas; eletrificação rural; assistência técnica; pesquisas; difusão tecnológica e mercadológica; armazenamento da produção em nível de propriedade; defesa sanitária animal e vegetal; crédito oportuno e compatível; e, principalmente, a falta de um parque industrial para que se possa transformar toda a riqueza produzida no meio rural da própria região.

Os prejuízos econômicos e as distorções sociais provocadas pela falta de um complexo agro-industrial em Mato Grosso são imensuráveis. Basta analisar-se o caso da soja, pois, segundo informações publicadas em “Agronegócio: Instrumento de geração de emprego, renda e receita” (janeiro-2002), dos 7,2 milhões de toneladas de soja produzidos na safra 98/99, apenas 35,64% (2,5 milhões de toneladas) foram industrializados no Estado, gerando

cerca de 5.000 empregos diretos, além de ter proporcionado teoricamente um crescimento na renda do produtor via melhores preços.

Nesta situação, o Estado também teve uma receita adicional em torno de R\$ 60 milhões com a cobrança de Impostos Sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) na comercialização do óleo de soja, vendido no mercado interno, e do farelo, para as indústrias de outros estados.

Entretanto, segundo a mesma fonte, se, ao invés de 2,5 milhões, fossem esmagados 5,8 milhões de toneladas (80% da produção daquela safra), seriam gerados 11.600 empregos diretos e 58.000 indiretos, o que movimentaria uma massa salarial de mais de R\$ 200 milhões de reais no ano.

Na receita do Estado haveria uma incorporação de valores através da cobrança do ICMS na ordem de R\$ 220 milhões de reais, caso os produtos industrializados em Mato Grosso fossem comercializados – o óleo de soja no mercado interno, e o farelo para outros estados.

Decorrente desta situação, a condução de um processo de desenvolvimento de Mato Grosso e da própria agropecuária deve ser, em seu sentido mais amplo, onde a modernidade substitui a visão tradicional predominante e prejudicial para todos.

### **1.1.3. EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO**

A educação superior em Mato Grosso, assim como no Brasil, enfrenta sérios problemas, que se agravarão caso não se estabeleça uma política que promova sua renovação e desenvolvimento.

Em Mato Grosso, aproximadamente 23 mil jovens egressos do nível médio têm à sua disposição um número razoável de vagas nas instituições de ensino superior. De fato, potencialmente há, para cada aluno concluinte, uma vaga e meia ofertada pelo conjunto de instituições de ensino superior do Estado. Entretanto, quando se considera que 84% dos concluintes são oriundos de instituições públicas, e que 80% das vagas do ensino superior são de instituições privadas, e apenas 20% são das instituições públicas, fica evidenciada a grande questão do acesso ao ensino superior público. De certa forma, podemos falar em déficit de aproximadamente 6 mil vagas nas instituições públicas de ensino superior para absorver os egressos do ensino médio público.

De fato, há uma assimetria entre a oferta de vagas das instituições de ensino superior e a demanda dos concluintes do ensino médio, ou seja, o ensino médio público forma 84% dos jovens carentes aptos a ingressarem em instituições de ensino superior pública, posto que estes não têm como financiar o curso em instituição privada. Por sua vez, a matriz de oferta de vagas do ensino superior é contrária àquela registrada para a saída do ensino médio (80% das vagas são das instituições privadas e 20% das públicas).

Esta situação tem resultado nos baixos índices de acesso à educação superior no país e em Mato Grosso, particularmente. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior mato-grossense, em relação à população de 18 a 24 anos, é de 17%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países e regiões brasileiras desenvolvidas. Mato Grosso, assim como o Brasil, continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (21%).

A matrícula nas instituições de ensino superior vem apresentando um vertiginoso crescimento nos últimos anos. Entre 1995 e 2003, o número total de matriculados praticamente triplicou: saltou de 19,9 mil, em 1995, para 61,1 mil, em 2003. Entretanto, este crescimento de 206% no número de alunos matriculados foi motivado fundamentalmente pela forte expansão do ensino privado, que cresceu 380% no período, passando a responder por 63% do total de alunos matriculados. Note-se que, em menos de uma década, o setor privado ampliou em cerca de 30 mil o número de matrículas, enquanto as instituições públicas apresentaram crescimento de 10 mil alunos matriculados.

A consolidação das atividades das universidades – ensino, pesquisa e extensão – que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país, não será possível sem o fortalecimento das instituições públicas. Registra-se, também, uma distribuição de vagas muito desigual por região. Mais de 90% das vagas ofertadas pelas instituições privadas estão localizadas na capital e em regiões próximas.

O setor público, por outro lado, está bem mais distribuído, pois mais de 50% de suas matrículas está em distintas regiões do Estado, inclusive naquelas menos desenvolvidas, como é o caso da região do Médio Araguaia, onde a UFMT tem um campus. Desta forma, pode-se afirmar que o setor público cumpre uma importante função de diminuição das desigualdades regionais – função que deve ser preservada.

Outra função importante que as universidades públicas têm exercido é a formação de professores que atuam na rede de ensino fundamental e médio. Através de forte parceria com a Secretaria Estadual de Educação, a UFMT vem formando professores em municípios distantes a mais de 1.500 km da capital.



Para o período de 2005/2010, projeta-se um cenário de forte crescimento na demanda por educação superior no estado, como resultado de uma multiplicidade de fatores, dentre os quais citam-se: o expressivo crescimento demográfico de Mato Grosso, reduzida escolaridade da força de trabalho (apenas 5% apenas da população economicamente ativa possuem ensino superior completo), o aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de expansão e melhoria do ensino básico, em especial, do ensino médio.

O estudo da evolução das matrículas no ensino médio permite prognosticar um crescimento superior a 3% nos próximos cinco anos. Ademais, este crescimento também será impulsionado pela inclusão de alunos das camadas mais pobres da população. Portanto, haverá uma demanda crescente por ensino superior, acima de 30 mil concluintes/ano, oriunda de alunos de escolas públicas.

## **2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO PDI**

As universidades federais brasileiras, como toda a administração pública nacional, passam por período de transformações resultado de avanços tecnológicos e significativas mudanças sociais, econômicas e políticas. O modelo burocrático que evoluiu a partir da década de 30 não atende a este novo momento da sociedade brasileira. A gestão baseada em princípios racional-burocráticos, que representou grande avanço no passado, limitou-se a padrões hierárquicos rígidos e concentrou-se no controle dos processos e não nos resultados.

Esse modelo, que ainda permeia a administração pública brasileira em todas as dimensões e níveis organizacionais, é gerador de extensas burocracias que se tornaram um fim em si mesmas, com estruturas administrativas centralizadas e padronizadas e serviços que não atendem aos desafios de uma sociedade baseada no conhecimento e na informação.

Essa situação começa a mudar em razão do novo modelo de administração pública, cujos princípios envolvem mudança na estratégia de gestão, agora voltada para resultados e focada no atendimento às demandas sociais. Desta forma, faz-se necessário examinar referências novas para o planejamento e gestão das instituições de ensino superior, de forma a atender questões como: qualidade, tecnologia, geração de conhecimento, eficiência interna, eficácia organizacional, entre outros.

Acrescentem-se ao desafio exposto outras duas dificuldades que ainda continuam presentes no cenário das universidades brasileiras: recursos financeiros escassos e ausência de

visão de longo prazo da organização, onde ela construa alternativas que possam fundamentar ações permanentes.

Nesta perspectiva, e considerando a imperativa necessidade de reorganização do processo de gestão acadêmica e administrativo-financeira de forma a preparar a instituição para o pleno exercício da autonomia universitária, prevista constitucionalmente e há tempos almejada pela comunidade universitária, o sistema integrado de planejamento, orçamento e gestão tem como destaque a retomada do PDI, com ampla participação de servidores e alunos.

A Universidade Federal de Mato Grosso entende o PDI como a base do planejamento integrado de suas diferentes unidades acadêmicas e dos setores que lhes dão sustentação administrativa e/ou complementar, de modo que o cumprimento de suas funções fundamentais seja plenamente efetivado.

O PDI, respeitando o princípio da liberdade acadêmica, visa criar as condições para que a UFMT caminhe no rumo da construção de uma universidade socialmente referenciada e reconhecida como instituição *multicampi* de qualidade acadêmica e vetor do desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do Cerrado e do Pantanal.

O sucesso do PDI supera a elaboração dos planos de cada unidade, requer o efetivo compromisso da comunidade em transformar sonhos em ações, que, concretizadas, conduzam a UFMT à posição de excelência em todos os níveis.

A seguir são apresentados alguns fundamentos teóricos e metodológicos do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMT.

## **2.1. CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE**

Para a construção da identidade e compromissos sociais da UFMT é fundamental contextualizar e compreender o papel da universidade e as grandes questões do mundo contemporâneo, de modo a possibilitar que a universidade contribua com respostas, críticas e proposições aos desafios socialmente presentes.

A UFMT assume não só o conceito de que uma universidade se define pelas funções de produzir e transmitir o conhecimento, mas também que nem este é neutro, nem são neutras suas formas de produção e difusão. Propõe-se, assim, a desenvolver suas atividades sob a perspectiva da indissociabilidade da pesquisa-ensino-extensão, contribuindo para a formação de um cidadão imbuído de valores éticos, que, com sua competência técnica, atue no seu

contexto social. Além disso, por ser uma universidade pública e gratuita, está aberta aos mais amplos setores sociais e suas ações, sempre pautadas pelos valores democráticos e acadêmicos e alicerçada na produção do conhecimento.

A educação superior está sendo desafiada pelas novas oportunidades relacionadas às novas tecnologias, melhorando as formas pelas quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, disseminado, acessado e avaliado.

O conhecimento, estratégico para este novo milênio, abre às Universidades oportunidades de expansão e fortalecimento, ao mesmo tempo em que questiona o seu papel, desempenho e compromissos sociais. Esses questionamentos decorrem de vários fatores externos à instituição, dentre os quais são citados o paradigma da pós-modernidade, o desgaste das utopias, o progressivo desenvolvimento e disseminação das novas tecnologias de comunicação e a descentralização da produção do conhecimento.

O enfrentamento deste quadro requer um conjunto de ações que contemplem desde a revisão do modelo organizacional e jurídico das universidades públicas, da cultura organizacional até a forma de relacionamento com a sociedade.

Desta maneira, torna-se imperativa a renovação do ensino universitário com a reformulação do rígido sistema atual de controles burocráticos, a concretização da autonomia das universidades, a permanente avaliação dos currículos, a expansão da sua atuação com democratização do acesso e a ampliação da oferta de vagas, da abertura de concursos para docentes e técnicos administrativos e com a melhor utilização dos espaços físicos da universidade, dentre outros aspectos.

São ainda fatores de suma importância: a garantia da oferta de atividades de pesquisa e extensão, além do ensino como forma de produzir e socializar o conhecimento para atender às necessidades da comunidade universitária e da sociedade em geral. A implantação de plano de carreira e a capacitação de servidores das instituições Públicas de Ensino Superior contribuem inegavelmente para a melhoria da qualidade de vida e do trabalho.

Para superar estes desafios, o Brasil necessariamente terá que democratizar e ampliar substancialmente o investimento na universidade pública, sob pena de comprometer decisivamente as condições básicas para o crescimento científico-tecnológico do país e o acesso à educação superior de amplos contingentes de jovens que hoje se vêem privados de condições de acesso e de permanência no ensino superior.

Mesmo envolvida pela complexidade das sociedades atuais, previda pelas críticas, desaparelhada, carente de estímulos aos seus quadros, a Universidade Pública Federal resiste, criando estratégias que ampliam a oferta de vagas, que aprimoram suas atividades de ensino,

pesquisa e extensão, contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país e para a formação de profissionais.

Entre tantos desafios, há que se apreender e considerar não só o lugar que a UFMT ocupa e pode vir a ocupar na educação superior em Mato Grosso, mas também a sua efetiva contribuição para o desenvolvimento regional.

Este desafio exige de toda a comunidade universitária uma visão ampliada do fazer e do viver acadêmico que impõe ousadia e solidariedade. Pode-se e tem-se condições de superar as limitações e consolidar uma universidade cidadã e democrática, contribuindo dessa forma com o desenvolvimento socialmente referenciado na região.

## 2.2. CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO

O planejamento não pode ser entendido como atividade burocrática, executável por comissões ou grupos de planejamento, mas é de responsabilidade de todos os níveis hierárquicos da instituição, pois tem por objetivo o alcance de resultados, através de um processo sistemático de antecipação de ações futuras.

Além disso, é importante destacar algumas premissas relevantes que foram consideradas para a construção do PDI da UFMT:

- As organizações normalmente tendem, com o passar do tempo, a se estabilizar excessivamente, a se preocupar exclusivamente com sua sobrevivência e com a manutenção de seu *status quo*. O planejamento é importante no processo de induzir a organização a aceitar a mudança, as inovações e a se preocupar com seu crescimento e ajustamento ao ambiente;
- As decisões estratégicas transcendem os limites da organização, ao contrário de outras decisões administrativas;
- O planejamento não retira da tomada de decisões o risco e a incerteza, mas, aprimorando o conhecimento interno da instituição e também o conhecimento sobre os fatores externos não controláveis, constitui um instrumento valioso para que os dirigentes possam melhor distinguir as alternativas que se apresentam;
- A universidade está inserida no macrossistema nação, e sua missão (ou finalidade) irá depender dos objetivos nacionais, recursos disponíveis, políticas industriais, tecnológicas, culturais e educacionais do país e da região;

- O processo de planejamento e administração das mudanças deve ter por base o modelo participativo. Além disso, é um engano considerar o planejamento como um processo que tem seu ponto final na formulação de um plano formal e estruturado. O planejamento é muito mais que isso, pois envolve diversas fases interligadas e integradas de formulação, execução, acompanhamento, controle e avaliação dos resultados gerados.

É crescente a diversidade de novas situações com que as Universidades se deparam, exigindo que se preocupem com o planejamento a curto, médio e longo prazos, de modo a absorver inovações e atender novas demandas.

Portanto, o planejamento é uma ferramenta de trabalho utilizada para tomar decisões e organizar as ações de forma lógica e racional, de modo a garantir os melhores resultados e a concretização dos objetivos de uma sociedade, com os menores custos e no menor prazo possíveis.

Ademais, entende-se que o planejamento incorpora e combina uma dimensão técnica e política, constituindo uma síntese técnica-política. Técnico, porque ordenado e sistemático e porque deve utilizar instrumentos de organização, sistematização e hierarquização da realidade e das variáveis do processo e um esforço de produção e organização de informações sobre o objeto e os instrumentos de intervenção. Político porque toda decisão e definição de objetivos passa por interesses e negociações entre atores sociais.

Essa concepção de planejamento requer uma reformulação dos processos de definição de prioridades institucionais e requer também uma estrutura de participação e mobilização da sociedade para a tomada de decisão. Apenas assim o planejamento pode construir um projeto coletivo reconhecido pela comunidade universitária.

### **2.3. METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO DO PDI**

A universidade pública brasileira passa por um momento de efervescência discutindo seu papel, marcando posições, definindo caminhos. É um período crucial de debates que exige de todos os segmentos universitários, e da comunidade em geral, atenção e envolvimento. O envolvimento aqui referido é aquele comprometido, conseqüente, de quem quer garantir uma universidade pública forte, autônoma, com acesso amplo e democrático e, por conseqüência, de qualidade social, que argumenta e propõe.

A sociedade, por meio de suas entidades e dos mecanismos de interferência, tem exercido e exercitado seu direito de decidir sobre novos rumos, operando mudanças em diferentes setores, entre eles o da educação, em particular o do ensino superior. Resultado dessa movimentação, estão ou estiveram em pauta, nos últimos anos, assuntos que dizem respeito direto à universidade, como a lei de inovação tecnológica, as propostas de inclusão social, a reforma da educação superior e a definição dos planos estratégicos institucionais.

Na Universidade Federal de Mato Grosso, o período de março de 2004 a abril de 2005 foi o momento de discussão e definição coletiva do destino da instituição nos próximos cinco anos. A administração superior da UFMT elaborou um termo de referência, denominado Formulação Estratégica 2005-2010, com o objetivo de subsidiar e orientar o processo de construção do PDI nas unidades acadêmicas e administrativas da UFMT. Esta Formulação Estratégica foi amplamente revisada, discutida e aperfeiçoada.

A comunidade universitária formulou propostas de uma universidade autônoma com garantia de financiamento público, qualidade e inclusão social, ampliação da pós-graduação e incremento da pesquisa.

A metodologia proposta contemplou a participação social e a negociação política, utilizou um tratamento multidisciplinar com base numa abordagem sistêmica, e incorporou uma visão estratégica, formulada pela administração superior que apresentou as principais diretrizes orientadoras do futuro da UFMT. Este processo metodológico é conhecido na literatura como Planejamento Estratégico Participativo, proposto por Carlos Matus (1989; 1993).

### **2.3.1. FASES DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PDI**

As fases do processo de elaboração do PDI podem ser assim resumidas:

#### **2.3.1.1. Fase 1: Conhecimento da realidade**

A fase conhecimento da realidade compreendeu três pontos, abordados a seguir.

- a) **Delimitação do objeto:** relações da UFMT com seu contexto sócio-econômico, ambiental e político-institucional;

- b) **Diagnóstico:** compreensão da realidade atual da UFMT e dos fatores internos que podem facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento. Hierarquização de problemas e potencialidades;
- c) **Prognóstico:** buscou-se antecipar possíveis desdobramentos futuros da realidade, especialmente do seu contexto externo. Tratou-se de compreender em que condições se situa a UFMT e para onde ela tende a evoluir, destacando os processos exógenos.

### 2.3.1.2. Fase 2: Tomada de Decisões

Trata-se das efetivas escolhas sobre o futuro da UFMT e, principalmente, das ações necessárias para se promover o seu desenvolvimento. Subdivide-se em duas sub fases:

- a) **Formulação estratégica:** compreende a Visão Estratégica, com os seguintes componentes centrais: missão, valores, visão de futuro, objetivos, metas e ações institucionais. Neste nível, a administração da Universidade (Reitor e Pró-reitores) reuniu-se para definir os rumos da organização e para definir diretrizes e estratégias, fixando macro-objetivos que são traduzidos num elenco de programas e projetos prioritários, aos quais se vincula um orçamento estratégico.
- b) **Formulação tática/operacional:** compreende o detalhamento dos objetivos, metas, ações e orçamento de cada unidade acadêmica e administrativa da Universidade, à luz das diretrizes institucionais definidas no Plano Estratégico, elaborado pelos servidores e discentes.

### 2.3.1.3. Fase 3: Orçamento

Para assegurar e viabilizar a implementação das políticas e ações propostas, devem ser definidos os instrumentos (meios financeiros, legais, organizacionais, institucionais) com que se pode e se deve contar para a efetiva execução do plano. Particularmente os instrumentos financeiros devem ser sistematizados em uma matriz de fontes e usos que distribua os recursos.

#### **2.3.1.4. Fase 4: Formulação do Modelo de Gestão**

O modelo de gestão é o sistema institucional e a arquitetura organizacional adequados e necessários para se implementar a estratégia e o plano de desenvolvimento institucional. Trata-se de definir como a UFMT vai se organizar para implementar as ações, para a gestão dos instrumentos e programas e para a avaliação dos seus resultados.

#### **2.3.1.5. Fase 5: Construção da Adesão e Sustentabilidade Política**

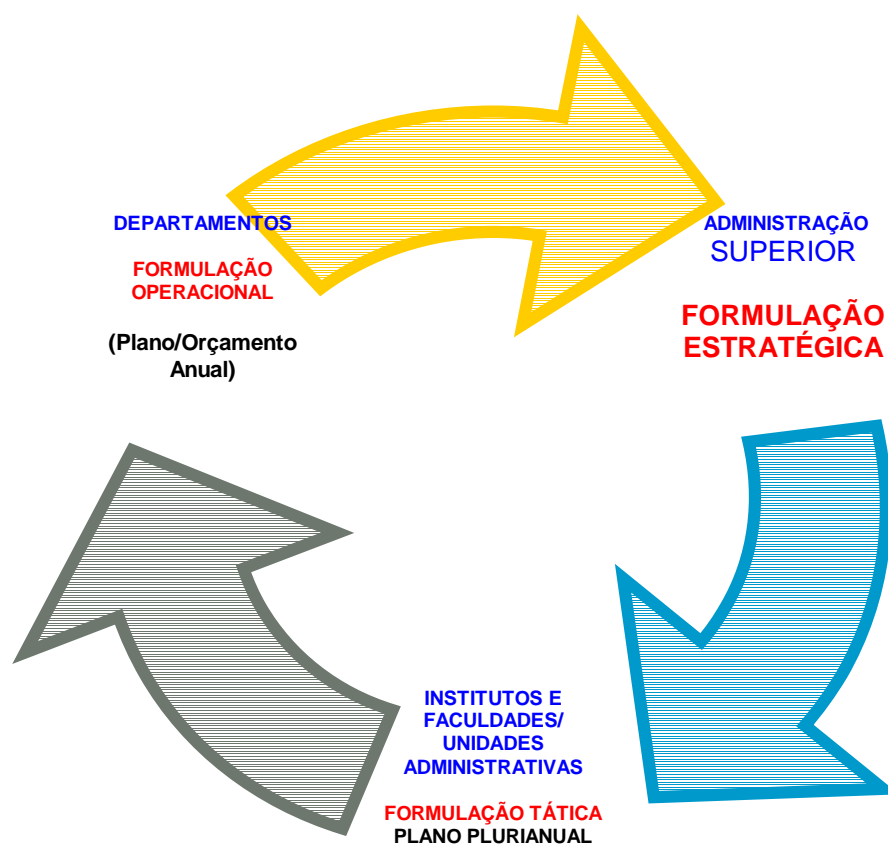
A primeira versão do documento expressa a síntese das decisões da comunidade universitária fundamentadas no processo técnico e social de reflexão e negociação política. Entretanto, para que esse documento tenha uma base sólida de sustentação na sociedade e nos parceiros, é necessário que passe por vários ciclos de discussão estruturada com a sociedade, para construir a aderência política dos atores.

Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos:

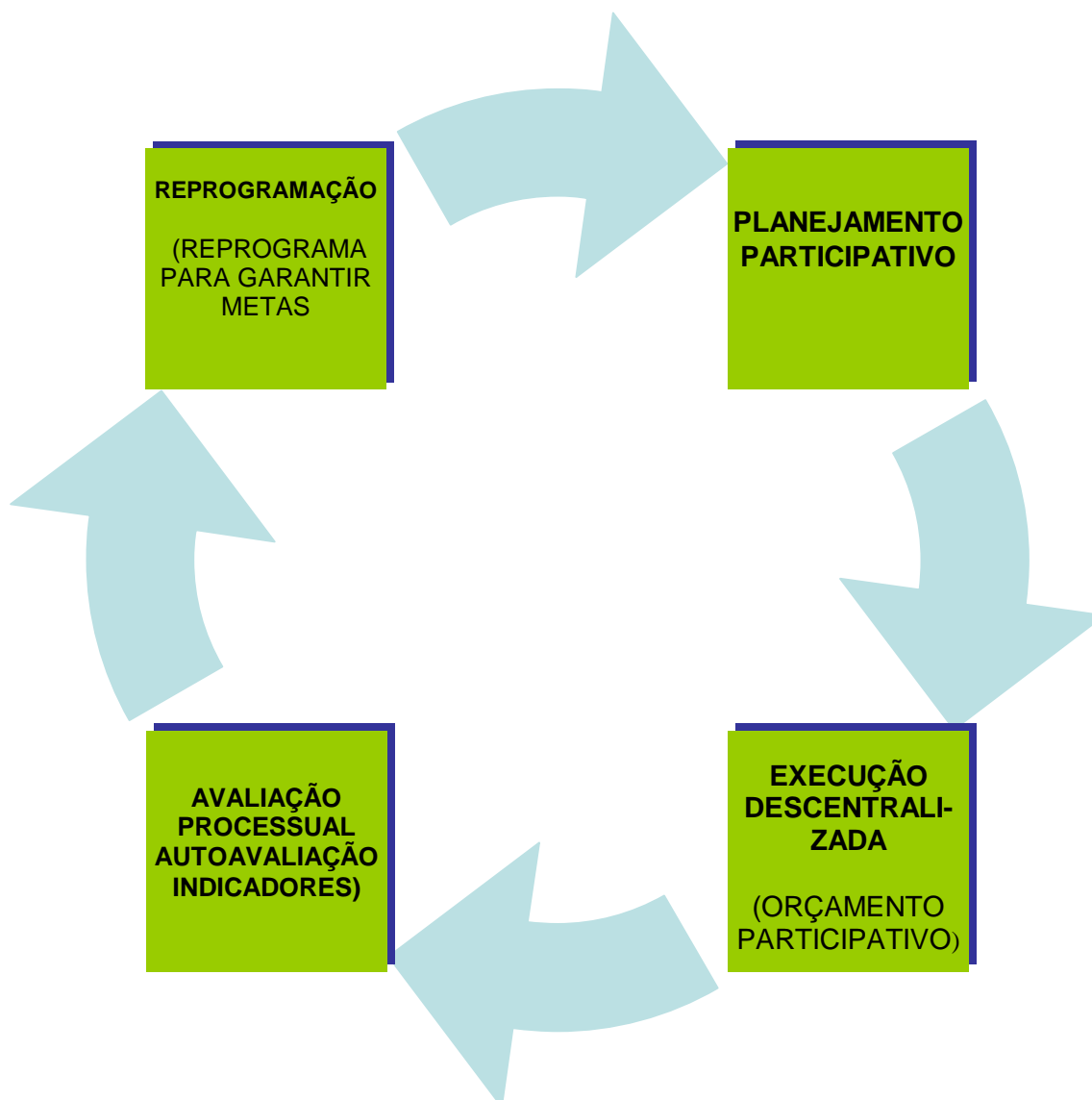
- a) Distribuição de documento preliminar (versão sintética) para as instâncias setoriais e os canais adequados de discussão e participação, incluindo a instância política mais ampla;
- b) Discussão na instância política mais agregada (Conselhos de Desenvolvimento Estadual, Federação da Indústria, Comércio, etc.);
- c) Reuniões com parceiros potenciais para a construção de uma agenda de compromisso em torno das prioridades do plano (governo federal, estadual, municipal, organismos internacionais, etc.);
- d) Revisão e produção da versão final do plano, incorporando as críticas, contribuições e convergências da sociedade.

As Figuras 8 e 9 apresentam o processo de planejamento institucional da UFMT.





**Figura 8 - Processo de Planejamento Institucional - Modelo de Gestão Participativo –  
PDI UFMT - 2005-2010**



**Figura 9 - Método do Planejamento Integrado**

#### **2.3.1.6. Resultados**

Durante o processo de elaboração do PDI foram realizadas mais de 80 reuniões (institutos, faculdades, departamentos e unidades administrativas), previamente agendadas com todas as unidades acadêmicas e administrativas da UFMT. Foram realizadas, em média, em cada unidade da UFMT três reuniões, sendo a primeira, com a Congregação da Faculdade/Instituto (que reúne representantes dos servidores e alunos de todos os cursos/departamentos que a compõem), tendo como pauta a apresentação conceitual e metodológica do PDI, da visão estratégica e dos instrumentos de levantamento de informações); a segunda no âmbito dos cursos/departamentos objetivou definir suas propostas; a terceira para sistematização da proposta.

No desenvolvimento dos trabalhos sugeriu-se a técnica de *brainwriting*,<sup>4</sup> visando facilitar a obtenção do consenso geral sobre os temas abordados. A UFMT adotou uma metodologia participativa e dialogada, contemplando espaços de discussões em todos os níveis de sua administração. Além dos fóruns presenciais, houve também a disponibilização de um *link* no site [www.ufmt.br](http://www.ufmt.br) para participação virtual de toda a comunidade universitária, cabendo à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) a sistematização dos dados e a formulação do Plano Plurianual Institucional (2005-2010) com base no PDI e o detalhamento e formulação do Plano Plurianual Institucional (2005-2010).

Portanto, a construção do PDI da UFMT expressa um modelo democrático e participativo de tomada de decisões e de organização na administração pública, estabelecendo permanente diálogo com as unidades integrantes da estrutura universitária.

Torna-se imprescindível a avaliação permanente e continuada do Planejamento Institucional, uma vez que tal recurso permitirá a flexibilidade e a reelaboração necessária de decisões, visando a adequação das ações com o orçamento institucional.

Nesse processo, a perspectiva é transformar o planejamento em administração estratégica com o olhar permanente nos fatores internos e externos para tomada de decisões que alcancem melhores resultados.

### **3. PDI: PROPOSTA BÁSICA**

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMT para o período de 2005-2010, assim como o processo decisório e as ações político-administrativas da UFMT, deverão se pautar de acordo com princípios, fundamentados na missão, propondo objetivos e metas estratégicas.

#### **3.1. PRINCÍPIOS**

São princípios orientadores do PDI:

1. Autonomia institucional com compromisso social;

---

<sup>4</sup> O termo *brainwriting* não possui uma tradução apropriada em português, mas seu principal objetivo é o de facilitar o trabalho em equipe quando do desenvolvimento de soluções para problemas e mudanças, dando maior produtividade à geração de idéias e à construção de um consenso coletivo a partir das colaborações dos membros da equipe.

2. Ética;
3. Pluralidade;
4. Ensino público e gratuito;
5. Qualidade acadêmica;
6. Gestão democrática e transparente;
7. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
8. Articulação com a sociedade;
9. Ousadia

### **3.2. MISSÃO**

De acordo com o PDI (UFMT, 2005:46) a missão da UFMT é

Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadãos e profissionais altamente qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado.

### **3.3. VISÃO DE FUTURO**

A visão de futuro definida no PDI (UFMT, 2005:46) consiste em

Tornar-se referência nacional e internacional como instituição *multicampi* de qualidade acadêmica, consolidando-se como marco de referência para o desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do cerrado e do pantanal.

### **3.4. OBJETIVOS, METAS E ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS (2005-2010)**

As prioridades expressas pelos Objetivos Institucionais visam referenciar a construção de diretrizes, metas e estratégias para cada um dos objetivos sobre os quais incidirão a concentração dos esforços institucionais. São estes:

Ampliar a oferta e melhorar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação;

1. Fortalecer o processo de inclusão social;

2. Ampliar a articulação com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento regional;
3. Fortalecer e ampliar a produção científica;
4. Promover a melhoria da ambiência universitária;
5. Ampliar, fortalecer e consolidar a universidade *multicampi*;
6. Modernizar a gestão.

As estratégias, que devem ser continuamente reavaliadas, compreendem as linhas de ação mais relevantes a serem desenvolvidas no período considerado, bem como suas metas correspondentes, as quais estão diretamente ligadas ao grau de participação e comprometimento de todos os segmentos da Universidade.

Os objetivos, as diretrizes e metas institucionais do PDI da UFMT 2005-2010 encontram-se resumidos no Quadro 20, o qual reflete as demandas expressas pelas unidades acadêmicas e administrativas.

**Quadro 20 - Prioridades Estratégicas (2005-2010)**

<b>Objetivo Institucional 01: Ampliar a Oferta e Melhorar a Qualidade de Ensino de Graduação e de Pós-Graduação</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Ampliar a oferta de ensino de graduação e de pós-graduação	Duplicar o número de vagas no ensino de graduação e de pós-graduação.	Ampliação da oferta dos programas para formação do professor em exercício. Ampliação dos programas de educação a distancia. Fortalecimento do programa de interiorização da graduação. Ampliação de vagas nos cursos regulares de graduação. Criação de cursos noturnos na sede e nos <i>campi</i> . Criação de novos cursos de graduação. Envio de 6 propostas de doutorado. Expansão e consolidação dos programas de mestrado, com a implementação do doutorado. Envio de 12 propostas de mestrado. Incentivo os grupos de pesquisa a elaborar novas propostas de mestrado. Ampliação em 30 por cento a oferta dos cursos de especialização.
Melhorar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação	Repor em 300 vagas o quadro de docentes	Revisão de normas para lotação de vagas docentes, privilegiando departamentos com propostas de ampliação de vagas, oferta de cursos noturnos, de criação de novos cursos e de readequação às diretrizes curriculares nacionais.
	Ampliar em 100% os programas de apoio às atividades acadêmicas dos alunos de graduação e de pós-graduação.	Ampliação e consolidação dos programas institucionais de Monitoria, Educação Tutorial, Extensão e Mobilidade Acadêmica. Consolidação em parceria entre a UFMT e FAPEMAT para apoiar Programa de bolsas aos discentes de pós graduação.

<b>Objetivo Institucional 01: Ampliar a Oferta e Melhorar a Qualidade de Ensino de Graduação e de Pós-Graduação</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Melhorar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação	Atualizar em 100% os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Graduação	Reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UFMT.
	Rever anualmente o Projeto Pedagógico Institucional	Instalação de Fóruns e instâncias permanentes de avaliação das atividades acadêmicas.
	Rever continuamente o sistema de oferta dos cursos de graduação	Implementação da flexibilização curricular
	Consolidar as normas relativas as atividades acadêmicas	Atualização das normas acadêmicas
	Renovar e ampliar em 100 % o acervo bibliográfico.	Atualização dos acervos bibliográficos dos cursos de graduação e de pós-graduação.
	Ampliar e modernizar em 50 % os laboratórios de ensino de graduação e de pós-graduação	Aquisição de equipamentos e programas de informática para atendimento aos cursos de graduação e de pós-graduação
	Apoiar a participação em pelo menos 1 evento por ano para cada Programa de pós-graduação	Apoio a participação em eventos nacionais para divulgação das pesquisas.
	Apoiar a participação dos cursos de graduação em eventos para discussão da melhoria do ensino.	Apoio a participação dos cursos de eventos para discussão da melhoria da graduação.
	Estimular permanentemente a articulação com a pesquisa e extensão	Registro das atividades de pesquisa e extensão no atestado de matrícula e histórico escolar.
	Promover a articulação do ensino de graduação com a pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Promoção de atividades conjuntas entre docentes e discentes da graduação e da pós-graduação.
Qualificar continuamente o quadro de servidores docentes e técnicos administrativos.	Consolidar as políticas de capacitação.	Incentivo a capacitação dos docentes e técnicos administrativos através de um Plano de Qualificação Institucional visando a criação de novos cursos de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; Ampliação do Programa de Bolsa Institucional/UFMT Consolidação da parceria com a FAPEMAT para um Programa de Bolsas aos docentes em capacitação; Ampliação do Programa de Bolsas PICDT/PQI/CAPES Programas de melhoria da graduação em parceria com o Forgrad, associações científicas e outras instituições de ensino superior.

<b>Objetivo Institucional 01: Ampliar a Oferta e Melhorar a Qualidade de Ensino de Graduação e de Pós-Graduação</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Apoiar a implantação de mestrados e doutorados interinstitucionais	Implantar 3 mestrados e 3 doutorados interinstitucionais	Incentivo aos grupos de pesquisa a elaborar propostas de mestrado e doutorado interinstitucionais
<b>Objetivo Institucional 02: Fortalecer o Processo de Inclusão Social</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações estratégicas</b>
Garantir a participação de estudantes em ações acadêmicas e sócio-culturais.	Ampliar em 100% o número de bolsas de extensão	Gestão junto à administração Superior e MEC
Favorecer a participação de estudantes em eventos de natureza científica, sócio-cultural e política.	Ampliar o valor destinado à bolsa evento em 50%	Gestão junto à administração Superior e MEC
Dar condições de permanência na Universidade aos estudantes de baixa renda oriundos de outros estados e municípios do interior do Estado de Mato Grosso	Ampliar em 100% o número de bolsas de permanência.	Gestão junto à administração Superior e MEC
	Ampliar em 100% o número de vagas na CEU em Cuiabá	Construção da sede própria da moradia estudantil e aquisição do mobiliário.
Adotar políticas afirmativas de inclusão social	Rever as modalidades de acesso ao ensino de graduação na UFMT	Revisão do processo seletivo ao ensino de graduação na UFMT. Implantação do sistema de avaliação seriada no ensino médio como alternativa de acesso ao ensino superior.
	Atualizar as normas de transferência externa até 2006, de modo a zerar vagas ociosas na graduação	Reformulação das normas de ingresso ao ensino de graduação
	Ampliar anualmente os programas de articulação das licenciaturas com a escola pública, visando a melhoria da qualidade do ensino básico.	Ampliação e Consolidação dos Programas de articulação das licenciaturas com ensino básico.

<b>Objetivo Institucional 02: Fortalecer o Processo de Inclusão Social</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações estratégicas</b>
Adotar políticas afirmativas de inclusão social	Implementar políticas de atendimento aos portadores de necessidades especiais até 2010	Adequação do espaço físico. Aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos para os portadores de necessidades especiais. Capacitação de docentes e técnico administrativos para acompanhamento acadêmico dos portadores de necessidades especiais. Fórum Permanente de Inclusão Social.
Ampliar as ações de divulgação dos cursos de graduação e de pós-graduação	Aumentar os canais de informação dirigida aos potenciais candidatos a entrar na UFMT;	Realização da mostra anual de cursos Edição da Revista do Vestibular, em parceria com a CEV, e lança-la junto com a Mostra de Cursos; Criação da seção Nossos Cursos no jornal e no Portal da UFMT; Difusão de notícias, por meio dos veículos de comunicação da UFMT e da imprensa, de modo que seja facilitada a informação sobre oportunidades de ingresso na UFMT; Programas de rádio e TV sobre os cursos de graduação da UFMT com vistas a orientar na escolha da profissão.
	Criar e manter canais de informação com os estudantes com vistas a difundir informações sobre permanência na universidade	Edição do Guia do Estudante da UFMT e disponibilização no Portal da UFMT. Programa, na TVU, que incentive a inclusão  Realização de eventos de divulgação dos programas de apoio as atividades acadêmicas dos estudantes de graduação e de pós-graduação.
	Atualizar anualmente o Catálogo eletrônico dos cursos de graduação e criar em 2005 e manter anualmente atualizado o Catálogo Eletrônico dos PPG's.	Criação e atualização dos catálogos eletrônicos dos cursos de graduação e de pós-graduação.
<b>Objetivo Institucional 03: Ampliar a Articulação com a Sociedade e Contribuir com o Desenvolvimento Regional</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Ampliar projetos de pesquisa em parceria	Ampliar em 100% o número de projetos de pesquisa em parceria com organizações da sociedade civil, órgãos públicos e privados regionais, nacionais e internacionais, direcionados principalmente às questões sócio-ambientais.	Apoio aos grupos de pesquisa em convênios com órgãos privados; Divulgação de Editais aos líderes de grupos de pesquisa; Consolidar parceria com a FAPEMAT para apoiar os grupos de pesquisa.



<b>Objetivo Institucional 03: Ampliar a Articulação com a Sociedade e Contribuir com o Desenvolvimento Regional</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Ampliar e consolidar as relações com a sociedade e com os estudantes	Ampliar em 50% as parcerias com a sociedade Ampliar em 80% as relações com os estudantes	Estabelecimento de redes de relações intra e extra universidade de forma sistemática e consistente
	Ampliar a rede de relacionamento com organizações da sociedade civil	Ampliar em 30 por cento os campos de estágio curricular não obrigatório
Consolidar a política de comunicação da UFMT	Contribuir com a elaboração de uma política de Comunicação Social que tenha como princípio a sensibilização da sociedade e da comunidade para a o papel da universidade e da importância da informação/comunicação nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão e gestão; Prever ações coordenadas de marketing institucional, de forma a promover a valorização da UFMT como Universidade pública, gratuita e de qualidade; Divulgar essa política junto à comunidade interna para viabilizar sua implementação	Realização de seminários de discussão e elaboração da política de comunicação; Realização de seminários de sensibilização da comunidade interna para a importância da informação, no devido tempo, e para o papel da comunicação; Elaboração e publicação de manual de apresentação da área de comunicação da UFMT mostrando o que é cada uma de suas áreas e como aproveitar melhor o potencial disponível; Edição do Jornal da UFMT, formato tablóide, com 12 páginas, papel jornal, periodicidade mensal, tiragem, 10 mil exemplares;
<b>Objetivo Institucional 04: Fortalecer e Ampliar a Produção Científica</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Aumentar a produção científica da UFMT	Dobrar o número de projetos de pesquisa registrados	Contratação de um técnico NS em captação de recursos e em Gestão de C&T;
		Treinamento de um técnico NS em captação de recursos e em Gestão de C&T
		Promover cursos e seminários de captação de recursos e elaboração de projetos;
		Contratação de um técnico NS em contabilidade

<b>Objetivo Institucional 04: Fortalecer e Ampliar a Produção Científica</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Aumentar o número de grupos de pesquisa na UFMT	Aumentar em 50% o número de grupos de pesquisa registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq	Contratação de especialista NS em informática para a melhoria do sistema de informação e gestão da PROPEq; Aquisição de equipamentos de informática;
Consolidar a política de divulgação da pesquisa	Incrementar em 50% a divulgação dos resultados de pesquisa	Publicação anual do catálogo de pesquisa da UFMT; Publicação dos anais do encontro anual de Iniciação Científica - PIBIC/VIC; Criação de um fundo para apoio a publicações científicas Apoio a participação de docentes em eventos científicos.
Garantir a propriedade da produção intelectual dos pesquisadores da UFMT	Instalar Núcleo de Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual	Contratação de um técnico NS especializado em propriedade intelectual. Contratação de uma secretária NS
<b>Objetivo Institucional 05: Promover a Melhoria da Ambiência Universitária</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Ampliar a realização de eventos culturais científicos	Ampliar em 40% a realização de eventos científicos na UFMT Realizar um evento científico a cada ano, por programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Realização anual dos encontros do PIBIC e VIC Realização anual da mostra de pesquisa da UFMT Apoiar a captação de recursos para a realização dos eventos
Promover eventos culturais e educativos em parceria com os cursos de graduação	Ampliar em 40% a realização de eventos culturais	Realização de eventos culturais e educativos como atividade complementar de graduação.
Ampliar e consolidar programas de qualidade de vida.	Estimular a participação dos cursos de graduação nos programas de melhoria da qualidade de vida	Realização de atividades permanentes pelos cursos de graduação visando a melhoria da qualidade de vida
Aprimorar o atendimento ao público	Capacitar a equipe técnico administrativa	Cursos de capacitação de servidores técnico administrativos relativos a gestão, gerenciamento, relacionamento interpessoal.
<b>Objetivo Institucional 06: Ampliar, Fortalecer e Consolidar a Universidade <i>Multicampi</i></b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Fortalecer a política de interiorização	Criar o Campus de Sinop; Fortalecer e consolidar os de Rondonópolis e Médio Araguaia .	Criação de cursos regulares de graduação nos três <i>campi</i> .

<b>Objetivo Institucional 06: Ampliar, Fortalecer e Consolidar a Universidade <i>Multicampi</i></b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Fortalecer a política de interiorização	Propor a criação de mais dois novos <i>campi</i> .	Gestão junto ao governo federal
Fortalecer as unidades de pesquisa	Consolidar as unidades de pesquisa experimental como centros de referencia acadêmica	Gestão junto ao governo federal, estadual e municipal, órgãos de fomento e fundações de apoio a pesquisa.
Implantar a rede hospitalar da UFMT	Parceria com governos federal, estadual e municipal	Convênios com governos federal, estadual e municipal.
Consolidar o Hospital Julio Muller	Ampliar e melhorar a infra-estrutura para garantir qualidade no atendimento	Parcerias e convênios com governos federal, estadual e municipal
Consolidar a Fazenda Experimental	Ampliar e melhorar a infra-estrutura	Parcerias e convênios com governos federal, estadual e municipal
Consolidar a relação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão entre os <i>campi</i>	<p>Criar programas de mobilidade acadêmica de estudantes e professores entre os <i>campi</i></p> <p>Ampliar em 100% a integração das atividades acadêmicas</p>	<p>Programa de Mobilidade acadêmica estudantil</p> <p>Programa de Mobilidade de docentes e Servidores entre os <i>campi</i></p> <p>Seminários de integração</p>
<b>Objetivo Institucional 07: Modernizar a Gestão</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
Ampliar o quadro de servidores docentes e técnicos administrativos	Repor e ampliar em 100% o quadro de servidores docentes e técnicos administrativos	Gestão junto ao MEC para abertura de concurso público para contratação de pessoal
Capacitar os servidores técnicos-administrativos	Ampliar em 200% a oferta de cursos de capacitação para os servidores técnico-administrativos	<p>Implantar 02 cursos de capacitação <i>stricto sensu</i> em gestão pública e gestão e administração de projetos</p> <p>Garantir 5% de vagas nos cursos de capacitação <i>lato sensu</i></p> <p>Promover cursos de capacitação em todos os níveis a partir das demandas institucionais</p>
Melhorar a qualidade dos espaços físicos das unidades acadêmicas e administrativas	<p>Construir o prédio da administração superior</p> <p>Redimensionar o espaço físico das unidades em 100%</p> <p>Revitalizar em 100% a área do campus da UFMT</p> <p>Atualizar os equipamentos e mobiliários em 100%</p>	<p>Fazer gestão junto à Bancada Federal e MEC</p> <p>Elaboração de projetos nas áreas específicas</p> <p>Recuperar as instalações elétricas, hidráulicas, de segurança, pintura e paisagismo</p> <p>Alocar recursos orçamentários</p>

<b>Objetivo Institucional 07: Modernizar a Gestão</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações Estratégicas</b>
	Implantar sistema de vigilância eletrônica em 100%. Implementar em 100% o projeto de eficiência energética. Concluir em 100% a pavimentação asfáltica dos <i>campi</i> . Implantar sistema de tratamento e destino de resíduos.	Elaborar projeto específico Alocar recursos orçamentários  Elaborar projeto específico Buscar parcerias  Elaborar projeto específico Buscar parcerias  Elaborar projeto específico Buscar parcerias
Agilizar os procedimentos acadêmicos e administrativos	Ampliar os sistemas de registro acadêmicos e administrativos em 100%. Implementar a política geral de arquivos. Executar em 100% as ações de interligação dos sistemas por meio da rede de fibra ótica.	Desenvolver sistemas específicos  Fazer levantamento das necessidades Elaborar projeto específico Alocar recursos orçamentários
Contribuir para a Modernização da Estrutura Organizacional dos <i>campi</i>	Rever em 100% a Estrutura organizacional das unidades acadêmicas e administrativas	Realizar seminário institucional para discussão da temática referente a atual estrutura da UFMT; Criar grupos de trabalho por área. Apresentar proposta de regulamentação para a nova Estrutura no que diz respeito a normas, rotinas e procedimentos institucionais: Viabilizar a aprovação nas instâncias colegiadas superiores
Contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos servidores	Apoiar 100% dos projetos de melhoria de qualidade de vida	Elaborar projetos específicos Buscar parcerias
Renovar a frota da UFMT	Renovar a frota da UFMT em 200%.	Fazer gestão junto ao MEC e bancada federal e outros órgãos de financiamento para garantir os recursos necessários. Alocar recursos orçamentários
Melhorar o sistema de informação e comunicação institucional	Modernizar em 100% o fluxo da informação e comunicação institucional. Melhorar o atendimento ao público e a qualidade do trâmite de expedientes e da informação . Rever em 100% as normas institucionais.	Criar e disponibilizar cadastro completo de e-mails institucionais para todas as unidades e instâncias. Implantação de <i>software</i> específico. Criação de sistema central motorizado para recolhimento e entrega de documentos entre as unidades do <i>campus</i> .  Elaboração e aprovação do Regimento Geral da UFMT

### **3.5. GESTÃO INSTITUCIONAL**

A Gestão Institucional subdivide-se em grandes áreas, quais sejam: Organização Administrativa, Política de Gestão de Pessoas, Política de Comunicação e Política de Atendimento aos Discentes.

#### **3.5.1. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA**

A Organização Administrativa da UFMT está contemplada em seu Estatuto e Regimento Geral, composta por Unidades Administrativas, Unidades Acadêmicas, Órgãos Deliberativos, Órgãos de Assessoramento Superior e Órgãos executivos.

#### **3.5.2. POLÍTICA DE GESTÃO DE PESSOAS**

O grande diferencial das organizações está cada dia mais centrado na qualidade pessoal e no desempenho profissional de seus colaboradores. A formação tecnológica e a estrutura das organizações são bem-sucedidas se as pessoas forem preparadas para um trabalho responsável, comprometido com a qualidade e, sobretudo, com o pleno atendimento das necessidades da comunidade. A capacitação se dá através de um processo continuado de formação e em resposta às incessantes renovações tecnológicas, envolvendo todos os servidores, com vistas a qualificá-los para a execução das atividades profissionais e atendimento às demandas institucionais e da sociedade.

O sentido de participação e envolvimento das pessoas é fundamental para gerar um retorno para a instituição e para a sociedade. A criação de políticas e diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade das relações entre a UFMT e seus servidores torna-se, então, a base para que possamos atingir as metas estabelecidas. A UFMT, desta maneira, desde sua criação, considerou como prioridade a capacitação e qualificação de seus servidores como forma de garantir a qualidade acadêmica.

Frente às novas exigências apresentadas às universidades, de imprimir maior qualidade no processo de formação, agilidade e flexibilidade nos serviços oferecidos, tornam-se imprescindíveis competências de diversas naturezas vinculadas a diferentes campos de atuação. Considerando tais premissas, relacionamos as seguintes diretrizes:

1. Definir o perfil de servidor que a universidade deseja;
2. Incentivar a permanente qualificação do corpo docente e administrativo;

3. Orientar os processos de seleção e ingresso e de capacitação, tendo como referência o perfil definido;
4. Capacitar os servidores para a gestão institucional e de projetos, e o uso de tecnologias de informação e comunicação;
5. Implementar uma política de capacitação continuada integrada para os servidores;
6. Implantar o processo de avaliação de desempenho dos servidores;
7. Implementar políticas que promovam a qualidade de vida dos servidores.

Assim, a instituição terá seu potencial de atuação tanto mais realizado quanto forem desenvolvidas e estimuladas as habilidades de seu quadro de profissionais no sentido de fazer frente às perspectivas e desafios que se apresentam no desempenho de sua missão primordial, que é a de produzir e difundir democraticamente o conhecimento.

### **3.5.3. POLÍTICA DE COMUNICAÇÃO**

A Política de Comunicação Social da UFMT é pautada no princípio da transparência, da democratização da informação, da divulgação do conhecimento e da valorização institucional. A Coordenação de Comunicação Social é responsável pela discussão e execução dessa política cabendo-lhe divulgar as contribuições científicas, culturais e educacionais da UFMT; suas realizações administrativas, serviços, cursos e todas as suas promoções, além de coordenar os veículos de comunicação da instituição – TV, jornais e página de notícias na Internet.

A assessoria de imprensa, uma das dimensões da Coordenação, tem como meta principal proceder à cobertura jornalística e fotográfica de eventos institucionais no que diz respeito ao ensino, pesquisa, extensão e gestão. É fundamental também a participação da coordenação no estabelecimento de toda a interlocução com a sociedade, seja via mídia impressa, eletrônica ou outras mídias, em âmbito local, nacional e internacional.

A assessoria de imprensa está consolidada no campus de Cuiabá, em processo de implantação no campus de Rondonópolis e no Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM), com edição de jornal próprio e em projeto no campus do Médio Araguaia.

Nos últimos quatro anos, a Coordenação de Comunicação passou a adotar ferramentas de “marketing” e “endomarketing” para divulgação das ações institucionais, tais como outdoors institucionais instalados dentro do campus, faixas, cartazes, folders e filipetas, com a finalidade de maximizar a comunicação com o público interno de maneira efetiva e economicamente racional.

Além dessa inovação, a Coordenação trabalha em conjunto com a Supervisão de TV com vistas à modernização da TV Universidade – Canal 2 – retransmissora da TV Educativa do Rio de Janeiro e afiliada da Rede Brasil. Outro objetivo é a consolidação da programação local da emissora, com foco na UFMT, mas cobrindo a cidade de Cuiabá de acordo com a linha editorial da emissora (educativa e cultural).

#### **3.5.4. POLÍTICA DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES**

A garantia ao acesso e permanência do(a) cidadão(ã) brasileiro(a) à Educação está expressa na Constituição de 1988 que considera a Educação um dever do Estado e da Família (art. 205), baseando-se no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I).

Para que se cumpra o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência para todo e qualquer estudante nas instituições de ensino superior, é necessário que se tome como prioridade a Assistência Estudantil, concebida como direito e como política de inclusão social dos diferentes segmentos da população, operando, pois, com o horizonte de universalidade da cidadania. Considera-se, pois, a Assistência Estudantil como o direito de todo(a) estudante de ter condições de permanecer na Universidade, independentemente de sua condição física ou financeira, e ser tratado com igualdade, respeitando-se as diferenças, e possibilitando a todos uma formação universitária consistente e compatível com as atuais exigências da sociedade.

Uma política de Assistência que vise promover o acesso e a permanência de todos(as) os(as) estudantes nas Universidades, independentemente de sua condição física ou socioeconômica deve assegurar: igualdade de condições para o exercício da atividade acadêmica; formação integral, garantindo a participação em atividades científicas, culturais, artísticas, esportivas e de lazer; inclusão digital; acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras; acesso à saúde, moradia, alimentação, transporte e creche. Além disso, deve assegurar ao estudante portador de necessidades especiais as condições básicas para o seu pleno desenvolvimento acadêmico.

Diversas são as dificuldades encontradas por jovens que chegam à Universidade: lacunas na formação do ensino médio e fundamental, alimentação, moradia, transporte, necessidade de trabalhar para garantir as condições mínimas de sobrevivência, entre outros, configurando-se muitas vezes em motivo de retenção e mesmo evasão dos cursos de nível superior, gerando, por conseqüência, vagas ociosas nas Universidades Federais.

É fundamental que uma Universidade democrática proporcione condições para o estudante dar continuidade ao seu curso e concluí-lo no menor tempo possível, não permitindo que as desigualdades socioeconômicas reproduzam-se em seu interior.

A existência de residências estudantis permite que estudantes de regiões fora do local em que se encontra a Universidade possam ter acesso aos cursos oferecidos. Na medida em que se propõe a democratização da Universidade, deve-se ampliar e revitalizar os espaços de residências estudantis possibilitando local de moradia para estudantes egressos, inclusive, do interior.

O restaurante universitário é uma necessidade fundamental na medida em que, além de oferecer campo de estágio a cursos diversos, possibilita a permanência do(a) estudante no campus e viabiliza o desempenho de atividades acadêmicas e culturais em turnos diferentes do curso ao qual o(a) estudante está vinculado.

Um Programa de Bolsas de Apoio Estudantil – ajuda financeira a ser repassada ao estudante com o objetivo de atender às necessidades básicas do aluno de baixa renda – possibilita a permanência na Universidade e a conclusão do seu curso, no tempo previsto.

Neste sentido e considerando que 65,1% dos estudantes da UFMT demandam por assistência estudantil e que 42,7% pertencem a famílias de renda média com o valor inferior a R\$ 927,00 (dados da pesquisa do FONAPRACE/2004); que o Ministério da Educação pretende expandir a oferta de vagas da rede pública de instituições de educação superior e implantar uma política de cotas para garantir o acesso de estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, aumentando, conseqüentemente, a inclusão nas Universidades de jovens oriundos de famílias de baixa renda, potencialmente demandatários de assistência estudantil; que a permanência dos estudantes de baixa renda depende prioritariamente da assistência estudantil no que se refere à moradia, alimentação, transporte, assistência médica, compra de material didático-pedagógico, entre outros; que não existe um item de orçamento específico no Ministério da Educação destinado a assistência estudantil, pois em 1997 foi suprimida do orçamento da União a rubrica de verbas para os programas de assistência estudantil; A Universidade Federal de Mato Grosso pauta sua Política de Assistência Estudantil nos seguintes objetivos:

1. Promover o acesso e a permanência de todos(as) os(as) estudantes no Ensino Superior, independentemente de sua condição física ou socioeconômica.
2. Assegurar a todos(as) os(as) estudantes igualdade de condições para o exercício da atividade acadêmica;



3. Propiciar ao(à) estudante a formação integral, estimulando a participação em atividades científicas, culturais, artísticas, esportivas e de lazer;
4. Garantir e ampliar os direitos sociais relativos ao acesso e a permanência dos(as) estudantes de baixa renda na graduação através de programas de assistência estudantil;
5. Estabelecer e criar programas e projetos referentes às atividades acadêmicas, de moradia, de alimentação, culturais, artísticas, de saúde e de lazer;
6. Criar e ampliar programas de bolsas de apoio acadêmico;
7. Possibilitar um espaço de discussão das políticas acadêmicas e pedagógicas da Universidade;
8. Incentivar a realização de eventos estudantis e acadêmicos e a participação dos(as) estudantes em eventos realizados em outras instituições.

Assim, os Programas de Assistência Estudantil, de acordo com as condições efetivas da UFMT, incluem:

- a) Residências Universitárias nos *Campi* de Cuiabá e Rondonópolis;
- b) Restaurante Universitário no Campus de Cuiabá;
- c) Bolsas de Apoio Estudantil;
- d) Bolsas de Apoio à Participação em Eventos Estudantis e Acadêmicos;
- e) Bolsas de Apoio à participação em eventos estudantis e acadêmicos;
- f) Fórum de estudantes;
- g) Apoio aos eventos realizados pelo DCE e CA's

### **3.6. ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**

#### **3.6.1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

##### **3.6.1.1. Política de Ensino de Graduação**

O ensino de graduação constitui-se uma das etapas do processo de formação profissional. A partir das dimensões técnico-científica, político-social, cultural e artística, a graduação pautada na produção e socialização de conhecimentos, deve concorrer para a formação do sujeito coletivo, autônomo, (auto)crítico, criativo e solidário.

O ensino de graduação e a educação continuada representam um dos compromissos essenciais da UFMT, com vistas não só à democratização do conhecimento, mas também à contribuição no processo de qualificação permanente dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

#### **a)Princípios**

- Formação ética e humanística do sujeito voltada para a autonomia, cooperação, solidariedade, respeito à diversidade, tolerância e equidade social;
- Sólida formação técnico-científica, que possibilite ao sujeito compreensão e ação críticas do/no mundo em transformação;
- Envolvimento dos três segmentos da comunidade universitária no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de ensino de graduação e educação continuada; e
- Compromisso com o desenvolvimento regional e inclusão social

#### **b) Políticas**

- Contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento técnico-científico, cultural e artístico;
- Promover a expansão de ações que concorram para a formação do cidadão crítico e criativo, enquanto um sujeito comprometido com o desenvolvimento social e humano;
- Viabilizar as condições necessárias ao desenvolvimento das ações acadêmico-institucionais, visando uma formação profissional de qualidade;
- Contribuir e estimular a expansão de ações de educação continuada;
- Estabelecer políticas acadêmico-pedagógicas que antecipem-se e/ou respondam às demandas da sociedade.

#### **c)Principais Ações**

##### **(i) Democratização do Acesso**

Para ampliar o acesso ao ensino superior, além do crescimento constante de vagas iniciais, a UFMT atualizou suas normas de acesso do processo seletivo e de transferência

externa, conforme informações disponíveis no portal eletrônico. Além disso, tem desenvolvido política de incentivo aos programas de interiorização da graduação, de formação de professores em exercício na modalidade presencial e a distancia, e a oferta de cursos no período noturno.

Também desenvolve, em parceria com as secretarias municipais e estadual de educação, programas de formação continuada dos professores da educação básica e programas de preparação de egressos de escolas públicas, de modo a capacitá-los para os exames vestibulares.

Realiza a revisão dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação, buscando adequá-los às diretrizes curriculares nacionais.

No momento, a PROEG desenvolve a revisão dos projetos pedagógicos de duas grandes áreas de conhecimento – as licenciaturas e as engenharias. Paralelamente, a área de ciências agrárias e a área de saúde também têm iniciado os trabalhos de rediscussão das estruturas curriculares visando sua adequação as novas diretrizes curriculares e exigências sociais.

### **(ii) Informatização do Registro Acadêmico**

Outra importante ação da Pró-reitoria de Ensino de Graduação diz respeito à informatização dos procedimentos acadêmicos. No momento, alunos da graduação fazem suas matrículas, consultam horários, imprimem históricos escolares pela internet. Os coordenadores de curso elaboram horários de disciplinas, dividem turmas, consultam a exaço curricular dos alunos também *on line*. Os professores, por sua vez, registram os resultados da avaliação de aprendizagem nos formulários eletrônicos e os encaminham *on line* para a Coordenação de Administração Escolar. Encontra-se em implantação o diário *on line* e outros mecanismos para facilitar as rotinas acadêmicas.

### **(iii) Implementação da Avaliação Institucional**

A partir de práticas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, de práticas docentes e administrativas, de infra-estrutura física e de pessoal, desenvolvidas por algumas unidades acadêmicas, a Pró-reitoria inicia projeto de implementação de avaliação institucional com vistas a melhorar a qualidade do ensino de graduação. Neste projeto se inserem os instrumentos de avaliação docente, projetos de acompanhamento de egressos e formulação de projetos para sanar dificuldades observadas na capacitação do pessoal docente, na infra-estrutura física, nos equipamentos e acervo bibliográfico.

#### **(iv) Revisão das normas acadêmicas**

A Pró-reitoria também desenvolve um complexo trabalho de revisão e atualização das normas que regem o ensino de graduação, em conjunto com os colegiados institucionais. Pretende rever desde as normas de ingresso (por processo seletivo ou por transferência) aos procedimentos de avaliação de aprendizagem, regimes de funcionamento dos cursos, estágios e outras atividades curriculares, buscando garantir a flexibilização curricular.

#### **3.6.1.2. Política de Ensino de Pós-Graduação**

A missão da Pró-Reitoria de Pós-Graduação é apoiar o desenvolvimento de programas desse nível de ensino na UFMT, em todas as áreas do conhecimento, através da articulação interna com grupos de pesquisa e externa com agências de fomento. É uma unidade que apóia a Instituição no avanço do conhecimento. A inovação a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser reforçadas, através de programas intra e interinstitucionais, com o objetivo de contribuir para a melhoria das condições de vida social no Estado.

Promove a interlocução entre a UFMT e outras instituições universitárias para desenvolvimento de ações conjuntas como: estimular a criação/publicação de revistas e livros científicos em diferentes áreas do conhecimento, apoiar a participação nos fóruns nacionais e internacionais de pesquisa e pós-graduação, disponibilizar os meios eletrônicos e impressos para informações sobre os cursos de pós-graduação, estimular e apoiar a realização de eventos científicos na UFMT.

Uma das funções essenciais de todas as instituições de ensino superior é promover o avanço do conhecimento por meio da pós-graduação. A inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser buscadas e reforçadas, através de programas e projetos intra e interinstitucionais, com o objetivo de contribuir para a melhoria das condições da vida social.

#### **a) Princípios**

- Interlocução permanente com a sociedade, com vistas a contribuir para a resolução de problemas e melhoria da qualidade de vida da população;

- Cooperação nacional e internacional, com intuito de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos e, assim, ampliar a capacidade crítica e prospectiva da comunidade universitária;
- Autonomia para opinar em problemas éticos, culturais, sociais e ambientais, que contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos; e
- Democratização dos conhecimentos gerados por meio de estudos e pesquisas.

## **b) Políticas**

- Promover, gerar e difundir conhecimentos de forma permanente, por meio da pesquisa, com intuito de contribuir com a sociedade, em seu desenvolvimento cultural, social, ambiental e econômico;
- Contribuir, por meio dos estudos e pesquisas realizadas, para uma melhor compreensão das questões regionais, nacionais e internacionais; e
- Consolidar e expandir a oferta de cursos de pós-graduação.

## **c) Ações**

- Apoiar a participação nos fóruns nacionais e internacionais de pesquisa e pós-graduação;
- Disponibilizar os meios eletrônicos e impressos para os cursos de pós-graduação;
- Estimular e apoiar a realização de eventos científicos na UFMT;
- Apoiar e estimular a realização de projetos de pesquisa interinstitucionais;
- Reordenar a legislação atinente à pós-graduação;
- Instituir um sistema de registro acadêmico para os alunos de pós-graduação
- Reavaliar os comitês de pós-graduação no que diz respeito à sua representação e composição;
- Estimular e apoiar participação de alunos da pós-graduação nos órgãos colegiados;
- Definir política institucional para a fixação de pessoal qualificado;
- Consolidar os cursos de mestrado e doutorado já existentes e apoiar a criação de novos;
- Discutir o mestrado profissionalizante;

- Apoiar e estimular parcerias com universidades nacionais e estrangeiras para intercâmbios e criação de mestrados e doutorados interinstitucionais;
- Apoiar e estimular parcerias entre institutos e/ou faculdades para criação de cursos interdepartamentais;
- Apoiar e estimular a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*;
- Apoiar e estimular a capacitação e qualificação dos servidores;
- Reavaliar a política de bolsas de capacitação;
- Instituir um programa de bolsa para recém-graduados;
- Instituir programas de reabsorção de professores doutores aposentados;
- Instituir programas para a absorção de recém-doutor;
- Instituir programas para absorção de pessoal técnico especializado;
- Atrair doutores (ou notório saber) através de programas oferecidos por agências como capes, CNPq, FAPEMAT e UNESCO;

### **3.6.1.3. Política de Pesquisa**

A UFMT, comprometida com o desenvolvimento regional e avanço do conhecimento científico, desenvolve como políticas de pesquisa três eixos fundamentais.

#### **a) Apoio à Criação e Consolidação de Grupos de Pesquisa na UFMT**

Esta linha de atuação (apoio aos grupos de pesquisa) visa a contribuir para a consolidação dos grupos de pesquisa já existentes na UFMT, assim como fomentar o surgimento de novos grupos que, atuando em perspectiva multidisciplinar, contribuam para a solução dos problemas locais numa ótica não reducionista, contemplando as dimensões multifacetadas das temáticas abordadas. Para a implementação de tal política, elegeu-se um grande tema gerador, que agrega os mais diversos interesses institucionais e regionais, integrando os grupos de pesquisa em projetos afins. Iniciaram-se, desta forma, gestões junto ao Governo do Estado de Mato Grosso e o MCT, no sentido de obter suporte para a implantação do Programa Regional Ambiental do Pantanal (PREP), em parceria com a Universidade das Nações Unidas (UNU). O PREP tem como missão contribuir para a formulação de políticas públicas voltadas à conservação e ao desenvolvimento sustentável de

áreas alagáveis, notadamente o Pantanal, através da geração de novos conhecimentos e a formação de recursos humanos de alto nível. A UFMT tem, desta forma, no PREP (pelo seu caráter estratégico e multidisciplinar), o carro-chefe de suas políticas de pesquisa para os próximos anos. Como visão de futuro, para o médio prazo, vislumbra-se um centro de excelência internacional em pesquisas em terras úmidas, com foco no Pantanal.

A UFMT conta com projetos financiados por diversas agências de fomento, de caráter governamental e não-governamental, podendo-se destacar: CNPq, CAPES, FINEP, Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), SUDAM, Fundescola - MEC, IDRC - Canadá, CIDA - Canadá, Banco Mundial, SAREK - Suécia, IFS - Suécia, Fundação FORD, National Science Foundation - NSF (EUA); National Geographic Society - NGS (EUA); BMF - Alemanha, Secretarias de Estado da Saúde e de Educação, Ministério da Saúde (com destaque ao Projeto VIGISUS. Além destes apoios a UFMT tem empreendido esforços e, com recursos próprios tem agraciado seus docentes-pesquisadores com bolsas institucionais, tendo também promovido a melhoria das condições de trabalho de seus pesquisadores, buscando um sistema que privilegie a qualidade, através da análise do mérito dos pesquisadores e dos projetos de pesquisa. Criado com esse espírito, o Plano Geral de Pesquisa da UFMT (Resolução n.º 26 CONSEPE, de 26/05/97), vincula a dotação de recursos para projetos de pesquisa e/ou concessão de bolsas a diversos quesitos, merecendo destaque os seguintes: financiamento prioritário a projetos de pesquisa vinculados com ensino de graduação e pós-graduação; e apoio condicionado à avaliação do mérito técnico-científico dos projetos e à produção científica da equipe proponente.

Em função do aumento do número de docentes com nível de doutorado, das políticas institucionais voltadas à pesquisa e de uma maior articulação da Pró-Reitoria de Pesquisa com a comunidade universitária e com as agências de fomento, observou-se, recentemente, um aumento expressivo no número de projetos de pesquisa que contam com financiamento externo. São fatos merecedores de destaque, por refletirem o acerto das atuais políticas institucionais voltadas à pesquisa: a triplicação do número de grupos de pesquisa inscritos no diretório de pesquisas do CNPq (tomando a versão 4 daquele diretório como referencial); a aprovação de projetos em todos os editais do CT-Infra (poucas instituições obtiveram este grau de acerto); o segundo lugar em número de projetos aprovados no último edital do Programa Norte de pós-graduação.

## **b) Apoio à formação de novos pesquisadores**

O Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC/UFMT/CNPq – constituiu-se no principal instrumento institucional para a formação de novos pesquisadores, sendo um dos mais bem sucedidos programas da UFMT. Voltado para o aluno de graduação, é um incentivo à descoberta e formação de novos talentos, privilegiando a participação ativa de bons alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada. Em treze anos, foram capacitados mais de mil alunos, a um custo aproximado de R\$ 6.500.000,00 (seis milhões e meio de reais), considerando-se apenas os valores de custeio para bolsas de estudos. Os bolsistas (e seus orientadores) são avaliados anualmente, com a realização do “Encontro Anual do PIBIC”. Nesta ocasião, os bolsistas apresentam os resultados dos seus projetos de pesquisa, sendo avaliados por uma banca composta por professores da UFMT e por membros externos, indicados pelo CNPq. Os alunos são também avaliados através da apresentação de dois relatórios anuais, corrigidos por uma comissão interna. São inúmeros os ex-bolsistas PIBIC que seguiram a carreira acadêmica, ingressando em cursos de mestrado e de doutorado. Esse programa tem impacto também no sentido de contribuir para a criação de uma ambiência acadêmica, propiciando um ambiente de discussão, fundamental para o bom andamento de uma investigação científica. O PIBIC tem contribuído, desta forma, para a melhoria dos cursos de graduação, através da integração de seus bolsistas em grupos de pesquisa, dirigidos pelos docentes mais capacitados da instituição e, propiciando, também, o convívio com os alunos da pós-graduação. Atualmente, em função da maturidade já atingida pelo PIBIC/UFMT e, em função do surgimento de programas semelhantes em outras universidades do estado, obteve-se o apoio da Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Educação Superior para que, a partir do próximo ano, o Encontro Anual do PIBIC, realizado pela UFMT, passe a contar com trabalhos de todo o estado, tomando, desta forma, caráter estadual.

## **c) Articulação com o desenvolvimento regional**

A UFMT colaborou ativamente na formulação do Plano Estadual de Ciência & Tecnologia – MT. Colaborou também na implementação dos programas plataforma, do MCT, tendo participação nos Comitê Gestor das Cadeias Produtivas de MT, Grupo Gestor da Cadeia Produtiva do Algodão, Grupo Gestor da Cadeia Produtiva da Madeira e Grupo Gestor da Cadeia Produtiva da Fruticultura. Participamos, também, elaboração da plataforma de



Produtos Naturais de Mato Grosso; no Comitê Gestor do Programa Pantanal, no Comitê Gestor da Reserva da Biosfera do Pantanal, do Conselho Consultivo da Reserva Privada de Proteção à Natureza do SESC - Pantanal, do Comitê de Monitoramento da Bacia do Rio Cuiabá, do Comitê Estadual do Programa Pantanal, apenas para citar alguns exemplos representativos.

A UFMT implantou recentemente, em parceria com o governo estadual, com o SEBRAE e com instituições privadas, a “CUIABÁSOFTE: Incubadora de Empresas de Base Tecnológica”, sendo esta a primeira incubadora de empresas do estado de Mato Grosso. No momento, iniciam-se os estudos para a implantação de uma incubadora de biotecnologia, como forma de contribuirmos para o processo de agregação de valor aos produtos da biodiversidade local, possibilitando a geração de alternativas sustentáveis de renda para as populações da região.

#### **3.6.1.4. Política de Extensão**

A Universidade Federal de Mato Grosso tem sua política de extensão claramente sintonizada com o que preceitua o Plano Nacional de Extensão, que hoje é a expressão maior daquilo que as universidades públicas conseguiram construir do ponto de vista da concepção de extensão bem como as principais diretrizes que lhe dão sustentação. A extensão então deve ser compreendida como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (Plano Nacional de Extensão Universitária: 29). Na medida em que se observa hoje, no país, fortes sinais de redesenho do projeto político para a educação pública no âmbito do Governo Federal a extensão vem assumir ao lado do ensino e da pesquisa papel importante no processo de consolidação de uma educação superior pública de qualidade socialmente referenciada.

Do ponto de vista da implementação da política de extensão podemos dizer que a extensão se dá através das seguintes modalidades: programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, publicações e produtos, assessorias e programas especiais priorizando-se práticas que evidenciem a articulação com a sociedade e desse modo envolvem propostas de trabalho interdisciplinar resgatando dessa forma o papel estratégico da extensão no âmbito da UFMT. Os eixos temáticos prioritários são cultura, educação, meio ambiente, direitos humanos, saúde, tecnologia, comunicação e trabalho e as ações de extensão deverão estar pautadas na observância dos seguintes aspectos:

- ✓ Necessidade de articulação entre ensino e pesquisa, a fim de institucionalizar a sua prática no processo de integralização curricular;
- ✓ Priorização de práticas que evidenciem a articulação com a sociedade, evidenciando desse modo o compromisso social da universidade.
- ✓ Favorecer a articulação entre o ensino e a pesquisa, buscando aplicar e re-elaborar conhecimentos junto à sociedade, buscando soluções para os problemas apresentados;
- ✓ Estimular o envolvimento da UFMT, através dos departamentos, institutos, faculdades e unidades administrativas, nos programas e projetos articulados com a sociedade civil organizada;
- ✓ Implementar ações que contribuam para as transformações políticas, técnico-científicas, sociais e culturais, favorecendo a elaboração de políticas públicas voltadas para os segmentos da sociedade;
- ✓ Desenvolvimento de projetos interdisciplinares de extensão que articulem o ensino e a pesquisa;
- ✓ Participação de projetos especiais que articulem ações internacionais, nacionais, regionais e locais (assessorias, consultorias, fomentos);
- ✓ Elaboração de programas de educação continuada nas diferentes modalidades (presencial, à distância e outros) articulados com o ensino de graduação e pós-graduação;
- ✓ Elaboração de programas de formação e qualificação para o trabalho.

Dentro da perspectiva e concepção de extensão aqui delineada a UFMT tem como parâmetro de referência os seguintes objetivos:

1. Incentivar a execução de projetos que contribuam com o processo de desenvolvimento sócio-econômico, favorecendo a articulação da UFMT com os diversos segmentos da sociedade, e que estejam relacionados com o ensino e pesquisa;
2. Estimular a realização de projetos de extensão que visem à socialização de conhecimentos e de tecnologias;
3. Estimular e apoiar programa de educação continuada para qualificação dos trabalhadores da educação (da UFMT e da rede pública), bem como para qualificação de profissionais de todas as áreas de conhecimento trabalhadas na UFMT;
4. Incentivar a criação de projetos pilotos que evidenciem o compromisso social da UFMT, nas diversas áreas (meio ambiente, saúde, educação básica, reforma

agrária e trabalho rural, infância e adolescência, terceira idade, gênero, violência e outros relativos a melhoria da qualidade de vida);

5. Participar do fórum permanente de catalisação e discussão das demandas da sociedade civil organizada visando à implementação de programas e projetos políticos, sociais, culturais e artísticos comprometidos com a democratização da universidade e da sociedade como um todo;
6. Discutir coletivamente os programas e projetos que possam representar espaços de articulação com sociedade;
7. Dinamizar a vida artístico-cultural da universidade, buscando articulação com a coordenação de cultura.

### **3.6.2 UNIDADES ACADÊMICAS, DEPARTAMENTOS E OFERTA DE CURSOS**

A Universidade Federal de Mato Grosso conta com quatro *campi* localizados, respectivamente, nos municípios de Cuiabá, Rondonópolis, Pontal do Araguaia e Sinop. Em sua totalidade, a Universidade apresenta 9 faculdades, 10 institutos e 44 departamentos, 55 cursos de graduação, 12 cursos de mestrado e 1 de doutorado.

### **3.7. INFRA-ESTRUTURA**

A UFMT dispõe de uma área física total de 4,3 milhões de metros quadrados, tendo sua área construída totalizada em 159 mil m<sup>2</sup> (3,7% da área total). Do total da área construída, apenas 18% são destinados a salas de aula e laboratórios, revelando a necessidade de ampliação dos espaços acadêmicos para atender a uma demanda de mais de 15 mil alunos. Esta estrutura física foi projetada e construída para atender cerca de 7 mil alunos, por isso registra-se elevado número de alunos por sala.

Em relação ao número de salas de aula e laboratórios por *campus*, o *campus* de Rondonópolis é o que apresenta maior carência de salas de aula.

### 3.8. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO INSTITUCIONAL

A orientação teórica sobre a auto-avaliação institucional da UFMT está calcada nos fundamentos emanados de marco legal da avaliação e regulação da Educação Superior dos Conceitos, princípios e critérios definidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Atualmente, o ordenamento jurídico da Avaliação da Educação Superior no Brasil tem sua origem na própria Constituição de 1988 que ao tratar do padrão de qualidade da educação ofertada à sociedade articula a avaliação dessa qualidade pelo poder público. Deste ordenamento, pode destacar-se o papel especial que a avaliação assumiu dentre as políticas educacionais, seja nas orientações de suas diretrizes mais amplas, seja nas ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação. Dando ênfase aos processos de avaliação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) evidencia a busca necessária da melhoria da qualidade de ensino e a coloca como regulação do setor e para a acreditação de Instituições e Cursos. Este processo de definição normativa evidencia atribuições de avaliação ao Conselho Nacional de Educação, e em particular, a Câmara de Educação Superior.

Outras definições orientadoras da Avaliação da Educação Superior também deverão embasar os procedimentos avaliativos desta Instituição, principalmente aquelas previstas no Plano Nacional de Educação e nos documentos emanados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP – e da Comissão Especial de Avaliação.

A concepção adotada é a de avaliação como processo “que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometida com a igualdade e justiça social.” (SINAES – p. 83). A integração, participação, colaboração e articulação vão se constituir em conceitos fundamentais da construção deste sistema de avaliação na direção de tornar evidentes os compromissos e responsabilidades sociais desta Instituição educativa e da promoção dos “valores democráticos, o respeito à diversidade, à busca da autonomia e à afirmação da sua identidade” (SINAES – p. 83).

Consubstanciada a partir de um Projeto Pedagógico, “a avaliação deve ser entendida como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições, os sistemas”. Longe de ser uma “camisa de força” institucional buscar-se-á a articulação entre um sistema de avaliação que respeita a autonomia interna de suas unidades acadêmicas e administrativas – que é próprio de processos educativo-emancipatórios – e as funções de regulação necessária e inerente à supervisão estatal para o fortalecimento das funções e compromissos educativos

com a sociedade. Sempre na direção de que a educação é um bem social e não uma mercadoria.

A auto-avaliação institucional deverá ter caráter pedagógico de busca de melhoria e de auto-regulação; de compreensão da cultura e da vida da instituição em sua pluralidade acadêmica e administrativa sustentada na participação dos agentes universitários – alunos, professores e funcionários e na comunidade externa – é um processo social e coletivo de reflexão, produção e socialização de conhecimentos sobre a Instituição e os cursos de compreensão e interpretação do conjunto institucional e de indicador da ação transformadora.

A ênfase no processo de auto-avaliação será dada na busca de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, definida em seu PPI e voltada para a formação, responsabilidade social e transformação institucional.

### **3.8.1. OBJETIVOS**

Esta avaliação tem como objetivo a construção do conhecimento sobre a realidade da UFMT, para compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhoria da qualidade da Educação buscando maior relevância no seu contexto social:

1. Produzir conhecimentos sobre todas as ações acadêmicas desenvolvidas pela instituição;
2. Pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição;
3. Identificar as causas dos problemas e deficiências apresentadas pelas Unidades Acadêmicas e Administrativas;
4. Aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo da Instituição;
5. Fortalecer as relações de cooperação e de trabalho profissional entre os diversos atores institucionais;
6. Tornar mais efetiva a vinculação da UFMT com a comunidade mato-grossense e regional;
7. Julgar a relevância científica e social das atividades e produtos no PDI;
8. Prestar contas à sociedade mato-grossense sobre as ações e políticas propostas pela UFMT.

## **3.8.2. METODOLOGIA**

### **3.8.2.1. Tipo de Pesquisa**

Partindo de uma perspectiva dialógica para desenvolver o processo de auto-avaliação institucional na UFMT, pretende-se fundamentar as variáveis e indicadores revelados nas diretrizes apontadas pela legislação do SINAES, CONAES, no roteiro de auto-avaliação institucional e na matriz de indicadores da avaliação externa do INEP.

Quanto ao tipo de pesquisa a ser realizada para executar a avaliação institucional, pretende-se utilizar a pesquisa exploratória para identificar novos indicadores da avaliação educacional; colaborativa, no sentido de que este instrumento necessitará da contribuição individual e coletiva de toda a comunidade acadêmica; descritiva, no sentido de aplicar os indicadores previstos pelo SINAES; e intervencionista quanto às transformações e mudanças que advirão da avaliação da CPA/UFMT e INEP no que tange ao objetivo geral da avaliação institucional.

Quanto aos meios, o projeto de avaliação institucional apóia-se em pesquisa bibliográfica e documental assim como da pesquisa-ação.

### **3.8.2.2. Instrumentos de Coleta e Tratamento de Dados**

Seguindo as recomendações do SINAES, tanto os dados coletados quanto o tratamento dos mesmos terão caráter quantitativo e qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados baseiam-se em entrevistas, questionários com perguntas fechadas e abertas, amostragens e outros instrumentos necessários ao trabalho com grupos focais. A realização de Seminário de Avaliação Institucional para a comunidade acadêmica interna e externa, permitirá uma abordagem interativa entre os sujeitos do processo avaliativo, além da inclusão na página eletrônica da UFMT de link para a CPA, permitindo apontar sugestões, comentários.

## ANEXO IV

### PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

Em Minas Gerais, a primeira instituição de nível superior - a Escola de Farmácia, de Ouro Preto - data de 1839. Em 1875 é criada a Escola de Minas e, em 1892, já no período republicano, a antiga capital do Estado ganha também a Faculdade de Direito. Em 1898, com a mudança da capital, a Faculdade de Direito é transferida para Belo Horizonte. Depois, em 1907, criou-se a Escola Livre de Odontologia e, quatro anos mais tarde, a Faculdade de Medicina e a Escola de Engenharia. E em 1911, surge o curso de Farmácia, anexo à Escola Livre de Odontologia.

A criação de uma universidade no Estado já fazia parte do projeto político dos Inconfidentes. A idéia, porém, só veio a concretizar-se em 1927, com a fundação da Universidade de Minas Gerais (UMG), instituição privada, subsidiada pelo Estado, surgida a partir da união das quatro escolas de nível superior então existentes em Belo Horizonte. A UMG permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada. Ainda na década de 40, foi incorporada ao patrimônio territorial da Universidade uma extensa área, na região da Pampulha, para a construção da Cidade Universitária. Os primeiros prédios erguidos onde é hoje o *campus* Pampulha foram o do Instituto de Mecânica (atual Colégio Técnico) e o da Reitoria. O *campus* só começou a ser efetivamente ocupado pela comunidade universitária nos anos 60, com o início da construção dos prédios que hoje abrigam a maioria das unidades acadêmicas.

O nome atual - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - só foi adotado em 1965. À época da federalização, já estavam integradas à UFMG a Escola de Arquitetura e as faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas. Depois, como parte de sua expansão e diversificação, a Universidade incorporou e criou novas unidades e cursos. Surgiram então, sucessivamente, a Escola de Enfermagem (1950), a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório Mineiro de Música (1962) e as escolas de Biblioteconomia (1962), Belas-Artes (1963) e Educação Física (1969).

Em 1968, a Reforma Universitária impôs profunda alteração à estrutura orgânica da UFMG. Desta reforma resultou o desdobramento da antiga Faculdade de Filosofia em várias faculdades e institutos. Surgiram, assim, a atual Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o

Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Ciências Exatas e seus respectivos ciclos básicos, o Instituto de Geociências e as faculdades de Letras e de Educação.

Hoje, firmemente estabelecida como instituição de referência para o resto do país, a UFMG continua em franca expansão. Cinco cursos foram criados nos últimos quatro anos: Agronomia (em Montes Claros), Artes Cênicas, Engenharia de Controle e Automação, Matemática Computacional, Fonoaudiologia e, mais recentemente, Nutrição. As oportunidades de ingresso crescem continuamente. Além de Belo Horizonte, o exame vestibular é agora realizado em doze cidades no interior do Estado - Conselheiro Lafaiete, Contagem, Coronel Fabriciano, Divinópolis, Governador Valadares, Juiz de Fora, Lavras, Montes Claros, Pouso Alegre, Sete Lagoas, Uberlândia e Viçosa. A Figura 10 apresenta o Brasão da UFMG.



**Figura 10 – Brasão da UFMG**

Fonte: UFMG (2007)

A versão do PDI da UFMG apresentada neste trabalho encontra-se ainda em tramitação nos colegiados superiores da instituição para análise e posterior aprovação, tendo sido cedido para utilização nesta pesquisa pela Pró-Reitoria de Planejamento da referida instituição, para fins estritamente acadêmicos. O documento está organizado em 6 (seis) capítulos, que tratam: (i) do Perfil Institucional; (ii) do Planejamento Didático-Pedagógico; (iii) da Gestão e Planejamento Institucional; (iv) do Planejamento e Gestão da Cultura, Lazer e Comunicação; (v) do Planejamento e Gestão do Conhecimento e da Inovação; (vi) da Política de Avaliação Institucional.

## **1. PERFIL INSTITUCIONAL**

Nos termos do seu Estatuto, aprovado pelo Conselho Universitário em 5 de julho de 1999, a UFMG tem por finalidades precípua a geração, o desenvolvimento, a transmissão e a



aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, compreendidos de forma indissociada e integrados na educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica. A Universidade constitui-se também em veículo de desenvolvimento regional, nacional e internacional. No cumprimento dos seus objetivos, a Universidade mantém cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições nacionais e internacionais.

### **1.1. MISSÃO DA UFMG**

Visando ao cumprimento integral das finalidades estatutárias e ao compromisso com os interesses sociais, a Universidade Federal de Minas Gerais assume como missão

gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como instituição de referência nacional, formando indivíduos críticos e éticos, com uma sólida base científica e humanística, comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável (UFMG, 2007:5).

### **1.2. PRINCÍPIOS INSTITUCIONAIS**

A UFMG busca orientar-se pelos seguintes princípios:

1. Defesa de um sistema de educação superior sólido, diversificado, com padrões crescentes de qualidade, atendidos os requisitos de infraestrutura e recursos humanos, capazes de manter tal sistema nas melhores condições de funcionamento possíveis;
2. Estabelecimento de políticas de ensino, pesquisa e extensão que assegurem níveis crescentes de legitimidade institucional;
3. Gratuidade de ensino, entendida como não-cobrança de anuidade ou mensalidade nos cursos regulares de Educação Básica e Profissional, de Graduação, de Mestrado e de Doutorado;
4. Afirmação do caráter público e da identidade acadêmica da UFMG;
5. Defesa permanente da autonomia universitária;
6. Interação continuada com a sociedade;
7. Integração e interação com os demais níveis e graus de ensino;
8. Consolidação crescente dos programas voltados para a inserção nacional e internacional
9. Apoio ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a busca de sociedades não-discriminatórias, mais igualitárias e mais justas;
10. Gestão racional, transparente e democrática do orçamento e do cotidiano da Universidade;

11. Aperfeiçoamento de um modelo de gestão descentralizada, priorizando a estrutura colegiada e em permanente diálogo com todas as instâncias que compõem a comunidade universitária;
12. Respeito à diversidade das forças que constituem a Universidade, fonte de sua maior riqueza, incluindo-se aí tanto os segmentos docente, discente e de funcionários técnicos e administrativos, quanto diferentes perfis de atuação individual e de campos disciplinares (UFMG, 2007:8-9).

### **1.3. ÁREAS DE ATUAÇÃO**

A UFMG desenvolve programas e projetos de ensino, nos níveis de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, sob a forma de atividades presenciais e a distância, em todas as áreas do conhecimento. Ocupa-se, também, da oferta de cursos de Educação Básica e Profissional, na Escola de Ensino Fundamental, no Colégio Técnico, no Núcleo de Ciências Agrárias e no Teatro Universitário. Além de ser um campo de experimentação para a formação no ensino superior, os sistemas de Educação Básica e Profissional constituem um *locus* de produção teórica e metodológica sobre as questões referentes a estes níveis de ensino, inclusive das propostas de integração entre ambos.

### **1.4. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E INSTÂNCIAS DE DECISÃO**

Compõem a estrutura da UFMG órgãos de Deliberação Superior, de Fiscalização, de Administração Superior, de Ensino, Pesquisa e Extensão e de Consulta, distribuídos de acordo com suas respectivas esferas de competência. A administração do Ensino, da Pesquisa e da Extensão é feita de acordo com as normas estatutárias e regimentais, segundo resoluções baixadas pelos órgãos competentes.

### **1.5. INSERÇÃO REGIONAL, NACIONAL E INTERNACIONAL**

A UFMG é uma instituição pública de ensino superior historicamente comprometida tanto com o desenvolvimento do estado de Minas Gerais como do País. Para consolidar essa missão, ela procura disseminar suas formas de atuação em áreas geograficamente diversificadas, investindo permanentemente nas dimensões quantitativa e qualitativa dos

projetos acadêmicos, científicos, tecnológicos e culturais em andamento ou em fase de planejamento.

Partindo da compreensão de que a educação superior cumpre uma função estratégica no desenvolvimento econômico, social e cultural das nações, a UFMG constrói formas efetivas de cooperação institucionais bi/multilaterais nos contextos regional, nacional e internacional. Constitui uma das prioridades institucionais a integração entre os diversos níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, buscando privilegiar os projetos e programas de impacto acadêmico e social com repercussões de caráter local, regional, nacional e internacional.

A inserção da Universidade no Estado e no País operacionaliza-se em primeiro lugar, pela titulação e qualificação de docentes de outras IES públicas, comunitárias e privadas, atendendo a demandas individuais ou desenvolvendo parcerias interinstitucionais. Em segundo lugar, os projetos de cooperação não se esgotam nessas finalidades, mas se estendem, em muitos casos, à formação de núcleos de ensino, pesquisa e extensão voltados ao avanço do conhecimento e comprometidos com a qualidade e relevância social das produções acadêmico-científicas, tecnológicas e culturais. Em terceiro lugar, a UFMG desenvolve projetos especiais por intermédio da integração de seus docentes e estudantes – particularmente os que se encontram em estágio de último ano – a programas de extensão e pesquisa, em instituições da rede pública, em organizações não-governamentais, localizadas no País e no exterior.

Uma das prioridades da Instituição é a interiorização das suas atividades, tanto pelo fortalecimento dos espaços de atuação da UFMG situados no interior do Estado, quanto pelos programas e projetos de extensão universitária ou de ação cultural, muitos deles de amplo alcance. Nesse contexto de interiorização merece atenção especial o *Campus* Regional da UFMG em Montes Claros, atualmente funcionado como Unidade Especial, ainda em processo de transformação em Unidade Acadêmica, o que deverá fortalecer as condições de oferta de cursos nos três níveis: educação profissional, graduação e pós-graduação. Outro instrumento importante desse processo de interiorização é o credenciamento da Universidade para a oferta do ensino a distância.

Ao lado da inserção regional e nacional, a UFMG tem tido uma presença marcante em importantes redes e consórcios internacionais inter-universitários. A cooperação acadêmica e científica multilateral tornou-se uma nova necessidade não somente no estabelecimento de parcerias de qualidade geradoras de conhecimento e na formação de grupos temáticos envolvendo vários países e continentes, mas também como força política na defesa da

educação como bem público e na luta contra uma globalização predatória e geradora de crescentes desigualdades. A colaboração científica, cada vez mais ativa com centros de pesquisa e universidades de excelência internacional tem como meta o aprofundamento e a consolidação institucional da internacionalização, que, traduzida na proposta de uma UFMG expandida, é uma via para a inserção afirmativa da Universidade no movimento internacional de circulação de idéias e de experiências relativas ao conhecimento científico e à educação.

Voltada precipuamente para a formação de qualidade dos seus alunos, em todos os níveis, a Universidade atua de forma comprometida com o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, econômico e social da Região e do País. Agregada a esta missão acadêmica, a Universidade assume as responsabilidades de desenhar soluções para os problemas sócio-econômicos do Estado, do Brasil e de países cooperantes, qualificar e oferecer educação permanente aos indivíduos e às comunidades das diferentes localidades que abrigam os inúmeros projetos e programas extra-murais.

## **2. PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

As diretrizes que orientam o Planejamento Didático-Pedagógico da UFMG foram estabelecidas no seu Projeto Pedagógico Institucional, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 29 de março de 2007. A esse projeto foram acrescentados objetivos, metas e ações alusivas à sua execução.

### **2.1. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL**

A Universidade é uma instituição sabidamente complexa e envolve uma ampla gama de atividades, cujo volume não cessa de crescer. Transformações internas ao campo do conhecimento, repercussões decorrentes das mudanças sociais e esforços visando a uma maior aproximação entre a instituição universitária e a sociedade são, entre outros, fatores que evidenciam a existência de um cenário inédito. Exige-se, diante disso, que os responsáveis pela administração institucional dediquem uma atenção constante à busca de um equilíbrio que, mantendo a identidade já quase milenar da universidade, permita, igualmente, responder aos novos desafios colocados pelas sociedades contemporâneas.

O desenvolvimento do conhecimento, atividade que singulariza a universidade, deve ser pensado a partir de dois eixos distintos e complementares. De um lado, trata-se de construir e implementar, em todos os níveis, políticas capazes de favorecer as condições que permitam a efetiva produção de conhecimento nas áreas as mais diversas. De outro, trata-se de formar quadros capazes de reter, transmitir e produzir conhecimento. Entretanto, deve-se ter em vista que, em última análise, a atividade universitária desemboca numa formação apurada de pessoal, apto a atuar de forma academicamente inovadora e socialmente comprometida com os valores do permanente desenvolvimento social e humano.

É em vista dessa meta de natureza ética que devem ser pensadas as instâncias formativas com que conta a universidade. Ensino, pesquisa e extensão, ao lado da dinâmica interna a cada uma dessas dimensões, devem, de forma concentrada, proporcionar a formação consistente, seja do ponto de vista acadêmico, seja do ponto de vista social, que cumpre esperar de instituição pública de ensino superior.

A partir desses princípios, deve ser conduzida a ação pedagógica na Universidade Federal de Minas Gerais. No âmbito da graduação, cada um dos cursos deve ancorar-se numa proposta conceitual que indique seu histórico, sua contextualização e o perfil profissional que é visado para o formando. Cada currículo, devidamente discutido nos conselhos superiores da Universidade, deve conter uma dimensão mais universal ou básica e o componente mais propriamente profissionalizante. Entretanto, sem a criação de recursos e mecanismos que promovam atividades inter e multidisciplinares, tão demandadas pelas profissões típicas de sociedades complexas e desenvolvidas, os currículos sofreriam um rápido processo de defasagem. É tendo isso em vista que os currículos devem ser compostos a partir de política curricular institucional, consubstanciada no princípio da flexibilização curricular, conforme disposto na Manifestação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de 19 de abril de 2001. É cada vez mais evidente, e isso é demonstrado à sociedade no mundo contemporâneo, que a competência específica, em não importa qual área, já não pode ser adquirida se a formação se restringe ao que ortodoxamente pertence à área em vista. Serão formados melhores médicos se, além dos conhecimentos inerentes à formação médica mais específica, acrescentarmos aqueles provenientes de áreas complementares, suscetíveis de uma permanente revisão. Assim oxigenados, os currículos serão capazes de abrigar as mudanças exigidas pelo campo de formação do estudante.

A essa preocupação com uma formação sempre mais qualificada do ponto de vista acadêmico, soma-se uma outra: a criação das condições que permitam ao aluno uma crescente interação com os processos sociais de uma forma mais geral. Essa dupla orientação na

formação deve se desdobrar na construção de conteúdos, habilidades, competências e atitudes, por meio de recursos pedagógicos que vão da aula teórica ao seminário, da aula prática, no laboratório ou no campo, ao estágio, da monografia à diversidade de situações geradoras de créditos, como a participação em projetos de pesquisa, extensão, iniciação científica e frequência a congressos e colóquios. Deve merecer especial atenção o acesso crescente dos estudantes a bolsas decorrentes de programas especiais de formação discente. Na medida em que tais valores estejam consubstanciados numa política da Instituição, deve ser possível, a propósito de cada currículo praticado, observar sua pertinência em relação aos princípios gerais. Por compreender ações intencionais de formação e a construção, organização e realização das atividades de todos os envolvidos, o projeto pedagógico deve extrapolar a perspectiva curricular, incorporando as dimensões acadêmicas, de política institucional e da sociedade no seu conjunto.

No domínio dos programas de pós-graduação, seja no mestrado, seja no doutorado, devem estar presentes os mesmos valores que indissociam a formação acadêmica da atenção à relevância social. Graduações qualificadas, essa é a dinâmica do conhecimento, desembocam necessariamente em programas de pós-graduação igualmente qualificados. Esses mesmos programas, robustecidos, retornam sobre a graduação, gerando um círculo virtuoso. Na medida em que estão mais próximos da linha móvel que assinala a fronteira do conhecimento, os programas de pós-graduação acham-se diante do desafio de formar pesquisadores com alta competência na área específica e com sensibilidade para a detecção das aproximações que o objeto de investigação demanda. Assim, ao lado de programas mais ortodoxamente disciplinares, a UFMG deve incentivar a formação de programas multidisciplinares. Por outro lado, deve desenvolver, a propósito da formação do pós-graduando, não importa em qual área, uma atitude de escuta atenta ao que, de um ponto de vista mais tradicional, estaria fora do seu campo de interesse. Nos diversos programas, respeitada a especificidade de cada um, a Universidade deve estabelecer mecanismos de aproximação crítica com a agenda social, entendida de forma ampla. A dimensão da pesquisa, condição inseparável da qualificação de uma universidade é, de forma muito evidente, uma presença nuclear na pós-graduação. Os programas de iniciação científica, entendidos na dupla via da inclusão do graduando numa pesquisa mais específica ou como recurso na formação mais geral do estudante, devem estar disponíveis nos períodos iniciais da graduação e se constituírem em instâncias de aquisição de créditos.

Tanto na pós-graduação como na graduação, os laços que atam a universidade com a sociedade devem estar presentes na formação. As ações de extensão, indicações da relevância

social presente na formação dos estudantes, devem converter-se em objetos de pesquisa e em temas disciplinares que sejam trabalhados em sala de aula, seja na graduação, seja na pós-graduação. O componente da extensão é parte inseparável da formação do estudante. Entendida como produção efetiva de conhecimento e como intervenção mais imediata na realidade que cerca a universidade, as atividades de extensão indicam o tipo de interação com a sociedade que a UFMG acredita como apropriada a uma instituição pública de ensino superior. Seja no que diz respeito às políticas públicas, seja no que diz respeito à construção de um espaço privilegiado de interdisciplinaridade, seja na aproximação do ensino com os desafios postos por problemas mais complexos de intervenção social a partir de recursos de conhecimento, a extensão deve constituir-se em um instrumento singular e insubstituível na formação do estudante da UFMG. Nela estará alocado, com recursos próprios da instituição, um amplo número de bolsas discentes.

A atuação de cada uma dessas instâncias que, juntas, integram e conferem identidade ao Projeto Pedagógico da UFMG, deve ser objeto de constantes avaliações. À cultura da avaliação, já em curso há bastante tempo na UFMG, deve ser atribuída crescente importância, atestada, de forma inequívoca, em cada Plano de Desenvolvimento Institucional.

Longe de entender a ação pedagógica como de menor relevância ou como um aspecto secundário na sua atuação, a UFMG considera que a formação qualificada e responsável de pessoal, professores, pesquisadores e profissionais nas mais diversas áreas e instâncias – no ensino de graduação e de pós-graduação, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional e nos programas especiais de formação – constitui uma tarefa intransferível da universidade pública brasileira e condição da viabilidade de uma sociedade justa e inclusiva.

Nesse sentido, a UFMG não se furtará a discriminar diretrizes pedagógicas mais específicas, capazes de traduzir no cotidiano os princípios a seguir, norteadores da instituição.

1. A elaboração e implementação de propostas curriculares comprometidas com a inserção regional e nacional;
2. A flexibilidade curricular, embasada na ampliação do conceito de atividade acadêmica e no entendimento do conceito de percurso para fins de integralização curricular;
3. A consistência e qualidade dos projetos acadêmicos, propiciando aos alunos liberdade de acesso ao conhecimento, autonomia intelectual, capacidade de aprendizagem continuada, atuação ética e formação em sintonia com as necessidades regionais e nacionais;
4. A inserção internacional de alunos de Graduação e Pós-Graduação;

5. A revitalização permanente dos currículos acadêmicos, ancorados em avanços conceituais e metodológicos;
6. O estímulo ao desenvolvimento de projetos e programas inter/multi e transdisciplinares;
7. A integração permanente e efetiva entre os níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
8. A construção de uma política de acesso e oportunidades que garanta níveis de equidade sempre mais satisfatórios;
9. A condução de processos avaliativos realimentadores do projeto acadêmico institucional, como vetor indispensável à consecução de níveis crescentemente qualificados de funcionamento dos cursos e programas, bem como à prestação de contas à sociedade por parte da Instituição;
10. O compromisso com o avanço qualitativo dos projetos pedagógicos, em particular com o aprofundamento das questões conceituais e experimentais que dizem respeito à educação básica e profissional;
11. A implementação de programas em educação a distância como instrumento de disseminação de uma formação superior qualificada.

Tais diretrizes buscam traduzir no cotidiano da instituição o seu ideário fundamental. Certamente que se trata de um processo sempre em vias de construção, seja em virtude dos obstáculos que se apresentam, seja em virtude das eventuais colisões entre as forças constitutivas da vida acadêmica num cenário, como é o dessa universidade, caracterizado pela aposta permanente na controvérsia democratizada e academicamente qualificada. Esta proposta inovadora modifica profundamente os paradigmas da formação universitária em vigor, e, para se tornar realidade em toda a instituição, demanda alguns anos para ser implantada. Enfrenta as dificuldades próprias de uma proposta que acarreta grandes mudanças na cultura institucional da Universidade, com alteração de rotinas e procedimentos. Sua implementação começou a se fazer ao mesmo tempo em que se reduziram acentuadamente os quadros de pessoal da UFMG, e aumentou expressivamente a oferta de vagas e cursos, especialmente na pós-graduação. Existe, contudo, determinação institucional para superar as dificuldades e alcançar os objetivos que consubstanciam o programa de flexibilização curricular, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Tais objetivos constituem o cerne do Projeto Pedagógico da UFMG e estão apresentados no Quadro 21, juntamente com as respectivas metas e ações.



### Quadro 21 – Objetivos do Projeto Pedagógico Institucional

Objetivo	Metas	Ações
Aperfeiçoar, de modo permanente, a política de formação discente, mediante a avaliação do perfil acadêmico e profissional do formando de graduação e pós-graduação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Efetivar plenamente o projeto pedagógico de flexibilização curricular;</li> <li>● Ampliar as possibilidades de participação do estudante em ações que contribuam para sua formação com relevância acadêmica e social;</li> <li>● Intensificar as relações de cada curso com a respectiva área do conhecimento e de atuação profissional, tendo em vista a introdução de práticas mais adequadas para a formação discente;</li> <li>● Superar, de modo criativo e articulado, as dificuldades que se interponham à efetivação da proposta pedagógica de flexibilização curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oferecer ao aluno uma formação profissional inter e transdisciplinar;</li> <li>● Propiciar ao aluno uma visão integrada entre ensino, pesquisa e extensão;</li> <li>● Desenvolver no aluno um conjunto de habilidades que lhe permitam atuar de forma pró-ativa, crítica, reflexiva e criativa;</li> <li>● Estimular e apoiar a participação efetiva do aluno em eventos de divulgação da produção acadêmica e científica;</li> <li>● Desenvolver estudos sobre as possibilidades de se intensificar o envolvimento dos servidores técnicos e administrativos em educação na formação discente.</li> <li>● Articular o oferecimento de grupos de atividades acadêmicas interdisciplinares que possam ser disponibilizadas como trajetórias de formação para diversos cursos.</li> </ul>

Fonte: UFMG(2007:20-21)

## 2.2. ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

### 2.2.1. PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

#### 2.2.1.1. Ensino de Graduação

As Diretrizes para os Currículos de Graduação consideram que para assegurar ao egresso autonomia intelectual, capacidade de aprendizagem continuada, atuação ética e sintonia com as necessidades do país, o currículo é concebido como um sistema articulado. Além da transmissão de conteúdos e da produção do conhecimento, inclui o desenvolvimento,

por parte do aluno, de habilidades básicas, específicas e globais, de atitudes formativas, de análise crítica e de percepção mais global da sua atuação futura como profissional e como membro da sociedade.

Como tal, é um conjunto de atividades acadêmicas que possibilitam a integralização de um curso, entendendo-se por atividade acadêmica curricular toda aquela considerada relevante para que o estudante adquira, durante a integralização do currículo, o saber e as habilidades necessárias à sua formação. O aproveitamento de uma atividade acadêmica para integralização curricular deve estar condicionado à autorização prévia do colegiado de curso e a um processo de avaliação.

As premissas básicas para a estruturação de um currículo são:

1. Funcionar como um fluxo articulado de aquisição de saber, em um período delimitado de tempo, tendo como base a flexibilidade, a diversidade e o dinamismo do conhecimento, da ciência e da prática profissional;
2. Oferecer alternativas de trajetórias, ou seja, um curso deve ser entendido como um percurso;
3. Oferecer ao aluno orientação e liberdade para definir o seu percurso;
4. Oferecer condições de acesso simultâneo a conhecimentos, habilidades específicas e atitudes formativas na sua área profissional e em pelo menos uma área complementar;
5. Possibilitar o aproveitamento de várias atividades acadêmicas para fins de integralização curricular.

Quanto à estrutura, o currículo deve contemplar necessariamente um núcleo de formação específica, uma formação complementar e um conjunto de atividades livres. Esses três elementos não estão condicionados pelo período letivo ou pelo seqüenciamento do curso.

O núcleo de formação específica deve ser constituído pela essência dos saberes característicos de uma área de atuação profissional, incluindo não somente o domínio típico do curso, mas também o de campos de saber próximos, devendo ser estruturado a partir de atividades acadêmicas curriculares obrigatórias e optativas. Deve contemplar a diversidade do conhecimento ao qual o aluno deve ter acesso.

A formação complementar deve propiciar uma adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complemente e o credencie a obter um certificado. A estruturação desse conjunto de atividades baseia-se na possibilidade de que o aluno complemente a sua formação específica, adquirindo competência em áreas afins. A formação complementar pode ser implementada de duas maneiras: (1) Formação complementar pré-estabelecida; (2) Formação complementar aberta.

A formação complementar pré-estabelecida constitui a possibilidade de obtenção de um certificado, devendo o aluno cumprir um número de créditos pré-determinado pelo colegiado de curso, órgão responsável pela elaboração das alternativas de formação complementar e pela definição do elenco de atividades, em atividades acadêmicas que lhe assegurem uma formação complementar em alguma área de conhecimento conexo. Esse conjunto de créditos deve ser constituído, preferencialmente, por atividades acadêmicas curriculares dos cursos já existentes.

A formação complementar aberta é construída a partir de proposição do aluno, sob a orientação de um docente, e condicionada à autorização do colegiado. Nesse caso, é imprescindível que seja preservada uma conexão conceitual com a linha básica de atuação do curso do aluno.

O conjunto de atividades livres oferece ao aluno a possibilidade de ampliar sua formação em qualquer campo do conhecimento, com base estritamente em seu interesse individual. Esta modalidade visa a atender às aspirações individuais por algum tipo de conhecimento particular. Além disso, propicia maior versatilidade na formação, e pode responder a um anseio de fundamentação acadêmica do aluno, bem como atender a demandas da sociedade. Nessa concepção, o aluno poderá obter créditos em quaisquer atividades acadêmicas curriculares da universidade.

Entende-se que todo currículo deva oferecer os três blocos anteriormente descritos, considerando os mesmos como flexibilização vertical, sendo facultado ao aluno optar por cursar, ou não, a formação complementar, podendo substituí-la por atividades do núcleo de formação específica. Além disso, toda proposta curricular deve contemplar, um plano de avaliação sistemática do curso, adicional aos instrumentos de avaliação já existentes na universidade.

Para a completa implementação das diretrizes, o CEPE considerou, ainda, a importância da reorientação de algumas práticas vigentes na Universidade, tendo em vista implementar adequadamente essas diretrizes. Entre elas destacam-se: a redefinição do perfil de atuação dos colegiados de curso que, além do seu papel gerencial, devem assumir a responsabilidade de articulação, estímulo e orientação acadêmica; a institucionalização da orientação acadêmica, tendo em vista o papel fundamental que essa atividade assume na estrutura curricular, articulando as possibilidades oferecidas pela Universidade frente às aspirações de formação do aluno; a implementação de novo sistema de gestão e acompanhamento, para que a oferta e a vinculação de vagas garantam a execução da

multiplicidade dos percursos curriculares existentes. O Quadro 22 apresenta os objetivos, metas e ações definidas no PPP para o ensino de Graduação.

**Quadro 22 - Objetivos para o Ensino de Graduação**

Objetivo	Metas	Ações
Alcançar patamares superiores de qualidade para a graduação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantar efetivamente o projeto de flexibilização curricular nos cursos de graduação;</li> <li>• Proporcionar aos colegiados de curso infra-estrutura adequada ao perfil de atuação demandado pelo projeto de flexibilização curricular;</li> <li>• Implementar sistema de gestão e acompanhamento adequado ao projeto de flexibilização curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturar o sistema de matrículas visando a sua adequação ao projeto de flexibilização curricular;</li> <li>• Elaborar conjuntos temáticos que definam propostas de formações complementares transdisciplinares a serem oferecidas a vários cursos;</li> <li>• Institucionalizar a orientação acadêmica nos cursos de graduação;</li> <li>• Estabelecer rotinas vinculadas aos procedimentos necessários à implementação da flexibilização curricular.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:25)

### 2.2.1.2. Ensino de Pós-Graduação

Os Programas<sup>1</sup> e Cursos de Pós-Graduação da UFMG, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, investem na qualificação de pessoal para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e para o mercado de trabalho, que apresenta demanda progressiva de profissionais com esse tipo de formação. Os cursos de pós-graduação são oferecidos nestes níveis: Doutorado e Mestrado (*stricto sensu*, nas modalidades acadêmica e profissional), por meio dos quais se conferem graus e se expedem, respectivamente, diplomas de Doutor e Mestre; Especialização (*lato sensu*) e Aperfeiçoamento, por meio dos quais se expedem certificados de conclusão dos cursos específicos.

<sup>1</sup> A terminologia “Programa” é adotada para um conjunto de dois ou mais cursos.

### a) Pós-Graduação *Stricto Sensu*

O sistema de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, constituído de 62 programas e 106 cursos, mantém-se de forma consolidada no cenário nacional. Desse total, quarenta e três programas compreendem os níveis de mestrado e doutorado. Compõem, ainda, o sistema quatro cursos de doutorado e 15 de mestrado, sendo que alguns deles, bastante consolidados, encontram-se em fase de elaboração dos projetos de criação do nível de doutorado, distribuídos entre as oito áreas do conhecimento. Para atender à demanda de um total que ultrapassa 5.000 alunos de Mestrado e Doutorado, os Cursos / Programas, contam com o envolvimento de um corpo docente constituído de aproximadamente 1.200 doutores-pesquisadores. O Quadro 23 apresenta os objetivos, metas e ações definidas para a Pós Graduação *stricto sensu*.

**Quadro 23 – Objetivos para a Pós-Graduação *Stricto Sensu***

<b>Objetivo</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações</b>
Alcançar patamares superiores de qualidade para a pós-graduação da UFMG.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para a diminuição da assimetria do sistema de pós-graduação no País e em Minas Gerais;</li> <li>• Melhorar os indicadores de inserção internacional dos programas;</li> <li>• Priorizar o estágio pós-doutoral no exterior para docentes que obtiveram o título no Brasil;</li> <li>• Incrementar a produção intelectual qualificada;</li> <li>• Assegurar proporção adequada de bolsas para os alunos;</li> <li>• Ampliar a admissão de alunos provenientes de outros países;</li> </ul> <p>Intensificar intercâmbios internacionais com de docentes e discentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar a relação recomendável de um docente para cada cinco discentes;</li> <li>• Implantar laboratórios multi-usuários e interdisciplinares;</li> <li>• Substituir equipamentos obsoletos de grande porte e ampliar a proporção de equipamentos de ponta;</li> <li>• Ampliar o acervo das bibliotecas;</li> <li>• Adequar laboratórios à dimensão do corpo docente permanente;</li> <li>• Aprimorar o espaço para a infra-estrutura dos cursos, onde ela se fizer necessária;</li> <li>• Restaurar, onde for necessária, a infra-estrutura para a pesquisa;</li> <li>• Adequar a dimensão e qualidade do espaço físico à capacidade instalada para pesquisa;</li> <li>• Destinar recursos adequados para a manutenção dos programas consolidados e o apoio necessário para a consolidação dos cursos novos;</li> <li>• Definir política de expansão de bolsas para os programas que dela necessitem;</li> <li>• Adequar os projetos pedagógicos dos cursos de modo a favorecer a participação discente em intercâmbios institucionais;</li> <li>• Incrementar a submissão de propostas a programas de cooperação acadêmica internacional.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:27-28)

## **b) Especialização**

Os cursos de Especialização mantêm, em sua maioria, oferta anual regular. Além da integralização de créditos e do cumprimento de uma carga mínima de 24 (vinte e quatro) créditos, para obter o certificado de Especialista, exige-se do aluno a aprovação em trabalho final, ou demonstração de desempenho mínimo característico de especialista, nos termos do regulamento de cada curso. A Universidade Federal de Minas Gerais ofertou, no ano de 2004, 56 cursos de Especialização, abrangendo todas as áreas do conhecimento e atendendo a um total de 5.157 alunos. Os cursos são propostos, regulamentados e ofertados pelos Programas de Pós-Graduação ou pelos Departamentos, sob a supervisão da Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

## **c) Aperfeiçoamento**

Os Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas, buscam atender a demandas acadêmico-profissionais específicas do mercado de trabalho. Com a expansão e consolidação do sistema de pós-graduação *stricto sensu* e, também, dos cursos de Especialização, verifica-se que a oferta dessa modalidade vem decrescendo nos últimos anos em todas as áreas do conhecimento.

## **d) Residência Médica**

Todos os programas oferecidos são reconhecidos pelo Ministério da Saúde e credenciados pelo MEC. Atendem a recém-graduados por meio de 37 programas nas áreas clínica, cirúrgica e propedêutica, matriculando, em média, 240 residentes por ano. Os programas, dependendo da especialidade, têm duração mínima de dois anos e máxima de quatro anos. Os residentes contam com uma unidade residencial subordinada à COREME, com estrutura que oferece condições satisfatórias de estudo, alimentação, descanso, segurança, limpeza e conservação dos quartos.

### **2.2.1.3. Educação Básica e Profissional**

A oferta do ensino fundamental, médio e profissional realizada na UFMG está em conformidade com a legislação pertinente. As atividades de educação básica são

desenvolvidas na Escola de Educação Básica e Profissional, Unidade Especial que substituiu o antigo Centro Pedagógico constituído pela Escola Fundamental (EF) e pelo Colégio Técnico (COLTEC). A escola é integrada pelos Centros: Centro Pedagógico – CP, Colégio Técnico – COLTEC e Teatro Universitário – TU, e por outros cursos referentes ao ensino fundamental, médio e educação profissional.

Além de atender parte da demanda por escolarização nesse nível e modalidade de ensino, a educação básica e profissional desenvolvida na UFMG tem por objetivos: constituir um campo de experimentação para a formação de professores para a educação básica e profissional; ser um local de produção teórica e metodológica referentes à educação básica e profissional; possibilitar efetiva interação das Unidades Acadêmicas da UFMG com o sistema de educação básica e profissional, visando a contribuir para seu aprimoramento e transformação.

No *Campus* Regional de Montes Claros a UFMG ofereceu anualmente, até o ano de 2007, 40 vagas no Curso Técnico em Agropecuária. Esse curso foi criado com o objetivo de atender à demanda dos produtores rurais da região, e visa a oferta de ensino técnico de qualidade de que a região norte-mineira era carente.

O Curso de Formação de Atores é oferecido pelo Teatro Universitário, vinculado ao Colégio Técnico. Oferece formação técnica de nível médio para ator, estando voltado, ainda, para o fomento à pesquisa e à extensão relacionadas com as artes cênicas e a montagem de espetáculos. Conta com 67 alunos em 2005, oferecendo 20 vagas anuais.

A Universidade tem, ainda, dois outros programas de educação de jovens e adultos para o ensino fundamental e para o ensino médio. Um é o Programa de Educação Fundamental (PROEF), com 229 alunos em 2005, estruturado em dois segmentos, um para as séries iniciais e outro para as séries finais do ensino fundamental. São oferecidas 50 vagas anuais para cada segmento. O outro é o Programa de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), que oferece 90 vagas anuais para o ensino médio. Em 2005 havia 160 alunos matriculados. O Quadro 24 apresenta os objetivos, metas e ações para a educação básica e profissional.

**Quadro 24 – Objetivos para a Educação Básica e Profissional**

<b>Objetivo</b>	<b>Meta</b>	<b>Ações</b>
Tornar a educação básica e profissional da UFMG referência para esses níveis de educação em Minas Gerais.	Tornar integrada a atuação da UFMG no âmbito da educação básica e profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar o Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional;</li> <li>• Integrar a educação básica e profissional às atividades de formação de professores da UFMG.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:31-32)

## **2.2.2. PRÁTICAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS**

### **2.2.2.1. Estágios**

Para o estabelecimento da política de estágios nos cursos de Graduação, foi realizado o levantamento da legislação e das normas jurídicas pertinentes, bem como das diretrizes curriculares, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, e respectivas alterações. Buscou-se, também, conhecer a realidade dos estágios praticados nos cursos de graduação da UFMG, e foi feita uma pesquisa sobre sua demanda potencial nos diversos cursos. Foram, ainda, aplicados questionários e realizadas reuniões com os Coordenadores de Colegiados de Curso.

Em junho de 2006, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou resolução que dispõe sobre os estágios acadêmicos de estudantes matriculados nos cursos de graduação e de educação básica e profissional. Por esta resolução, o estágio curricular, obrigatório ou não, é configurado como vivência profissional complementar, devendo ser realizado sob a responsabilidade de um professor orientador, incluir plano de trabalho por ele aprovado, constar no sistema de registro de atividades acadêmicas da Universidade, incluir a obrigatoriedade de relatório final avaliado pelo supervisor do campo de estágio e pelo orientador. A atividade deve constar da proposta pedagógica do curso, com especificação do número de créditos e da instância responsável pelo seu acompanhamento, e a jornada semanal deve ser compatível com o projeto curricular do curso., A critério do colegiado de curso, o estágio realizado com fins de enriquecimento curricular poderá contar créditos ou apenas constar do histórico escolar do estudante.

### **2.2.2.2. Empresas Júniores**

Empresa Júnior é uma associação civil, sem fins lucrativos, constituída e gerida exclusivamente por estudantes de uma faculdade, escola ou curso, tendo como objetivo principal aplicar e aprimorar conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, prestando serviços à sociedade. A Empresa Júnior propicia ao estudante um maior contato com o mercado e a realidade social.

A UFMG Consultoria Júnior, criada há 13 anos, é a primeira empresa júnior de Belo Horizonte, gerenciada exclusivamente por estudantes dos três cursos sediados na Faculdade de Ciências Econômicas: Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Nela,



sob a supervisão de professores, são desenvolvidos projetos de consultoria e gestão empresarial, desde planos de negócio e marketing até reestruturação organizacional e planejamento estratégico.

Cada Empresa Júnior é totalmente gerida pelos alunos do curso em que se insere e deve ter registro em cartório, CNPJ, emitir nota fiscal e possuir estatuto. Por estarem instaladas em faculdades e escolas, num ambiente de estímulo e crítica ao conhecimento, e contarem com a orientação de professores, essas empresas têm, também, a função de melhorar as práticas que estão no mercado. Os principais clientes das empresas juniores são as micro e pequenas empresas.

Na UFMG, existem 16 (dezesseis) Empresas Juniores registradas, a maioria vinculada ao Núcleo UFMG Júnior, entidade que tem o objetivo de agregar e estimular a existência destas na Instituição. A filiação das Empresas Juniores ao Núcleo não é uma obrigação, mas ao se filiar, elas passam a seguir determinados critérios valorizados pelo mercado. O Núcleo é uma base de apoio que incentiva o crescimento das Empresas Juniores e é organizado em três coordenadorias: Comunicação, Marketing e Memória; Integração, Apoio e Intercâmbio; e Coordenação Geral. As empresas filiadas revezam-se na coordenação do Núcleo, sendo que o mandato de dirigente é de um ano. O Quadro 25 apresenta os objetivos e metas para as atividades acadêmico profissionais.

#### **Quadro 25 – Objetivos para as Atividades Acadêmicas Profissionais**

<b>Objetivo</b>	<b>Metas</b>
Estruturar a realização de práticas acadêmico-profissionais na Universidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituir centrais de estágios nas unidades.</li> <li>• Desenvolver um sistema informatizado de banco de oportunidades acessível a alunos e empresas.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:33-34)

### **2.2.3. PROGRAMAS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS**

Ciente da importância da experiência internacional na formação acadêmica do aluno, a UFMG, por meio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), oferece programas acadêmicos que têm alcançado expressivos resultados concernentes ao fluxo de intercâmbio de estudantes dos níveis de graduação e pós-graduação. Por meio deles, os alunos da UFMG têm oportunidade de vivenciar sistemas educacionais distintos e uma outra ótica de formação

universitária, além de poder interagir com estudantes de culturas diversas. O intercambista passa de um a dois períodos letivos em instituição estrangeira e as atividades desenvolvidas no exterior, desde que aprovadas pelos colegiados de curso, podem ser incorporadas ao histórico escolar do aluno. O intercâmbio de alunos está amparado pela Resolução do CEPE 05/1998.

No caso dos programas de intercâmbio para alunos de graduação, podem candidatar-se ao processo seletivo, gerenciado pela DRI e composto por professores indicados pelos coordenadores de cursos, os que estiverem regularmente matriculados em um dos cursos da UFMG e que estejam cursando disciplinas. Esses alunos devem cumprir outros requisitos: ter completado pelo menos 50% de seu curso até o início do intercâmbio; cursar, após o término do intercâmbio, no mínimo, um semestre acadêmico na UFMG antes da integralização do curso; ter média de rendimento semestral global (RSG) 2, considerando a média de todos os semestres cursados até a data de inscrição para o intercâmbio, igual ou superior a três; apresentar comprovação de proficiência na língua oficial da instituição estrangeira onde será realizado o intercâmbio.

Norteadada pelo princípio da reciprocidade e qualidade, a UFMG recebe alunos de graduação vinculados a universidades brasileiras e de diversos países, mediante convênios de cooperação acadêmica, buscando sempre garantir equilíbrio entre o número de estudantes recebidos e enviados. A Resolução do CEPE no 08/2005, de 22 de agosto de 2005, estabelece a categoria de “aluno intercambista” de graduação e de pós-graduação, proveniente de outras instituições de ensino superior, no Brasil e no exterior, desde que conveniadas com a UFMG. Por meio dessa resolução, o intercambista estrangeiro tem garantidos os mesmos direitos que os alunos da Universidade gozam nas universidades nas quais desenvolvem temporariamente seus estudos. Isto significa facilidades de acesso à moradia estudantil, refeições com descontos, acesso a bibliotecas universitárias, a centros de pesquisa e de computação, procedimentos específicos de matrícula, além de direito a acompanhamento por um professor tutor, designado pelo Colegiado de Curso. A resolução normatiza, ainda, os procedimentos para a aceitação, acolhimento e presença do aluno intercambista nacional e estrangeiro na UFMG.

A UFMG tem participado ativamente dos programas bilaterais de graduação-sanduiche que oferecem apoio financeiro ao estudante brasileiro (passagem aérea, bolsas

---

2 O RSG é um conceito de rendimento utilizado na UFMG, que resulta da média ponderada do desempenho acadêmico do aluno em cada uma das atividades curriculares em que se matriculou no semestre, e é expresso em escala variando de zero a cinco, sendo que quanto maior o seu valor, melhor é o desempenho.

mensais e seguro saúde), através de projeto internacional, coordenado por pesquisador brasileiro, tais como os programas CAPES/FIPSE, com os Estados Unidos, CAPES/UNIBRAL, com a Alemanha, e CAPES/BRAFITEC, com a França. No âmbito desses Programas a Universidade recebe, em regime de reciprocidade, alunos das universidades parceiras.

No que concerne às oportunidades oferecidas para os alunos de pós-graduação, elas normalmente se vinculam às bolsas oferecidas por agências de fomento brasileiras ou estrangeiras, que, em sua expressiva maioria, concedem ao pós-graduando apoio para a realização de programas de mestrado e doutorado-sanduíche, a título de formação acadêmico-científica complementar. Essas bolsas podem estar vinculadas: (i) a programas de cooperação bilateral como, por exemplo, os que se desenvolvem com a Alemanha (CAPES-PROBAL), Argentina (CAPES-SECYT), Espanha (CAPES-MECD), França (CAPES-COFECUB), Portugal (GRICES), com os Estados Unidos (CAPES-FIPSE e CAPES/UTEXAS), a França (CAPES-COFECUB) e outros países; (ii) a cotas institucionais, como é o caso do Programa de Desenvolvimento de Estágios no Exterior (PDEE) - CAPES e (iii) a ofertas de “balcão”, em que o pós-graduando pleiteia a bolsa diretamente junto às agências. Nas duas primeiras modalidades, a UFMG promove a coordenação e o acompanhamento institucional do estudante, por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e da Diretoria de Relações Internacionais.

Em 2003, a DRI tornou-se a instância responsável, na UFMG, pela Coordenação institucional do Programa Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e pelo Curso de Português para estrangeiros oferecido aos alunos. No período 2002-2004 ingressaram oito alunos na graduação. No Programa Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), por sua vez, ingressaram 15 estudantes no período. A Diretoria de Relações Internacionais apóia, ainda, as ações da Universidade para o auxílio a refugiados políticos, oriundos, principalmente, de países africanos. O Quadro 26 apresenta os objetivos, metas e ações para os programas acadêmicos internacionais.

### Quadro 26 – Objetivos para Programas Acadêmicos Internacionais

Objetivos	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a inserção internacional de alunos da UFMG, de forma comprometida com as finalidades de uma IES pública federal e com as novas demandas da sociedade;</li> <li>• Proporcionar aos alunos a interação com outras culturas e o respeito pela diversidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar e implementar ações que visem à instauração do equilíbrio de condições entre alunos de instituições de ensino e pesquisa brasileiras e estrangeiras;</li> <li>• Incentivar e apoiar a criação de redes e parcerias interinstitucionais em âmbito internacional, com base no princípio de reciprocidade e equilíbrio, incluindo ativamente a participação discente;</li> <li>• Oferecer ao aluno da UFMG a oportunidade de ter uma experiência internacional, contribuindo para sua formação pessoal, acadêmica e profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aperfeiçoar os mecanismos de inserção da UFMG em programas e projetos de cooperação internacional;</li> <li>• Propor e aderir a projetos inovadores de cooperação internacional apoiados por agências de fomento nacionais e estrangeiras;</li> <li>• Estimular e apoiar a participação de discentes em projetos e intercâmbios acadêmicos internacionais;</li> <li>• Desenvolver programas voltados para a mobilidade estudantil, gerenciados pela Diretoria de Relações Internacionais, envolvendo ativamente os colegiados de curso e os professores.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:36)

#### 2.2.3.1. Programas de Recepção, Acolhimento e Assistência ao Estudante Estrangeiro

Visando à equalização de oportunidades e também ao atendimento do critério de reciprocidade nas parcerias internacionais, a DRI desenvolve os seguintes programas de apoio a estudantes estrangeiros:

1. Programas de seleção e concessão de bolsas a alunos africanos de língua portuguesa, em parceria com a UNESCO e a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP)
2. Atendimento receptivo de estudantes recém-chegados à UFMG, através da organização da Semana do Estudante Estrangeiro;
3. Encaminhamento a programas de moradia estudantil, através do gerenciamento de vagas na Moradia Universitária para atender à demanda de reciprocidade nas parcerias internacionais e do Programa “Sem Fronteiras”, que hospeda o estudante estrangeiro em casas de famílias;
4. Elaboração constante e atualizada de material específico (pasta institucional, catálogo trilingue da UFMG, guia do estudante estrangeiro, etc), com informações sobre as condições de estudos e de permanência na UFMG, em Belo Horizonte e no País;

5. Gerenciamento do Programa Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, com o objetivo de oferecer ao aluno estrangeiro melhores condições de adaptabilidade ao contexto lingüístico e cultural brasileiro;

## **2. 3. PROGRAMAS DE BOLSAS ACADÊMICAS**

Ciente da importância de proporcionar aos alunos condições adequadas de realização de sua vida acadêmica na Universidade, a UFMG vem conduzindo uma política institucional de bolsas acadêmicas. Além da distribuição das bolsas institucionais das agências de fomento para iniciação científica e pós-graduação, essa política compreende um conjunto diversificado de instrumentos, que cobrem as diversas áreas de sua atuação na formação dos estudantes. Na medida da disponibilidade de seus recursos orçamentários, é executado um programa sistemático de concessão de bolsas.

### **2.3.1. PROGRAMA DE BOLSAS COORDENADO PELA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)**

A PROGRAD administra um programa de bolsas acadêmicas que tem contemplado, anualmente, mais de 700 estudantes, abrangendo por volta de 3,5% do alunado de graduação. Em 2006, o programa de bolsas da PROGRAD foi amplamente revisto e reformulado. A Monitoria, uma exigência do Regimento Geral da Universidade há mais de duas décadas, sofreu alterações visando a sua adequação aos preceitos regimentais. Nessa oportunidade foram também criados outros dois programas de bolsas, o PRONOTURNO, especialmente destinado aos estudantes do turno noturno, e o Programa Especial de Graduação (PEG), que tem por objetivo apoiar os colegiados de graduação. Ao mesmo tempo, foram extintos programas cuja concepção se aproximava mais das bolsas administradas pela Pró-Reitoria de Pesquisa do que da Graduação. Em consequência dessas alterações, o número de bolsas administradas anualmente pela PROGRAD sofrerá uma elevação de cerca de 40%. O valor mensal das bolsas é o mesmo em todos os programas e equivalente ao pago às bolsas de iniciação científica.

A Monitoria tem o propósito de iniciar o estudante nas atividades de docência no ensino superior, bem como o de apoiar os professores nas suas tarefas didáticas. Cada unidade

acadêmica dispõe de uma cota de bolsas, que é estabelecida a partir da consideração do número de estudantes atendidos por ela, e da natureza das atividades didáticas que realiza.

O PEG é voltado para apoiar os colegiados de curso nas ações referentes à modernização dos seus projetos acadêmicos curriculares, e na adoção de novas metodologias de ensino, inclusive no que diz respeito à produção de material didático.

O PRONOTURNO destina-se a possibilitar dedicação integral aos estudos aos mais destacados estudantes do turno noturno, e sua concepção guarda similaridade com o Programa de Educação Tutorial (PET), gerenciado pela SESu. Os estudantes são admitidos nos períodos iniciais do curso, e a bolsa é garantida no transcorrer dos demais períodos letivos, condicionada ao cumprimento de um conjunto de requisitos acadêmicos. Os bolsistas cumprem um programa de treinamento, que envolve atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Programa de Educação Tutorial (PET), tradicional programa de formação de lideranças acadêmicas do MEC, originalmente coordenado pela CAPES e atualmente sob a responsabilidade da SESu. A UFMG considera esse programa, cuja origem, nos anos 1950, decorreu de iniciativa da Faculdade de Ciências Econômicas dessa Universidade, uma importante estratégia para a formação de lideranças acadêmicas e pretende ampliar sua participação.

### **2.3.2. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA COORDENADO PELA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA**

Os programas institucionais de bolsas de iniciação científica têm por objetivo a iniciação do aluno na produção do conhecimento e sua convivência cotidiana com o procedimento científico em suas técnicas, organização e métodos. Pelo seu caráter institucional, possibilita um modo de gestão da pesquisa que amplia e revitaliza a produção científica não apenas em áreas já consolidadas, mas também naquelas em que as atividades de pesquisa estão ainda em processo de estruturação.

Os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq são: estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação no processo acadêmico, otimizando a capacidade de orientação de pesquisa na Instituição; despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa, objetivando, especialmente, iniciar o

jovem universitário no domínio do método científico; proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado ou grupo de pesquisa experiente, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação; e aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC) da FAPEMIG, por sua vez, visa a despertar e desenvolver o interesse de estudantes de graduação pelas atividades de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e especialidades; propiciar-lhes formação científica e tecnológica; e facilitar a interação entre professores e pesquisadores com estudantes na carreira de pesquisador.

### **2.3.3. PROGRAMA DE BOLSAS COORDENADO PELA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO**

O Programa de Bolsas de Extensão objetiva ampliar os espaços de aprendizagem e os contatos dos alunos com os diversos segmentos da sociedade e com os problemas práticos de seus campos profissionais. Os projetos são aprovados pelas Câmaras Departamentais e coordenados por professores, que fazem a seleção dos alunos-bolsistas. As bolsas são concedidas a alunos matriculados nos cursos regulares da UFMG, por um período de até 10 meses, compreendendo os meses de março a dezembro. A Câmara de Extensão divulga, anualmente, edital específico com as datas de entrada e análise, além de roteiro para elaboração dos projetos.

### **2.3.4. PROGRAMA DE BOLSAS COORDENADO PELA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação responsabiliza-se pelo gerenciamento e/ou acompanhamento dos programas de bolsas de pós-graduação, no país. Estes programas são financiados pela CAPES, por meio do contrato PROF/UFMG, pelo CNPq e pela FAPEMIG. A concessão de bolsas por área do conhecimento tem se concentrado mais nas áreas de ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências humanas e engenharias.

## **2.4. PESQUISA**

Se não é verdade que todo conhecimento é produzido na universidade, é verdade que todo conhecimento encontra abrigo e passa pela reflexão crítica na universidade. Essa reflexão crítica pode e deve se dar nas atividades de ensino, mas é nas atividades de pesquisa que ela se renova e encontra fontes de realimentação e de inovação do pensamento, dos novos modos de conceber e de fazer ciência. A UFMG, como uma das universidades brasileiras mais reconhecidas nos campos do ensino e da pesquisa, procura investir, permanentemente, na progressiva participação da produção científica brasileira, em todos os domínios do conhecimento.

## **2.5. PROGRAMAS DE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE**

Para cumprir as finalidades de uma Universidade pública federal, a UFMG planeja e executa seus projetos acadêmicos e científicos de forma a promover sua atuação social indutora de desenvolvimento regional, nacional e internacional. As relações bilaterais e multilaterais de parceria com a comunidade externa baseiam-se, dentre outros, nos princípios de reciprocidade, emancipação, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, e na articulação com o ensino e a pesquisa de forma institucionalizada. As políticas e as ações voltadas à interação com a sociedade organizam-se em dois grandes eixos institucionais: a extensão e a cooperação institucional.

Por meio da Extensão, entendida como parte do processo educativo, cultural e científico, articulado, de forma indissociável, com o ensino e a pesquisa, a Universidade busca ampliar sua relação com a Sociedade. Com esse mesmo foco, a Cooperação Institucional busca oferecer maior sustentação aos projetos acadêmicos da Universidade, por meio de parcerias com instituições públicas e com empresas do setor privado.

### **2.5.1. EXTENSÃO**

A extensão na UFMG é entendida como algo mais do que uma atividade de disseminação de conhecimentos (curso, conferências, seminários), de prestação de serviços (assistência, assessorias e consultorias), e de difusão cultural (realização de eventos ou



produtos artísticos e culturais). É dentro dessa compreensão que a Universidade vem buscando atuar, consoante seu compromisso com uma sociedade mais justa, pautada por valores de cidadania plena. Deve ser capaz de refletir sobre a condição humana em busca de uma solidariedade ética, com respeito à diversidade cultural e em defesa da razão crítica, do direito à vida, à informação e a uma condição de dignidade humana.

As atividades de extensão são desenvolvidas de forma institucionalizada, coordenadas pela Pró-Reitoria de Extensão, e se baseiam em uma política de descentralização, buscando o apoio e a valorização dos Centros de Extensão (CENEx). As ações extensionistas organizam-se em linhas programáticas, estruturadas em programas ou núcleos de projetos interdisciplinares e classificadas nas áreas temáticas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho. As ações da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) são sistematizadas de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Extensão, que foram formuladas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas. Os diversos programas e projetos de extensão, oriundos das Unidades Acadêmicas e outros setores da UFMG, são registrados na PROEX e estão relacionados e permanentemente atualizados no Sistema Nacional de Informações de Extensão (SIEX/Brasil).

Os cursos de Extensão, em sua expressiva maioria propostos e realizados pelas Unidades Acadêmicas, têm carga horária mínima de oito horas. São classificados como de iniciação, atualização e qualificação profissional. É adotada uma concepção genérica de curso, ou seja, um conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática, com carga horária definida e processo de avaliação formal. Pode incluir oficinas, *workshops*, laboratórios e treinamentos. Há, ainda, algumas atividades geradoras de prestação de serviços oferecidas como cursos, por assumirem as características arroladas anteriormente.

Os cursos, assim como os demais programas e projetos de Extensão, são supervisionados pela Pró-Reitoria de Extensão e coordenados e gerenciados por Centros de Extensão vinculados às Unidades da UFMG. Uma parte significativa desses cursos, programas e projetos, beneficia, de forma direta ou indireta, a formação do alunado da UFMG.

### 2.5.1.1. Linhas Programáticas dos Projetos de Extensão

a) Programa de Bolsas de Extensão – Conforme já se mencionou em seção anterior, este programa tem por objetivo ampliar os espaços de aprendizagem e os contatos dos alunos com os diversos segmentos sociais e com os problemas práticos de seus campos profissionais.

b) Programa de Apoio a Projetos de Extensão - Concede apoio financeiro complementar para viabilizar a realização de programas/projetos/atividades de extensão. A forma de apresentação de projetos e os itens financiados estão estabelecidos em regulamento próprio.

c) Programa de Apoio a Publicações de Manuais e Cartilhas - Visa a fomentar a disseminação de saberes e inovações advindas do trabalho da comunidade universitária, numa linguagem acessível à comunidade não acadêmica. As Cartilhas ou Manuais na área de extensão fazem parte de um projeto que contempla a produção, divulgação e disseminação de conhecimentos envolvendo, na sua distribuição, atividades que permitam a interação da Universidade com a Comunidade.

O Quadro 27 apresenta os objetivos, metas e ações para a Extensão.

**Quadro 27 – Objetivos para a Extensão**

<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar com os saberes científicos e não científicos, aproximando a universidade da sociedade como um todo numa perspectiva transdisciplinar apoiada no compromisso com o saber, o fazer e o criar;</li> <li>• Desenvolver interlocução com diferentes atores sociais com vistas à difusão e à disseminação do conhecimento e da informação, tornando-os acessíveis à sociedade;</li> <li>• Participar de espaços privilegiados de discussão, elaboração e execução de políticas públicas associadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensificar relações transformadoras entre a universidade e a sociedade, numa perspectiva de democratização do conhecimento, preservando a autonomia das comunidades onde intervenções sejam realizadas;</li> <li>• Prestar serviços de interesse acadêmico, científico, tecnológico, artístico, filosófico e educacional, numa perspectiva específica de produção de conhecimentos com vistas aos processos de difusão e desenvolvimento institucionais;</li> <li>• Atuar junto ao sistema de ensino público, como uma meta prioritária de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizar práticas voltadas para o atendimento às necessidades sociais emergentes;</li> <li>• Intensificar a criação de programas de extensão interinstitucionais voltadas para o intercâmbio e a solidariedade na produção do conhecimento;</li> <li>• Estimular a criação e o uso de tecnologias de ensino com vista à melhoria da qualidade da saúde e da educação nos diferentes níveis e modalidades;</li> <li>• Incentivar o registro das ações de extensão na UFMG com vista à consolidação do Sistema de Informação da Extensão Universitária.</li> </ul>

<p>político da nação, na perspectiva de produção, indução e implementação de políticas, acumulação do conhecimento e formação de profissionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer, criar e disseminar metodologias participativas e colaborativas que favoreçam o diálogo entre categorias de pesquisa visando à produção de conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos e educacionais, identificando novos objetos de pesquisa e novos caminhos metodológicos para tal.</li> </ul>	<p>fortalecimento da educação básica para a construção e difusão de valores de cidadania plena;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensificar atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística, visando o fortalecimento dos valores nacionais e de soberania.</li> </ul>	
---	--	--

Fonte: UFMG (2007:42-43)

### 2.5.2. CENTRO DE DIFUSÃO DA CIÊNCIA

Os processos e os resultados de pesquisas desenvolvidos no interior da Universidade, principalmente aqueles que vão interferir diretamente na vida do cidadão comum, precisam ser socializados e discutidos. Nessa perspectiva, o Centro de Difusão da Ciência (CDC) tem como objetivo promover a divulgação e socialização do conhecimento científico gerado na universidade, de modo a torná-lo acessível à população e propício ao estabelecimento de um diálogo com a sociedade sobre a ciência. Entre seus princípios orientadores destacam-se: a proposição de ações articuladas com a comunidade acadêmica para aproximar conhecimento científico e sociedade; a proposição de ações para desenvolver o letramento científico por meio de experiências que favoreçam a difusão do conhecimento, do método e da opinião científica; a proposição de ações destinadas a disponibilizar para a sociedade, de forma interativa e dinâmica, as pesquisas geradas na UFMG.

Em termos operacionais, os projetos do Centro estão agrupados em três núcleos: Núcleo Alfa, que contempla os: Espaços Interativos e Museus da Universidade; Núcleo Beta, que trata do programa UFMG Jovem; Núcleo Gama, que trata da Formação Continuada de Professores. Os objetivos, metas e ações para essa área estão apresentados no Quadro 28.

**Quadro 28 – Objetivos para o Centro de Difusão da Ciência**

Objetivos	Metas	Ações
Promover a divulgação e socialização do conhecimento científico gerado na Universidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgar a ciência produzida na universidade;</li> <li>• Sensibilizar os pesquisadores para a importância da divulgação dos resultados das pesquisas para a sociedade;</li> <li>• Estimular os pesquisadores a decodificarem seus trabalhos em experimentos, mostras e outros meios, visando à socialização dos resultados na comunidade interna e externa;</li> <li>• Despertar nos cidadãos, em especial nos jovens, o interesse pela ciência e pela cultura;</li> <li>• Estimular vocações para a ciência, por meio de programas e atividades que despertem o espírito científico das crianças;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar e executar projetos destinados a implantar a Praça da Ciência;</li> <li>• Articular projeto para a formação inicial e continuada de professores das diferentes áreas do conhecimento, utilizando os espaços e museus interativos da UFMG;</li> <li>• Realizar cursos, palestras, encontros, grupos de estudo voltados para os professores da educação básica;</li> <li>• Promover a realização da UFMG Jovem;</li> <li>• Promover a articulação entre a Rede de Museus e Espaços de Ciências e Tecnologias e o Centro de Difusão da Ciência;</li> <li>• Promover a inserção de alunos da educação básica em programas de iniciação científica.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:42-43)

### **2.5.3. COOPERAÇÃO E PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS**

As instituições universitárias talvez constituam, entre todas as demais instituições de grande porte nas sociedades modernas, as instâncias com maior potencial de cooperação dado que o conhecimento, a cuja produção e difusão elas se dedicam, tem, por sua própria natureza, uma dimensão não apenas nacional, mas, também, transnacional. A cooperação defendida pela UFMG, num processo a ser constantemente aperfeiçoado, visa à qualificação crescente tanto de cada uma das instituições ou empresas cooperadas quanto do incremento da qualidade de sua produção científica, tecnológica e cultural, no âmbito da Universidade.

A UFMG, objetivando ampliar e aprofundar as articulações com outros segmentos da sociedade, conta com a Diretoria de Cooperação Institucional (COPI), órgão de assessoria da administração central. A COPI propicia a interação entre a Universidade e a sociedade, atuando através de três eixos: ações intra-institucionais, institucionalização de parcerias e cooperação com instituições públicas e privadas, e associações civis. Dentro dessa

compreensão, a UFMG vem procurando estabelecer uma agenda múltipla, envolvendo cada instituição ou empresa nos níveis que lhe forem próprios, de forma que todos os parceiros envolvidos nos processos colaborativos possam realizar os avanços desejados nas respectivas missões institucionais.

O ponto de partida dessa cooperação situa-se no entendimento de que a melhor forma de socializar a qualidade é criando-a onde ela ainda não existe, consolidando-a onde ela é ainda uma experiência emergente, e protegendo-a onde ela já é efetiva. A variedade e diversidade das experiências institucionais, desejáveis nestes casos, enriquecem e dão densidade à cooperação. As parcerias devem sempre contemplar, prioritariamente, o ganho acadêmico, com reflexos positivos no ensino e na pesquisa. Na área de educação e saúde, onde a cooperação com o Estado é mais presente esta, além de ser estabelecida em bases equilibradas, deve ser cada vez mais fortalecida, considerando, além do ganho acadêmico, a relevância social das ações que podem advir deste crescer conjunto. O Quadro 29 apresenta os objetivos, metas e ações para a COPI.

**Quadro 29 – Objetivos Relativos à Cooperação e Parcerias com Instituições Públicas e Privadas**

Objetivo	Metas	Ações
Ampliar e aprofundar as articulações da Universidade com a Sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar o fluxo adequado de recursos advindos do setor público destinados às atividades do ensino de graduação nas áreas de educação e saúde.</li> <li>• Institucionalizar as ações relativas à responsabilidade social, com foco no empresariado e empresas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover articulações internas e externas para o cumprimento das metas institucionais;</li> <li>• Mapear as ações da UFMG neste setor;</li> <li>• Investir nos convênios vigentes;</li> <li>• Captar assinaturas de novos convênios.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:45)

## **2.6. AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

### **2.6.1. Ensino de Graduação**

Por ser a graduação o esteio principal na formação de profissionais e pesquisadores, e a instância primeira de prestação de serviços à comunidade, é fundamental que se instituem procedimentos permanentes de avaliação do desenvolvimento de suas atividades para que, com uma periodicidade pré-determinada, possam ser diagnosticadas as dificuldades e constatados os sucessos não só os relativos à realização de tarefas acadêmicas, como os concernentes ao processo relacional desenvolvido entre as instituições universitárias e a sociedade.

Assim, a UFMG, preocupada com a qualidade do ensino de graduação, buscou estratégias que possibilitassem implementar um programa de avaliação do ensino de graduação, visando uma mudança de patamar. Este programa tem como objetivo contribuir para a revisão e aperfeiçoamento do projeto acadêmico e sócio-político da instituição, por meio da promoção da permanente melhoria da qualidade e da pertinência das atividades nela desenvolvidas.

A avaliação da graduação, considerada como uma ação importante da política institucional da UFMG, foi regulamentada na Universidade, pela Resolução do CEPE nº 02/97, que criou a Comissão Permanente de Avaliação do Ensino de Graduação (CPA), e assegurou a destinação de recursos orçamentários para a execução de suas atividades. Nessas circunstâncias, a UFMG assumiu o compromisso de dar continuidade ao processo de avaliação dos cursos de graduação, independentemente da garantia de destinação de recursos pelo MEC. Com a aprovação da Lei 10.861 de 2004, que instituiu o SINAES, foi estabelecida a obrigatoriedade das IES manterem uma Comissão Própria de Avaliação. Em 7 de dezembro de 2006, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou a Resolução 05/2006 que regulamentou o funcionamento da CPA e extinguiu a Comissão Permanente de Avaliação do Ensino de Graduação, sendo mantido na PROGRAD um setor de avaliação.

Além da aplicação rotineira de questionários semestrais para que os alunos avaliem as disciplinas cursadas, o programa contempla também a avaliação do curso pelos formandos. Processos relativos à avaliação interna e externa de todos os cursos de graduação foram implementados no final dos anos 90, conforme registrado, no capítulo 6.

## **2.6.2. ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Criado em 1976, o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, realizado através da CAPES, passou por reformulações, em diferentes momentos. Tais reformulações

decorreram da necessidade de ajustamento do modelo adotado aos novos estágios de desenvolvimento alcançados pelo sistema brasileiro de pós-graduação e à expansão e contínuo aumento da heterogeneidade e complexidade desse sistema.

Ao par dessa avaliação de caráter externo, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFMG conduziu, entre 1987 e 1989, mais um processo interno de avaliação, com contribuições expressivas para o aperfeiçoamento dessa área. Ao longo dos anos de 2005 e 2006 foi conduzido processo de avaliação interno, por meio de procedimento que envolve todos os colegiados de pós-graduação.

### 2.6.3. EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

A avaliação da educação básica e profissional está a cargo da Câmara de Graduação e do Setor de Avaliação da PROGRAD. Ela se faz a partir de subsídios elaborados pelo Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional, nos termos da Resolução N° 09/2003, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. O Quadro 30 apresenta os objetivos, metas e ações para a avaliação da Pós-Graduação.

**Quadro 30 – Objetivos para a Avaliação da Educação Básica e Profissional**

<b>Objetivo</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações</b>
Alcançar patamares superiores de qualidade na educação básica e profissional.	Implementar estratégias e instrumentos permanentes de avaliação da qualidade do ensino.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um sistema que possibilite disponibilizar, em curto período de tempo, os resultados das avaliações discentes das disciplinas para a comunidade da UFMG;</li> <li>• Formular e implementar uma política voltada para suprir necessidades da formação didático-pedagógica dos docentes da UFMG.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:47)

### 2.7. POLÍTICAS DE EQUALIZAÇÃO DE OPORTUNIDADES

A busca por sociedades mais igualitárias e mais justas é particularmente necessária em países como o Brasil, cujos indicadores de desigualdade, já seculares, são muito acentuados. Se o combate às condições geradoras da injustiça deve estar presente nas ações conduzidas

pelas instâncias governamentais, é também verdade que cabe a quaisquer instituições de natureza pública, guardadas as especificidades próprias a cada uma delas, disponibilizar instrumentos que possam colaborar para a construção de novas condições sociais, mais inclusivas e mais democráticas.

Instituições públicas de ensino, como é o caso das universidades federais, acham-se singularmente desafiadas já que, por um lado, devem, da mesma maneira que as demais instituições, agir em consonância com valores propiciadores de justiça social. De outro lado, são responsáveis, no nível do Estado, pela produção e disseminação do conhecimento, bem público indispensável nas sociedades contemporâneas. Não há cidadania sem conhecimento. É por essas razões que a temática da inclusão social deve ser considerada. Essa discussão vem ganhando importância crescente graças à ampliação dos espaços democráticos na sociedade brasileira e à presença, na cena política, da diversidade das forças componentes da sociedade. A UFMG, motivada pelo duplo princípio da qualidade acadêmica e da relevância social, entende como indispensável que as instituições federais de ensino superior, no exercício de sua autonomia, promovam estudos e ações que possam colaborar na formulação de políticas públicas mais abrangentes a propósito do tema da democratização do acesso e da permanência no seu ensino.

### **2.7.1. AMPLIAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE**

Na direção do que foi argumentado anteriormente, a UFMG adotou, em 2003, por decisão do Conselho Universitário, como política prioritária a ampliação de vagas e da oferta de cursos noturnos, sem desconsiderar as possibilidades de utilização de mecanismos alternativos com o mesmo fim. Essa decisão foi tomada com amparo em estudos realizados por uma comissão de professores instituída pela Reitoria, com base nos dados dos últimos exames vestibulares. Esse estudo não apenas tem orientado os Conselhos Superiores nas suas deliberações afetas ao tema da equalização do acesso aos cursos da UFMG, como também tem motivado discussão nas Unidades, pautadas pela responsabilidade e cautela peculiares à Instituição, para a busca de outras soluções para o problema. Houve ampliação da oferta de vagas da ordem de 6%, em relação ao existente em 2003, e têm sido envidados esforços com o objetivo de estender ainda mais esta disponibilidade.

A UFMG conta também com o Programa de Isenção da Taxa de Inscrição ao Vestibular (PITV), desenvolvido mediante uma parceria entre a Comissão Permanente do



Vestibular (COPEVE) e a Fundação Universitária Mendes Pimentel. Esse programa destina-se ao atendimento de candidatos que, em função de sua condição sócio-econômica, possam vir a ser impedidos de concorrer ao Vestibular da Universidade se tiverem de arcar com o pagamento da taxa de inscrição.

Outra iniciativa institucional que visa ao ingresso de alunos financeiramente menos favorecidos ao ensino médio oferecido pela Universidade é a distribuição das vagas anuais do Colégio Técnico, divididas em proporções iguais para alunos que fizeram o ensino fundamental em escolas públicas, de forma mista em escolas públicas e particulares, e em escolas particulares. Além disso, conforme parâmetros definidos em edital, a partir de 2004 também é facultada a isenção da taxa de inscrição no exame seletivo desse Colégio.

Tendo em vista a acentuada demanda por parte de alunos das escolas de ensino médio da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) por informações sobre os cursos da UFMG, e a impossibilidade de atender individualmente às escolas, a PROGRAD, em conjunto com a COPEVE e o Programa UFMG Jovem, vem realizando anualmente, desde 2004, uma Mostra de Profissões. Essa mostra tem por objetivos democratizar a informação sobre os cursos de graduação, dando oportunidade para que conheçam a infra-estrutura dos cursos e o enfoque que é dado a eles, de maneira a garantir ao aluno a escolha mais consciente de sua profissão.

Muito embora a UFMG venha desenvolvendo este conjunto de ações visando a ampliação do acesso, é necessário ressaltar que, no que concerne à equalização de oportunidades de ingresso entre estudantes de todas as camadas sociais, sua atuação ainda pode ser caracterizada como tímida. Esta afirmação fica ainda mais claramente exposta, quando se considera a diversidade de instrumentos que são disponibilizados para aqueles que já são seus alunos, como se verá no item a seguir a respeito do programa de assistência aos estudantes. O Quadro 31 apresenta os objetivos, metas e ações para a ampliação do acesso à universidade.

### Quadro 31 – Objetivos para a Ampliação do Acesso à Universidade

Objetivos	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar as condições de acesso de alunos de condição sócio-econômica desfavorável aos cursos da UFMG;</li> <li>• Aumentar as vagas ofertadas, utilizando os três turnos, otimizando a infra-estrutura e o pessoal técnico-administrativo e docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rever a natureza dos exames de seleção;</li> <li>• Reduzir a seletividade social dos mecanismos dos exames de seleção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar estudos permanentes visando à equalização das oportunidades de acesso;</li> <li>• Promover debates sobre o processo de seleção da universidade;</li> <li>• Estimular a adoção de medidas destinadas a reduzir a seletividade social no acesso à UFMG.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:48)

#### 2.7.2. ASSISTÊNCIA AOS ESTUDANTES

A Fundação iniciou suas atividades em 1930, como Caixa de Pensões da Associação Universitária Mineira, uma sociedade formada pelos alunos da Universidade que prestava assistência a estudantes que dela necessitassem. Em maio de 1932, com a instalação do Diretório Central dos Estudantes (DCE), a Associação encerrou suas atividades e foi formulada uma proposta de criação da seção de "Assistência aos Universitários" no DCE, com patrimônio de doações, subvenções e matrículas gratuitas. Em agosto de 1936, essa proposta foi integralmente aceita pelo Conselho Universitário, com a aprovação dos estatutos da assistência e da nova denominação para a entidade: Assistência aos Universitários Mendes Pimentel (AUMP). Em 1973, a AUMP transformou-se em Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP). Desde então, tornou-se entidade de interesse público, com os objetivos direcionados ao atendimento de estudantes da UFMG, pela Lei Municipal N° 2.012, de 23 de novembro de 1971, por lei estadual, publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais em 4 de novembro de 1971, e pelo Decreto Presidencial N° 36.871, de 25 de janeiro de 1982, publicado no Diário Oficial da União em 26 de janeiro de 1982.

A FUMP, constituída sob a forma de fundação com personalidade jurídica de direito privado, possui patrimônio próprio e é a responsável pela assistência social aos estudantes da UFMG nas áreas financeira, cultural, residencial, e de saúde física e mental. Referência no país em assistência social ao estudante, conforme já mencionado, a fundação presta assistência aos alunos da UFMG priorizando os de condição sócio-econômica menos favorecida. Foram estabelecidos níveis de situação sócio-econômica, nos quais os alunos são

classificados para o usufruto de determinados conjuntos de benefícios. Além disso, alunos regularmente matriculados que não são considerados como carentes também podem usufruir do convênio de saúde, ter acesso a livros com descontos e se candidatar a estágios. Para isso, a FUMP dispõe de equipe técnica composta por assistentes sociais, psicólogos, médicos e dentistas e coloca à disposição dos estudantes diversos benefícios: moradia, assistência à saúde física e mental, alimentação subsidiada, orientação social, oportunidades de estágio em outras instituições e empresas, facilidades para aquisição de livros didáticos. Os recursos financeiros da FUMP provêm da contribuição obrigatória dos alunos ao Fundo de Bolsas, sendo permitida a isenção dessa contribuição para aqueles que comprovam não ter condição financeira para arcar com esta despesa semestral. Para a assistência ao estudante foram definidos objetivos, metas e ações, apresentados no Quadro 32.

### Quadro 32 – Objetivos, Metas e Ações para a Assistência aos Estudantes

Objetivo	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar a assistência ao estudante carente, garantindo-lhe os meios e as condições materiais básicas necessárias à sua permanência na Universidade;</li> <li>• Aperfeiçoar os programas de assistência social estudantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viabilizar o atendimento a todos os alunos carentes, visando a sua permanência na Universidade em condições satisfatórias ao bom desempenho acadêmico;</li> <li>• Aperfeiçoar os mecanismos de acolhimento dos alunos para que eles se sintam como sujeitos-agentes do contexto acadêmico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar o estatuto da FUMP às características atuais do sistema de assistência social do estudante da UFMG;</li> <li>• Articular os vários programas existentes visando a obter um projeto integrado de assistência social ao estudante;</li> <li>• Implementar sistema de comunicação eficiente para garantir que os alunos usufruam dos benefícios a que têm direito;</li> <li>• Ampliar e aperfeiçoar o sistema de concessão de bolsas a estudantes.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:50-51)

#### 2.7.2.1. Programas de Assistência ao Estudante Estrangeiro

Para assegurar oportunidades a alunos de outros países que desejam estudar no Brasil e, mais especificamente, na UFMG, a Diretoria de Relações Internacionais desenvolve os seguintes programas de apoio a estudantes estrangeiros: Programas de seleção e concessão de bolsas a alunos africanos, em parceria com a UNESCO; Atendimento receptivo de estudantes recém-chegados à UFMG; Encaminhamento a programas de moradia estudantil (unidades da

moradia universitária e programa “Sem Fronteiras”); Menu completo de informações sobre as condições de estudos e de permanência na UFMG, em Belo Horizonte e no País.

### **2.7.2.2. Programas de Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais**

Desde que foi criada a UFMG destaca-se pela busca da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, investindo na concepção de interação entre universidade e sociedade, permanentemente preocupada com o acesso e a permanência de diversos segmentos no processo de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de aperfeiçoar os mecanismos já existentes, tem sido implementadas políticas de inclusão social, dentre elas o apoio à inserção e manutenção de pessoas que apresentem limitações físicas de ordens diversas, para lhes assegurar a equalização de oportunidades.

Uma das ações nesse sentido visa a garantir aos portadores de necessidades especiais, no exame vestibular da Universidade, condições adequadas para fazer as provas, realizando-as em local apropriado, com acesso a elevadores e banheiros adequados, bem como mobiliário devidamente adaptado às condições de cada um, conforme solicitação prévia. No setor de aplicação de provas reservado a esses candidatos, há um supervisor de *Braille*, para atender dúvidas quanto à impressão dos cadernos de prova. Para os deficientes visuais que não dominam o *Braille*, é designado um aplicador de provas que faz a leitura das questões, de acordo com instruções específicas da comissão elaboradora de cada prova, e, ainda, disponibiliza, se necessário, os serviços de transcrição das respostas às questões de provas ditadas pelo candidato. Além disso, o tempo regular de realização das provas pode ser ampliado, segundo necessidades comprovadas.

Na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Campus Pampulha, a UFMG conta com um Centro de Apoio aos Deficientes Visuais. Este centro desenvolve, entre outras, as seguintes atividades: i) gravações da transcrição de textos da bibliografia de disciplinas cursadas e de demais textos de interesse dos alunos em fitas e CDs; ii) auxílio para digitação e leitura de textos; iii) suporte técnico para o uso de computadores; iv) empréstimo de fitas para ex-alunos; v) auxílio para a realização de matrícula. Para atendimento a esse público, o centro dispõe de seis aparelhos do tipo *walkman*, sete computadores, um *scanner*, uma impressora jato de tinta, uma máquina *Perkins Braille*, uma mesa de som com 10 canais, *deck* para gravação, mini-gravadores e *software* do sistema DOSVOX, dicionários eletrônicos e coleção de CD com as obras de Freud.

Atenta às crescentes demandas da sociedade, a partir de 2002, a Universidade passou a sistematizar melhor as ações de atendimento aos PNEs, tendo sido instituída comissão para propor normas institucionais referentes à inclusão desses portadores. A comissão apresentou à direção da Universidade um conjunto de propostas, com base na Constituição Federal e em leis e decretos homologados, com o objetivo de regulamentar essa inclusão.

Em 2002, foi criada a Comissão Permanente de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais (CPAPNE), composta por representantes dos discentes, servidores docentes e técnicos-administrativos da UFMG, com o objetivo de assegurar a aos PNEs condições adequadas de acessibilidade e permanência nos espaços da Universidade. Foi realizado um levantamento para identificar as demandas existentes, e a iniciativa de maior impacto tomada pela Comissão consiste na eliminação das barreiras arquitetônicas do Campus Pampulha, iniciada nas áreas de uso comum, como restaurantes, a Praça de Serviços, vias de acesso e áreas de estacionamento. Foi feito um mapeamento das áreas que demandam intervenção e, a partir dele o Departamento de Planejamento Físico e Obras, com o apoio da Coordenadoria de Assuntos Comunitários, tem implementado várias medidas para atender a essas necessidades da comunidade universitária. Do ponto de vista da estrutura física, a maioria dos edifícios da Universidade já se acha adequadamente adaptada e equipada para facilitar o acesso e o deslocamento de PNEs. Os prédios projetados e construídos em período recente já cumprem tal finalidade.

A CPAPNE criou também um centro de produção de material didático, e promove a realização de treinamento e orientação para docentes e funcionários. Além disso, tem buscado estabelecer vínculos com instituições governamentais e não-governamentais que trabalham nessa área. Entre suas atribuições também constam a criação de um grupo de estudos e pesquisas sobre o tema, e a institucionalização do atendimento ao portador de necessidades, contando com o envolvimento da comunidade nesse processo. Em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação, deverão ser promovidas adaptações curriculares que visem ao atendimento de portadores de necessidades especiais, bem como os cursos de licenciatura deverão ser estimulados para formar professores preparados para lidarem com esta inclusão. Os objetivos, metas e ações para essa área estão apresentados no Quadro 33.

### Quadro 33 – Objetivos para o Atendimento de Portadores de Necessidades Especiais

Objetivos	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar mecanismos que garantam a plena acessibilidade, na Universidade, a pessoas portadoras de necessidades especiais;</li> <li>• Assegurar a aplicação de políticas públicas desse setor;</li> <li>• Democratizar o acesso a informação, leitura e cultura para essas pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar e implementar medidas que permitam consolidar e expandir o atendimento e a permanência dos portadores de necessidades especiais;</li> <li>• Ampliar o acesso à rede de informações e a espaços virtuais, adequando instalações, equipamentos e espaços físicos aos parâmetros de atuação próprios de uma universidade aberta e diversa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar a infra-estrutura física da Universidade às necessidades de mobilidade das pessoas com deficiências;</li> <li>• Manter canais permanentes de comunicação junto à comunidade universitária sobre questões ligadas ao atendimento de portadores de necessidades especiais;</li> <li>• Propor e implementar novas medidas e instrumentos de acesso a portadores de necessidades especiais;</li> <li>• Desenvolver estudos e propor iniciativas voltadas para o acesso de estudantes portadores de deficiências auditivas.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:53)

### 3. GESTÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

O caráter público da Universidade Federal de Minas Gerais é resultante de um ato do poder público que criou a instituição, assumindo também a responsabilidade pela sua manutenção, com recursos originados da contribuição da sociedade. Por outro lado, este caráter público ganha relevância pelo conjunto de serviços próprios, que a UFMG é capaz de prestar à coletividade. Lugar de investigação e ensino, responsável, simultaneamente, pelo avanço do conhecimento nas ciências, nas tecnologias, nas artes e na cultura, e pela formação de recursos humanos crescentemente qualificados em diversas áreas, tanto na graduação como na pós-graduação, a UFMG, como universidade pública de projeção nacional e instituição de padrão internacional, é, assim, patrimônio essencial e estratégico para o desenvolvimento do País. Tem a responsabilidade de contribuir, com as tarefas que lhe são específicas, para o crescimento da nação e para a superação dos desafios de atuais. Há 80 anos a UFMG baliza a sua atuação nesses princípios, a cada ano renovados. Ao mesmo tempo, a Universidade reforça continuamente seus laços sociais por meio de projetos de ensino, de pesquisa e extensão que desenvolve em parceria com diversas organizações públicas e privadas. Nesse

sentido, a UFMG deve cuidar para que, no processo de implementação do seu Plano de Desenvolvimento Institucional, o planejamento e avaliação da sua administração central se façam de forma integrada com o das suas unidades e órgãos.

Para assegurar o cumprimento integral da sua missão institucional e das suas finalidades estatutárias, a UFMG procura nortear as suas metas e ações, no plano da gestão e do planejamento institucional, pelos objetivos postulados a seguir:

1. Promover o avanço estratégico da instituição, provendo-lhe condições crescentes de pessoal e de infra-estrutura física, tecnológica e operacional que gerem impactos positivos na qualidade dos programas acadêmicos oferecidos em todos os níveis e modalidades.
2. Desenvolver uma política de recursos humanos associada às metas institucionais, promovendo e apoiando programas de permanente valorização, qualificação e capacitação dos integrantes dos quadros de servidores docentes, técnicos e administrativos, focados na motivação e nas boas condições de trabalho, de modo a oferecer às comunidades interna e externa atendimento acadêmico, técnico e administrativo pautado por padrões de ética e qualidade.
3. Consolidar os *campi*, dotando-os de uma infra-estrutura moderna e adequada, incentivando a cultura de preservação e valorização ambiental, bem como a manutenção e expansão qualificada e permanente dos acervos e do patrimônio imóvel da Instituição.
4. Fomentar e aperfeiçoar permanentemente os processos e procedimentos de avaliação internos e externos das atividades docentes, técnicas e administrativas, para assegurar o cumprimento satisfatório da missão acadêmica universitária.
5. Promover, no decorrer da implementação do plano de desenvolvimento institucional, a integração entre avaliação e planejamento na Universidade.
6. Promover a proposição de planos de desenvolvimento institucional no âmbito das unidades e órgãos universitários, ressaltadas sua diversidade e especificidades.
7. Assegurar meios e instrumentos que permitam desenvolver uma gestão democrática da Universidade nas áreas acadêmicas, na gestão de pessoal, do patrimônio, dos espaços físicos e do orçamento, bem como no que se refere à política de assistência ao estudante e ao papel e formas de atuação das fundações de apoio.

### 3.1. CONTROLE SOCIAL

O controle social é uma prática que vem sendo gradativamente adotada pela sociedade brasileira, em todos os setores, sobretudo a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988. Por controle social entende-se a participação da sociedade no acompanhamento e verificação das ações da gestão pública na execução das políticas públicas, avaliando os objetivos, processos e resultados. Esta prática – desenvolvida em vários níveis como o orçamento participativo ou os conselhos municipais de saúde –, procura fortalecer a participação do cidadão em praticamente todas as áreas sob a tutela do Estado.

Algumas áreas de atuação da UFMG têm experimentado com sucesso a participação da sociedade, de maneira efetiva, com possibilidade de contar não somente com a opinião da população, mas com interferências positivas em suas ações. Podemos citar como exemplos o Conselho de Saúde do Hospital das Clínicas e o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Ambos iniciaram esta experiência por força de lei (Lei N° 8.142/90 e Resolução 196/96) e, atualmente, é impossível prescindir desta participação. Em outras áreas, a participação tem ocorrido por determinação da própria Universidade, quando indica a necessidade de avaliação da população diretamente beneficiada, como é o caso de atividades desenvolvidas em comunidades, como o Internato Rural ou alguns Programas de Extensão.

A UFMG entende que, um primeiro passo para a prática do controle social em uma instituição pública é possibilitar que a sociedade a conheça, as atividades que realiza, seu nível de abrangência e de relevância, e os resultados obtidos. Entende-se, portanto a visibilidade pública como fundamental na prática do controle social. O pressuposto considerado pela Universidade é de que, o que se passa intra-muros é de interesse da sociedade, devendo ser compartilhado socialmente para dar sentido à missão e aos valores por defendidos.

A UFMG tem intensificado as ações visando dar transparência à sua atuação. A partir de 2002, investiu em melhorias no Portal na internet, que resultaram no aumento de 90 mil visitas/mês (2002) para 600 mil visitas/mês em 2005; lançamento da revista UFMG Diversa, com a primeira edição em agosto de 2002; o estabelecimento de uma programação efetiva e de qualidade na TV Universitária; instalação da rádio UFMG Educativa, 104.5 FM; implantação da Mostra das Profissões; lançamento do projeto Quem Sabe, Catálogo de Especialistas e Especialidades da UFMG, com informações sobre os trabalhos desenvolvidos por seu corpo docente.



A participação da sociedade nas funções de planejamento, monitoramento, acompanhamento e avaliação de resultados das políticas públicas, no entanto, requer a constituição de órgãos colegiados deliberativos, representativos da sociedade, de caráter permanente. Estes podem ser constituídos pelos Conselhos, que são espaços públicos de articulação entre instituições públicas e sociedade. Desse modo, a UFMG poderá seguir o caminho já iniciado, continuando a política já estabelecida, vislumbrando sempre que o controle social é um instrumento para que ela possa agir de modo interativo, equilibrando forças e interesses. Este seria um novo padrão de relacionamento, no qual a sociedade contribuiria nos seus dilemas e decisões considerando, principalmente que esta é uma instituição da e para a sociedade.

### **3.2. POLÍTICA DE PESSOAL**

No exercício da autonomia administrativa, a UFMG, dispõe sobre o pessoal docente e o técnico-administrativo, respeitada a legislação específica, estabelecendo direitos e deveres, normas de seleção, admissão, avaliação, promoção, licenciamento, substituição, dispensa, exoneração e demissão de docentes e promovendo programas de estímulo à melhoria do desempenho funcional. O estabelecimento da política de pessoal compete ao Conselho Universitário. A supervisão da execução da política de pessoal docente é incumbência do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, com a assessoria da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), órgão ligado à Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

A gestão dos recursos de pessoal – docentes e técnicos e administrativos – está a cargo da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH), com assessoria da CPPD, no caso do segmento docente. Integram a PRORH, também, o Departamento de Recursos Humanos (DRH), o Serviço de Apoio à Saúde do Trabalhador (SAST) e o Departamento de Administração de Pessoal (DP). No exercício da autonomia didática, o Conselho Universitário estabelece critérios e normas adequados ao desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas a serem observados pelos corpos docente, técnico e administrativo.

#### **3.2.1. PESSOAL DOCENTE**

O corpo docente da Universidade compreende os integrantes das carreiras de magistério, os professores visitantes e substitutos. Nos termos do Regimento Geral da UFMG,

são atribuições dos docentes as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração universitária, constantes dos planos de trabalho e de programas elaborados pelos Departamentos ou de atos emanados de órgãos competentes. A lotação de professores, proposta pela Universidade ao Ministério da Educação, compreende os cargos e empregos da carreira de magistério superior e do 1º e 2º graus. As normas e procedimentos referentes ao provimento das vagas de magistério por concurso público, em consonância com a legislação pertinente, encontram-se discriminados no Regimento Geral da UFMG, em resolução específica do Conselho Universitário e nos editais de cada concurso.

Enquadrados no Regime Jurídico Único (RJU) da União, os docentes da carreira do magistério superior são alocados em cinco classes: Titular, Associado, Adjunto, Assistente e Auxiliar. Cada uma dessas classes abrange quatro níveis funcionais. A alocação e a ascensão funcional se fazem com base em critérios de titulação, produção e tempo. São três os regimes de trabalho docente para os quais a Universidade coloca em concurso suas vagas de magistério: 20 horas semanais (T-20), 40 horas semanais (T-40) e 40 horas semanais com Dedicção Exclusiva (DE). Atendendo disposição federal, o regime de trabalho em tempo integral sem dedicação exclusiva (T-40) só é concedido, na UFMG, em casos excepcionais, submetidos à aprovação pelos Órgãos Colegiados Superiores.

No âmbito da política de pessoal, a UFMG investe permanentemente nos programas de qualificação e no aperfeiçoamento do seu corpo docente tendo atingido, ao final de 2005, índices de titulação bastante elevados. Existe uma maior concentração de docentes com o título de doutor os quais, somados aos mestres correspondem a, aproximadamente, 90% do quadro, percentual que situa a UFMG bem à frente do patamar de mestres e doutores exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para as universidades, e a situa entre as IES brasileiras com os maiores percentuais de mestres e doutores. Quanto ao regime de trabalho, em 2005, 84% dos professores atuavam em regime de dedicação exclusiva, 5% em 40 horas e 11% em 20.

Relativamente à atuação de docentes nas escolas de educação básica e profissional da UFMG, o quadro compõe-se de professores integrantes da carreira de magistério superior e da carreira de 1º e 2º graus. O exercício de docentes nesses dois níveis de ensino, em sua maioria em regime de dedicação exclusiva (DE), acha-se regulamentado pela Resolução nº 6/82 do Conselho Universitário, de 30/4/1982. Essa resolução prevê que a admissão, lotação e avaliação de professores da carreira de magistério superior com exercício nas escolas de educação básica e profissional se façam nos departamentos da Universidade, conforme área de conhecimento afim. Para os docentes da carreira de 1º e 2º graus, tais procedimentos são

da competência das respectivas unidades de lotação, respeitado o disposto na resolução. A Resolução 09/2003, aprovada pelo Conselho Universitário em 4 de dezembro de 2003, mas ainda em fase de regulamentação, criou o Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional da UFMG, que tem por competência, dentre outras, propor e/ou manifestar-se sobre matérias relativas à atuação de docentes nas escolas, como: avaliação de desempenho de docentes para fins de acompanhamento, aprovação de relatórios, estágios probatórios e progressão; pedidos de afastamento de docentes para fins de aperfeiçoamento ou cooperação técnica.

Dos docentes da carreira de 1º e 2º graus, 66% são mestres ou doutores, percentual este que tende a ser mais elevado com a política de qualificação docente adotada pela UFMG nas duas últimas décadas. Os impactos positivos desse considerável percentual de docentes com elevada titulação podem ser aferidos quando se consideram a quantidade e a qualidade dos projetos desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental e médio da UFMG.

Por motivos diversos, a Universidade, como um todo, e as Unidades Acadêmicas, em particular, têm enfrentado impactos de perdas docentes não repostas automaticamente, grande parte delas motivadas por aposentadorias. Nesse cenário extremamente desfavorável, a UFMG, ao longo das duas últimas décadas, desenvolveu políticas acadêmicas para a atribuição de vagas docentes aos departamentos. Desde 1984, as vagas decorrentes de perdas docentes ocorridas nos departamentos não permanecem vinculadas a eles, pois passam a pertencer ao conjunto de cargos vagos da UFMG. Em consequência, a alocação de vagas aos departamentos depende de uma solicitação departamental, avaliada pela CPPD considerando os indicadores acadêmicos dos departamentos, as necessidades de expansão da Universidade, especialmente no turno noturno, em todos os níveis e modalidades de ensino e pesquisa, nas diversas áreas do conhecimento, e que é, posteriormente, aprovada pelo CEPE. Tudo isso é levado a efeito mediante o estrito número de autorizações para provimento de vagas permanentemente imposto pelo governo federal.

Atendendo a incumbência do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, encontra-se em fase de elaboração, pela CPPD, uma proposta preliminar de diretrizes para a discussão e implantação de uma política de atribuição de vagas docentes na Instituição. A proposta em tela considera como questão fundamental o enfrentamento das questões que há alguns anos afetam negativamente a política de pessoal docente da Universidade e que escapam à esfera de competência da Comissão. A versão atual dessa proposta apresenta como diretrizes principais: (i) promoção de ajustes nos parâmetros quantitativos tradicionais adotados pela UFMG; (ii) introdução de novos parâmetros quantitativos e de parâmetros qualitativos no

processo de avaliação do desempenho departamental; (iii) incorporação de projetos de expansão e desenvolvimento dos departamentos ou órgãos equivalentes ao processo de avaliação departamental (a proposta de vagas é analisada à luz dos relatórios departamentais, gerados a partir da atuação docente).

Para atingir as metas de desenvolvimento institucional, o documento propõe a expansão de vagas em 20%, priorizando a inserção de docentes, de um lado, em projetos inovadores e significativamente relevantes do ponto de vista das atividades-fim da Universidade e, de outro, em projetos que apresentem metas de expansão e de melhoria das atividades dos departamentos sujeitas a monitoramento. Assim sendo, 80% das vagas seriam destinadas à reposição das perdas docentes, proposta esta embasada em uma análise que leva em conta a conjugação equilibrada dos parâmetros tradicionais (40%) com os novos parâmetros (40%).

A maioria dos docentes titulados da Universidade encontra-se em regime de trabalho em dedicação exclusiva, podendo ser essa uma das causas que explicariam o crescimento de todos os indicadores acadêmicos médios registrados na Universidade entre 1990 e 2003. Destaca-se que esse desempenho acadêmico positivo fez-se acompanhar, também, do crescimento dos encargos didáticos docentes, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação senso estrito, o que tem exigido, por parte da Instituição, esforços no sentido de redimensionar a política docente.

### **3.2.2 PESSOAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO**

O pessoal técnico-administrativo da Universidade, constituído por servidores integrantes das carreiras de nível superior, médio e de apoio, tem por atividades as relacionadas com a permanente manutenção e adequação do apoio técnico, administrativo e operacional necessário ao cumprimento dos objetivos institucionais; e as inerentes ao exercício de direção, chefia, coordenação, assessoramento e assistência na própria instituição.

Em 2004, a autorização para a realização de concurso público para a carreira, por muitos anos inexistente, explica o incremento verificado no quantitativo de pessoal. A partir de 2005, os servidores técnico-administrativos da UFMG foram posicionados nas classes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos (PCCTAE).

A Pró-Reitoria de Recursos Humanos atua com assessoria da Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação,

constituída em cumprimento da Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005. Em 28 de setembro de 2006, o Conselho Universitário aprovou o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Servidores Técnico-administrativos em Educação (PDIC) da UFMG, conforme estabelece a lei supracitada, estando em andamento os trabalhos das comissões nela previstas. A PRORH tem envidado esforços na definição e no aperfeiçoamento das políticas, diretrizes e ações voltadas para a gestão de pessoal técnico-administrativo, desenvolvendo permanentemente, programas de qualificação dos servidores, de forma a contribuir para seu desenvolvimento profissional, técnico e pessoal. Para tanto, entende ser necessário superar a contradição existente na Universidade entre ser uma instituição de desenvolvimento de pessoas e não atender de forma adequada e oportuna os seus próprios trabalhadores. Uma prioridade institucional na gestão de recursos humanos é o desenvolvimento de programas que incluem a qualificação dos seus servidores, o atendimento à saúde do trabalhador e a melhoria da qualidade de vida no trabalho, além da implantação de sistemas de avaliação de desempenho. Através dessas ações, procura conscientizar os servidores de seus papéis na missão institucional de produção e disseminação do conhecimento. Dessa forma, a PRORH vem buscando consolidar práticas existentes na Instituição e agregar novas ações à construção de uma política consistente de recursos humanos.

Nesse eixo institucional, situa-se o Programa Integrado de Desenvolvimento (PROGRID), que articula e reorienta ações já existentes e soma, a estas, novas ações, sob o foco de uma política de gestão de recursos humanos. Seu objetivo é a capacitação do servidor da UFMG, tornando-o um profissional mais qualificado e também um ser humano mais completo. Pó meio desse programa, pretende-se contribuir não apenas para o crescimento pessoal e profissional das pessoas que a Instituição abriga, mas, também, para o desenvolvimento da Instituição em si e das suas relações com a comunidade externa. O PROGRID engloba vários subprogramas, dentre os quais destacam-se:

1. Treinamento: capacitação para o trabalho, envolvendo a oferta de cursos e outras atividades de capacitação que apresentem direta correlação com o setor de trabalho do servidor;
2. Desenvolvimento: capacitação para a vida, envolvendo cursos de desenvolvimento pessoal, cursos de educação formal – Programa de Educação de Jovens e Adultos (alfabetização, ensino fundamental e médio); Bolsa Pré-Vestibular, que oferece a oportunidade aos servidores da UFMG que ainda não possuem o terceiro grau de atingir esse objetivo; Bolsa Ensino Superior, financia o curso de graduação, em instituição pública ou particular, de servidores selecionados mediante sorteio;

3. Programa Qualidade de Vida, voltado para os aspectos de satisfação do indivíduo no cargo e no trabalho humanizante. Envolve diferentes projetos como Escola de Iniciação em Futebol, Projeto Guanabara, Ginástica no Centro Esportivo Universitário, *Tai-Chi-Chuan*, atendendo a servidores e seus dependentes. Inclui, ainda, o Programa Porta – Adolescentes Trabalhadores na UFMG, destinado a adolescentes contratados pelo Convênio entre a Cruz Vermelha Brasileira e a UFMG, que visa à inserção social de adolescentes em situação de carência social e com interface com os programas de gestão de pessoas desenvolvidos na UFMG.

Os programas de treinamento são conduzidos pela PRORH (capacitação induzida) e pelas diversas unidades acadêmicas, com vistas a atender suas especificidades (demanda específica).

Considerando as perdas e as metas de recomposição do quadro, estão postulados objetivos, metas e ações (Quadro 34), em conformidade com os objetivos expressos no Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFMG (PDIC).

**Quadro 34 – Objetivos para o Pessoal Técnico-Administrativo**

<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para o desenvolvimento técnico e pessoal dos servidores da UFMG, promovendo as potencialidades do quadro de pessoal da instituição em todas as suas dimensões;</li> <li>• Aperfeiçoar as políticas de gestão e capacitação de recursos humanos para os quadros docente, técnico e administrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a concessão de vagas de pessoal como instrumento propulsor ou incentivador do processo de democratização do acesso à UFMG por meio da expansão de vagas em cursos noturnos;</li> <li>• Reavaliar os parâmetros tradicionais e implantar novos parâmetros tradicionais de alocação de vagas de pessoal;</li> <li>• Recompôr o quadro de pessoal de acordo com as necessidades de reposição e de expansão qualificada das atividades acadêmicas;</li> <li>• Aumentar o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensificar esforços nos programas de qualificação de pessoal, incluindo a provisão de incentivos à participação do quadro de pessoal em projetos de gestão e capacitação no âmbito da UFMG;</li> <li>• Realizar diagnósticos permanentes do quadro de pessoal em todas as unidades e departamentos da Universidade, buscando integrar o quadro cada vez mais à vida institucional;</li> <li>• Submeter proposta de redimensionamento da política docente à apreciação do CEPE, para decisão final;</li> <li>• Implementar os programas previstos no PDIC, que abrangem o dimensionamento das necessidades de pessoal, a capacitação, o aperfeiçoamento e a avaliação do desempenho do corpo técnico-administrativo;</li> <li>• Concluir mapeamento da capacidade instalada de pessoal;</li> <li>• Prover por meio de concursos públicos as vagas existentes;</li> <li>• Oferecer oportunidades para formação de nível fundamental, médio ou superior por</li> </ul>

	<p>intercâmbio acadêmico com universidades e centros de pesquisas nacionais e internacionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar continuamente o desempenho dos indicadores acadêmicos institucionais;</li> <li>• Intensificar a divulgação dos produtos da atividade acadêmica nacional e internacionalmente;</li> <li>• Erradicar o analfabetismo entre os servidores da Universidade</li> </ul>	<p>membros do corpo técnico e administrativo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformular o Serviço de Assistência ao Trabalhador (SAST) desenvolvendo programa de promoção da saúde e prevenção de doenças ocupacionais e acidentes do trabalho e readaptação dos trabalhadores após licença médica;</li> <li>• Adotar uma nova sistemática de apresentação e análise de relatórios anuais de atividades dos órgãos, unidades e departamentos, dando ênfase ao planejamento das ações futuras e à reposição e incremento do quadro de pessoal;</li> <li>• Possibilitar o acesso a bolsas de pesquisa para os servidores técnico-administrativos em educação;</li> <li>• Disponibilizar, atualizar e divulgar o banco de talentos da PRORH para ensino, pesquisa e extensão, ampliando as perspectivas de inserção do pessoal da instituição nessas atividades e nas diversas áreas multidisciplinares da UFMG.</li> </ul>
--	---	--

Fonte: UFMG (2007:66-68)

### 3.3. INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E TECNOLÓGICA, SERVIÇOS DE APOIO E DE LOGÍSTICA

Diante das demandas crescentes da sociedade, a UFMG busca realizar investimentos em projetos de expansão qualitativa e quantitativa, com o objetivo de manter e aperfeiçoar o perfil de desempenho da Instituição. A UFMG, importante conexão da rede de IFES presentes no imenso território brasileiro e fruto do trabalho de tantas gerações é, hoje, um patrimônio inegociável do Estado e da Nação. Para se manter em patamares de excelência e qualidade acadêmica, depende de fortes e constantes investimentos nos seus maiores bens: pessoal qualificado para ensino e pesquisa de qualidade, além de um parque universitário capaz de nutrir um permanente desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. A sustentação desse parque universitário nos padrões desejáveis depende de levantamentos de áreas, verdes e construídas, e das condições das estruturas físicas e instalações, bem como da proposição de medidas para revitalização e melhoria. Além disso, é também necessário manter uma ampla estrutura de serviços de apoio e logística para que esse parque universitário funcione a contento, o que demanda constantes atualizações, normatizações e investimentos.

### 3.3.1. RECURSOS DE INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES PREDIAIS

No *Campus* Pampulha, onde se concentra uma das maiores áreas verdes de Belo Horizonte, localizam-se os prédios da administração central da Universidade e a maior parte das unidades acadêmicas. Com um fluxo diário superior a 45.000 pessoas, o *campus* conta com infra-estrutura de restaurantes, bancos, lojas e outros serviços destinados a proporcionar uma maior comodidade para a população que ali estuda, trabalha e frequenta o local. Estão localizados no *Campus Pampulha*: Reitoria – Administração Central, Unidade Administrativa II, Unidade Administrativa III, Praça de Serviços, Hospital Veterinário, Biblioteca Universitária, Restaurante Setorial II; Escolas: Belas Artes, Ciência da Informação, Educação Física, Engenharia (alguns Departamentos), Farmácia, Música, Veterinária; Faculdades: Educação, Filosofia e Ciências Humanas, Letras, Odontologia; Institutos: Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Geociências; Centro Pedagógico, constituído pela Escola Fundamental e pelo Colégio Técnico. Localizam-se, ainda, no *campus* o Centro de Desenvolvimento da Criança (Creche), a Estação Ecológica e a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP).

Fora da Cidade Universitária, e nem por isso afastado do seu espírito, está o *Campus* Saúde, localizado na região central de Belo Horizonte, no coração da área médica e hospitalar, onde estão instalados: Escola de Enfermagem, Faculdade de Medicina e Hospital das Clínicas. Em outras regiões de Belo Horizonte estão localizados: Escola de Arquitetura e de Engenharia, Faculdades de Ciências Econômicas, de Direito; Centro Cultural UFMG, Conservatório UFMG e o Museu de História Natural – Jardim Botânico. Em outras localidades estão instalados: Instituto Casa da Glória, em Diamantina; Fazendas: Experimental, em Igarapé, e Modelo, em Pedro Leopoldo; Observatório Astronômico da Serra da Piedade, em Caeté, e em Tiradentes, o complexo histórico-cultural composto pelo Museu Casa do Padre Toledo, Fórum, Casa de Cadeia e Centro de Estudos de Cultura de Tiradentes. Em Montes Claros, encontra-se o *Campus* Regional de Montes Claros, onde se situa o Núcleo de Ciências Agrárias.

Hoje, a UFMG ocupa uma área total aproximada de 10 milhões de metros quadrados. Da área total disponível, aproximadamente 25% são ocupados para abrigar prédios administrativos e de serviços, bem como prédios escolares e laboratórios. A área destinada a estes últimos, onde se realizam as atividades-fim da Instituição, é de aproximadamente 90% da área *aedificandi*. A área total construída é de 2.399.385,62 m<sup>2</sup>, para um conjunto de 37.820 usuários.



### 3.3.1.1. Evolução do Patrimônio Imóvel da Universidade

Muito embora projetos arquitetônicos das várias unidades então existentes tenham sido elaborados na década de 1940, foi só na década de 1960 que o projeto de Cidade Universitária começou a concretizar-se, com a construção do prédio da Reitoria.

A partir da Reforma Universitária de 1968 a construção do *campus* Pampulha tornou-se imperativa. Assim como as outras grandes universidades brasileiras, a UFMG viveu, nesse momento, profunda transformação em seu perfil organizacional e em seu papel institucional: de universidade de ensino – ensino profissional – para universidade de ensino e pesquisa. Sustentada internamente por grupos de jovens pesquisadores, esta nova Universidade foi se impondo progressivamente. A implantação, no *campus*, dos novos Institutos de Ciências Exatas, de Ciências Biológicas e de Geociências propiciou a aglutinação de grupos de pesquisadores para o desenvolvimento de áreas de conhecimento até então inexistentes e a consolidação da pesquisa básica, até então dispersa nas Unidades profissionalizantes.

A UFMG vem trabalhando, ao longo das últimas décadas, no sentido da consolidação do *campus* Pampulha, por entender que o compartilhamento do espaço físico é elemento facilitador do projeto interdisciplinar, seja ele de ensino, pesquisa ou extensão. Tal proximidade física é também essencial aos novos estudos transdisciplinares.

Além da dimensão integradora, com todos os benefícios acadêmicos e culturais daí advindos, a transferência das Unidades que estão dispersas na cidade para o *campus* Pampulha constitui elemento gerador de mais eficiência. Tem sido possível ampliar o número de alunos de graduação e de pós-graduação, utilizando-se estruturas mais modernas e adequadas, além da otimização dos recursos de infra-estrutura. Esses efeitos extremamente positivos progridem na razão direta da implantação do *campus* Pampulha.

### 3.3.1.2. O Projeto *Campus* 2000

O processo de transferência das unidades acadêmicas da área central da cidade para o *Campus* Pampulha, que vinha ocorrendo a partir dos anos 1960, teve uma notável aceleração a partir de 1998, quando a Universidade lançou o Projeto *Campus* 2000. O projeto visa à consolidação do *campus* Pampulha, adequando a capacidade física instalada da UFMG ao seu projeto acadêmico. Assim compreendido, o empreendimento configura-se como parte essencial do Projeto de Desenvolvimento Institucional da UFMG para esta primeira década do novo século.

Este projeto veio romper com a tradição da Universidade de, após longos estudos e desgastantes disputas entre as unidades interessadas em obras, definir a obra prioritária e iniciar sua construção. Só após o término daquela é que os esforços para realizar uma nova obra eram priorizados. Na perspectiva do Projeto *Campus* 2000, substituiu-se a estratégia de fila indiana de construções para o desenvolvimento em paralelo de sete obras que esperavam sua vez.

A estratégia de planejamento do Projeto *Campus* 2000 fundou-se no entendimento de que a Universidade deveria buscar realizar o projeto contando com os recursos advindos da alienação de seu patrimônio, constituído dos lotes urbanos ainda restantes, localizados no bairro Santo Agostinho e dos prédios onde atualmente estão instaladas as Unidades que serão transferidas para o *campus*: Escola de Engenharia e Faculdade de Ciências Econômicas. A alienação conta, ainda, com os prédios da Faculdade de Farmácia, da Faculdade de Odontologia, do prédio onde funciona o curso do Teatro Universitário (ex-Coleginho da FAFICH), e de dois andares (19º e 20º) do edifício Acaiaca, localizado à Avenida Afonso Pena nº 867, no centro de Belo Horizonte.

A alienação dos lotes restantes no Bairro Santo Agostinho seguiria os moldes estabelecidos em lei e já experimentados pela Universidade em outras ocasiões. A novidade seria a possibilidade de participação do BNDES, como agente financiador de eventuais compradores. Para tanto o Projeto *Campus* 2000 foi credenciado junto ao MEC e ao BNDES para participar do Programa de Ampliação e Modernização das Instituições de Ensino Superior.

Quanto à alienação dos prédios públicos, desde o início, optou-se por negociações que envolvessem a Prefeitura de Belo Horizonte, dadas as características do empreendimento que a Universidade pretendia fazer. Considerando que parte dos imóveis está ocupada pelas atividades das unidades que se pretende transferir para o *campus*, o adquirente dos imóveis precisaria pagar e esperar que a Universidade construísse no *campus* e transferisse as respectivas unidades acadêmicas, para, só depois, receber os imóveis. Além disso, os imóveis, mesmo sendo muito bem construídos, não incorporam instalações, tais como garagens, escadas isoladas com portas corta-fogo, etc., que vieram a constar das normas construtivas muito depois da época em que foram construídos. Dessa forma, seria difícil negociá-los no mercado imobiliário da cidade.

O Projeto *Campus 2000* encontra-se credenciado pelo BNDES para participar do Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior, em convênio com o MEC. Neste programa, o BNDES financia o comprador de imóveis de universidades federais. Os recursos advindos de tais financiamentos têm que ser aplicados, sob controle do BNDES, exclusivamente em construções nos respectivos *campi* universitários.

Financiamentos acertados junto ao BNDES possibilitaram a venda de dois conjuntos de lotes localizados no bairro Santo Agostinho. Três outras alienações foram realizadas sem que os respectivos licitantes vencedores utilizassem o financiamento disponibilizado pelo BNDES. Os recursos advindos das cinco negociações foram usados pela UFMG nas construções do *Campus Pampulha*, já tendo sido inaugurados os prédios da Faculdade de Farmácia, e a ampliação das instalações da Faculdade de Educação, do Departamento de Química e do Instituto de Geociências, além da ampliação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional para abrigar os Departamentos de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional.

As outras duas obras que completam o Projeto *Campus 2000*, Escola de Engenharia e Faculdade de Ciências Econômicas, encontram-se em andamento. Os recursos que viabilizam estas obras envolveram longas e complexas negociações, com a Prefeitura de Belo Horizonte e o BNDES, Presidência da República, Ministério da Fazenda, Educação e do Planejamento, Orçamento e Gestão.

As metas do Projeto *Campus 2000*, são as seguintes:

1. Transferir unidades acadêmicas instaladas em prédios inadequados na região centro-sul de Belo Horizonte;
2. Ampliar os prédios no *Campus Pampulha* que já se apresentam acanhados em relação ao crescimento dos projetos acadêmicos;
3. Dotar o *campus* de infra-estrutura compatível com o seu crescimento;
4. Concluir as negociações relativas à receita do Projeto *Campus 2000*;
5. Implementar as ações necessárias à alienação de imóveis da Universidade na região central da cidade, negociando ou ajuizando ações para desocupação, quando for o caso.

### **3.3.1.3. *Campus Saúde***

O *Campus* da Saúde, localizado em área central do município de Belo Horizonte, abriga a Faculdade de Medicina, a Escola de Enfermagem e o Complexo do Hospital das

Clínicas, onde são oferecidos quatro cursos de graduação: Medicina, Fonoaudiologia, Enfermagem e Nutrição, além de dez programas de pós-graduação e de vários cursos de extensão. O *campus* mantém infra-estrutura compatível com suas necessidades de funcionamento independentes do *Campus Pampulha*.

O Hospital das Clínicas – HC, considerado centro de referência e excelência, está ligado internamente a sete ambulatórios e externamente é integrado à Rede do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio de projetos institucionais. Entre estes estão o BHTelemed, que interliga 14 (quatorze) unidades de saúde, em consultoria a distância; o Gestão pela Qualidade (GESQUALIS) destinado a implementar processo de melhoria contínua da assistência prestada aos usuários; o Programa de Humanização, que prevê ações para a humanização no atendimento ao usuário dos serviços do HC, para as condições de trabalho do profissional de saúde e para o atendimento da instituição em suas necessidades básicas administrativas, físicas e humanas; e o Projeto Hospitais Sentinela, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), voltado para ampliar e sistematizar a vigilância de produtos utilizados em serviços de saúde.

O *Campus* Saúde sedia ainda o Telesaúde, programa de aprimoramento e capacitação de profissionais do serviço e o Telecárdio, um serviço de tele-consulta, onde clínicos de municípios a ele conectados obterão uma segunda opinião de cardiologistas das cidades-pólo, utilizando a internet como meio para comunicação de exames. Esses programas beneficiam diretamente pequenos municípios mineiros, a maioria com menos de dez mil habitantes e envolvem 70% de profissionais do Programa Saúde da Família (PSF-SUS).

#### **3.3.1.4. *Campus* Regional de Montes Claros**

O *Campus* Regional de Montes Claros foi instituído pelo Conselho Universitário em 1976, pouco tempo depois de a UFMG ter incorporado o Colégio Agrícola Antonio Versiani Athayde, criado em 1964 para formar técnicos em agropecuária. Em 1975, havia sido criado o Núcleo de Tecnologia em Ciências Agrárias (NTCA), para a implantação de cursos superiores de curta duração em Bovinocultura e Administração Rural, oferecidos até 1981. Em 1987, o NTCA passou a ser denominado de Núcleo de Ciências Agrárias (NCA), incluído no Estatuto da UFMG como Unidade Especial.

Depois de oferecer, durante vários anos, cursos de Especialização em Nutrição Animal, Bovinocultura e Irrigação, o Núcleo de Ciências Agrárias expandiu sua atuação para o ensino superior e pós-graduação, com a criação do curso de graduação em Agronomia, em

1998, e em Zootecnia, em 2005, e do mestrado em Ciências Agrárias, também em 2005. Segundo consta do PDI do *Campus* Regional da UFMG em Montes Claros, sua atuação nas áreas de Ciências Agrárias e Ambientais está vinculada à preocupação com o extrativismo vegetal e com o fomento a uma agricultura de baixo impacto sobre o meio ambiente, de forma a promover o desenvolvimento sustentável da região. Os primeiros resultados dos estudos promovidos pela primeira turma do curso de Mestrado em Ciências Agrárias já começam a se mostrar, apresentando propostas para a melhoria do processo produtivo na agricultura do semi-árido. No PDI elaborado para o *Campus* Regional da UFMG em Montes Claros estão especificadas as obras de infra-estrutura necessárias à garantia das condições de sua transformação em Unidade Acadêmica.

O *Campus* Regional de Montes Claros dispõe de PDI próprio, no qual está estabelecido ser sua missão institucional realizar ensino, pesquisa e extensão de qualidade, formando recursos humanos capazes de exercer a cidadania e de promover o desenvolvimento sustentável do semi-árido brasileiro. Elaborado para o período de 2004 a 2008, estabelece proposta de expansão dos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos, e explicita ações a serem realizadas no curto prazo (um ano), no médio prazo (dois anos) e no longo prazo (quatro anos ou mais), especificadas a partir de um diagnóstico de potencialidades e problemas.

### **3.3.1.5. Crescimento Vegetativo e para o Desenvolvimento Institucional**

Paralelo ao programa de transferência das unidades acadêmicas para o *campus* Pampulha e consolidação do *campus* Saúde, a instituição apresenta dois tipos de crescimento. O primeiro, chamado aqui de vegetativo, absorve as pequenas intervenções e adequações que são necessárias ao espaço físico para possibilitar resposta satisfatória às mudanças que ocorrem na instituição com os passar dos anos. Enquadram-se neste exemplo as adequações espaciais para recebimento de novos equipamentos, as reformas internas para melhorar as condições de trabalho e as ampliações de espaço visando o crescimento continuado do ensino, da pesquisa e da extensão. Estas intervenções fazem parte do cotidiano da instituição e acontecem com maior intensidade nos espaços onde as condições tecnológicas são preponderantes. O segundo, aqui chamado de crescimento para o desenvolvimento institucional, ocorre no momento em que é fundamental trazer para a universidade uma mudança de patamar. É o crescimento renovador que agrega, pela sua relevância, incremento à produção acadêmica e abrange também as três vertentes da instituição - o ensino, a pesquisa

e a extensão. Permite, de maneira inegável, a consecução dos objetivos institucionais ao estimular o desenvolvimento do espírito científico e reflexivo e incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica. Enquadram-se neste exemplo a criação do Centro de Microscopia, do Biotério de Pequenos Animais, do prédio para as Coleções Taxonômicas e do espaço para produção de novas mídias. Todos fundamentais para promover, dentro das mais diversas áreas de conhecimento, o desenvolvimento que a UFMG como instituição de ensino superior tem o dever de buscar.

### **3.3.1.6. Manutenção Corretiva e Conservação do Espaço Físico**

A UFMG, com um considerável patrimônio superior a 580 mil metros quadrados de área construída nos *campi* da Pampulha e Saúde e em unidades isoladas, necessita um permanente zelo com seu espaço. Dois tipos de intervenções são indispensáveis. A primeira, denominada manutenção corretiva, aborda os problemas cotidianos das edificações em uso. Encaixam-se nesse exemplo as trocas de lâmpadas e de interruptores, trocas de disjuntores e de fiação em curto, as revisões hidro-sanitárias decorrentes de entupimentos e vazamentos, troca de peças e metais sanitários, as revisões em esquadrias e vidros.

A segunda, de caráter preventivo, denominada de conservação, abrange desgastes e problemas decorrentes do tempo de uso das edificações. Alguns prédios, implantados nos *campi* e em unidades isoladas, possuem de 30 a 50 anos de uso intenso, estando, por esse motivo, com problemas agravados. É necessário proceder à identificação do estado de conservação e fazer proposições de melhoria, como troca de telhados, recuperações estruturais, revisões em redes internas e externas de abastecimento e distribuição, revitalização de pinturas e esquadrias etc. Por força das inúmeras pequenas e médias adaptações e modificações realizadas ao longo dos anos no conjunto de prédios, faz-se necessário um inventário da área construída, como também a catalogação e inventário do patrimônio verde da Universidade, de forma a reavaliá-lo e a permitir um melhor planejamento de plantio e substituição de espécies.

### **3.3.1.7. Gestão Ambiental**

Como instituição de ensino e pesquisa, na UFMG é manuseada uma gama muito grande de produtos e também gera uma grande diversidade de materiais residuais, muitos deles perigosos. O gerenciamento desses resíduos e efluentes (comuns, químicos, infectantes

e radioativos, entre outros) é extremamente complexo, devido ao regime empírico de geração, que é função não só das múltiplas e variadas atividades acadêmicas desenvolvidas, mas também das demandas das diferentes pesquisas e dos inúmeros serviços prestados. No caso das pesquisas, além disso, essa geração se faz normalmente em quantidades reduzidas, mas num espectro muito diversificado de resíduos e efluentes, produzidos de forma intermitente e com frequências variadas.

Os órgãos de controle ambiental vêm exigindo da sociedade a execução de uma política correta no tratamento da questão ambiental. As grandes instituições públicas e privadas têm sido as primeiras a serem cobradas na implantação dessa política. A Gestão Ambiental envolve o gerenciamento de resíduos como esgoto sanitário e águas pluviais; resíduos sólidos urbanos; efluentes e resíduos químicos, radioativos e infecto-contagiosos; resíduos de áreas verdes, lixo tecnológico, lâmpadas queimadas; efluentes atmosféricos, ruídos, poluição visual e outros.

Os anexos dos certificados de Licença Ambiental nº 370/02 (Faculdade de Farmácia), 696/04 (Faculdade de Ciências Econômicas) e 697/04 (Escola de Engenharia), emitidos pelo Conselho Municipal de Meio Ambiente, contêm condicionantes a serem cumpridas pela UFMG, referentes a aprovação de Planos de Gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde (PGRSS) para todas as Unidades geradoras desses resíduos. Entre outras exigências estão a aprovação de Planos de Gerenciamento de Resíduos Sólidos Especiais (PGRSE) para todas as Unidades do *Campus* da Pampulha; a outorga, junto ao IGAM, dos poços artesianos utilizados para abastecimento do *Campus*; bem como a implementação de Programa de Educação Ambiental na Bacia da Pampulha.

Em vista disso, a UFMG instituiu, no ano de 2004, o Programa de Gestão de Resíduos, de acordo com a legislação relativa às exigências ambientais e de saúde pública, e visando a contribuir para a política da Instituição nessa área. Os objetivos, metas e ações para a gestão ambiental estão apontados no Quadro 35.

### Quadro 35 – Objetivos, Metas e Ações para a Gestão Ambiental

Objetivo	Metas	Ações
Executar uma política correta no tratamento da questão ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprovar os Planos de Gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde das unidades instaladas no Campus Pampulha e no Campus da Saúde;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnosticar e propor alternativas para os resíduos químicos da UFMG, destinado a resolver o problema dos passivos químicos e da geração e descarte de efluentes não domésticos;</li> <li>Desenvolver programa de</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovar o Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos Especiais, destinado à elaboração e implementação dos planos globais de coleta seletiva e de descarte de lâmpadas fluorescentes.</li> </ul>	<p>acompanhamento e monitoramento permanente da qualidade dos esgotos encaminhados à rede pública;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar e elaborar proposta para destinação dos resíduos de áreas verdes;</li> <li>• Elaborar Programa de Educação Ambiental destinado à conscientização da população e de autoridades quanto à necessidade da limpeza e revitalização do Córrego do Engenho Nogueira;</li> <li>• Elaborar Programa de Educação Ambiental destinado ao treinamento de pessoal e formação de multiplicadores para implementação da coleta seletiva nas unidades administrativas e acadêmicas;</li> <li>• Elaborar planos de comunicação e mobilização social aliados aos programas de educação ambiental;</li> <li>• Apoiar e estimular as ações do Projeto Manuelzão, sobretudo com relação à sua “Meta 2010”, voltada para salvar o conjunto da bacia do Rio das Velhas;</li> <li>• Implementar coleta seletiva de resíduos recicláveis;</li> <li>• Buscar alternativas de parcerias e financiamentos para implementação de equipamentos destinados à execução dos programas e projetos propostos.</li> </ul>
--	---	--

Fonte: UFMG (2007:76)

### 3.3.1.8. Gestão de Serviços de Apoio e Logística

Com toda a complexidade de atividades que sustentam o ensino, a pesquisa e a extensão e considerando a quantidade de prédios, área construída e área urbanizada, a UFMG demanda uma gestão de serviços de apoio e logística. Essa gestão inclui compras e importação de bens, correio e malote, reprografia, controle e manutenção de frota; serviços de limpeza e conservação, de portaria e de vigilância; contratação e fiscalização da exploração de restaurantes e cantinas e de outras concessões e permissões remuneradas de uso; aquisição, gerenciamento e controle de estoque de bens de consumo e de bens móveis permanentes etc.

A gestão dessa gama de serviços necessita ser revista, atualizada e modernizada, para que seja feita a normatização e padronização de procedimentos das atividades de sua abrangência, de modo a que a UFMG obtenha maior eficácia para atingir seus objetivos com o menor uso de recursos materiais e pessoais. Esse instrumento beneficiará os setores finalísticos da Universidade na realização de suas metas, além de funcionar como um



elemento facilitador das ações de gestão e de fiscalização na Instituição, permitindo a avaliação isonômica das rotinas repetitivas nas diversas áreas, maior intercâmbio da mão-de-obra treinada, além da redução do custo da capacitação de executores e multiplicadores.

### **3.3.2. RECURSOS DE INFRA-ESTRUTURA E INFORMACIONAL E DE PESQUISA**

Comprometida com uma política institucional voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico regional e nacional, a UFMG dispõe de boas condições materiais e tecnológicas para atender às demandas do cotidiano, mas se preocupa, também, com as transformações que se fazem necessárias. Novas estratégias de ação e parcerias estabelecidas em novas bases tornam-se necessárias no cenário volátil que caracteriza o mundo contemporâneo. Torna-se imperioso multiplicar os canais de interação entre o conhecimento produzido e sua apropriação social, o que obriga as diversas instâncias e dirigentes institucionais, bem como a toda a comunidade universitária, a rever, permanentemente, as suas necessidades e os seus compromissos. Nesse contexto, insere-se também a necessidade de dotar a Universidade de recursos tecnológicos, materiais e humanos voltados para assegurar a existência de um sistema racional de guarda de documentos administrativos e acadêmicos. Este sistema deve ser adequado não só ao que concerne o atendimento da legislação em vigor, como, também, deverá tornar os documentos acessíveis aos interessados.

#### **3.3.2.1. Sistema de Bibliotecas**

O Sistema de Bibliotecas da UFMG (SB/UFMG) é composto por uma Biblioteca Universitária e 27 (vinte e sete) bibliotecas setoriais. Estas últimas estão subordinadas tecnicamente à direção do sistema e administrativamente às Unidades Acadêmicas, escolas de ensino fundamental, médio e técnico e órgãos suplementares, tendo como objetivo geral o provimento de informações necessárias às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG.

O quadro de pessoal do SB/UFMG é composto por 101(cento e um) bibliotecários e pessoal de apoio no total de 286, incluindo funcionários administrativos, estagiários da UFMG, da Cruz Vermelha, e de outros convênios. Atualmente o acervo patrimoniado é da ordem de 724.927 exemplares, nas diversas áreas do conhecimento. Desse acervo fazem parte as coleções especiais, com destaque para a Coleção de Escritores Mineiros e a Coleção de

Obras Raras, que reúnem livros, periódicos, mapas, correspondências e fotografias do séc. XVI ao séc. XX. Outra obra de relevância dessas coleções especiais é a Patrologia Migné, que abrange textos de filosofia patrística editados em latim e grego, perfazendo um total de 392 volumes, divididos em patrologia latina e patrologia grega.

A comunidade usuária do SB/UFMG compreende a comunidade interna – alunos do ensino fundamental, médio, técnico, graduação, pós-graduação, professores, alunos de intercâmbio e funcionários – e o público externo, proveniente de outras instituições, pesquisadores, e demais visitantes. A média anual de empréstimo domiciliar é de 500.000 exemplares, para cerca de 70.000 usuários. O Sistema é composto por bibliotecas de pequeno, médio e grande porte. As dez maiores bibliotecas são: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Letras, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Biblioteca Central, Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina, Escola de Arquitetura e Centro Pedagógico, que possuem acervos variando de 20.000 a 94.000 exemplares e provêm atendimento ao público superior a 60 horas semanais e fluxo de 1.000 a 3.000 usuários por dia.

A Biblioteca Central reúne os acervos de graduação do Instituto de Ciências Exatas e do Instituto de Ciências Biológicas. O prédio disponibiliza um espaço voltado para estudo individual e de grupos, e ainda abriga as coleções especiais. A coleção dos Escritores Mineiros ocupa um dos mais modernos espaços, onde estão em exposição permanente todo o mobiliário do escritor e sua biblioteca, com a sua coleção bibliográfica pessoal.

Duas bibliotecas setoriais estão localizadas em cidades do interior de Minas Gerais: uma, no Núcleo de Ciências Agrárias, em Montes Claros, cidade-pólo do Norte de Minas Gerais, região integrada por 60 (sessenta) municípios. Outra, na Casa da Glória, em Diamantina, cidade patrimônio histórico mundial, com acervo relevante em cartografia, coleções de minerais e rochas.

A UFMG está implantando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG (BDTD/UFMG), que tem por objetivo disponibilizar, para as comunidades interna e externa, a produção científica, oriunda dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da universidade. Inclui registros correspondentes a textos completos digitalizados em formato “pdf”, e a partes de textos, devidamente autorizados pelos autores, ou a referências e resumos de teses e dissertações, proporcionando rapidez e facilidade de busca e acesso virtuais. A BDTD/UFMG está sendo implantada a partir de um projeto piloto, envolvendo a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, os programas de pós-graduação em Ciência da Informação e em Linguística, a Biblioteca Universitária e o Laboratório de Computação Científica. Sua implantação se faz

conforme orientações decorrentes de convênio específico com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o qual, por sua vez, articula-se com a *Virgínia Technology University*, Estados Unidos.

Trabalhando com um dos mais modernos *softwares* para gerenciamento de bibliotecas do País, o Sistema está totalmente automatizado e com o acervo protegido por dispositivos de segurança que incluem portões eletrônicos e câmeras de monitoramento interno.

Dentre os serviços prestados pelo sistema salientam-se: acesso, recuperação da informação e controle de empréstimos, via terminais locais e *Web*; acesso a informações externas: bases de dados, CD-ROM, índices e abstracts, localização e acesso físico a documentos não disponíveis na UFMG, via Comutação Bibliográfica (COMUT); empréstimos entre bibliotecas em todo país; treinamento de usuários; orientação na normalização de trabalhos técnico-científicos e em visitas orientadas; intercâmbio de publicações; acesso ao Portal de Periódicos da CAPES, sendo a UFMG *help desk* da Região Sudeste, com suporte e orientação de uso das bases de dados abrigadas pelo Portal; atendimento ao deficiente visual, com gravação e leitura de documentos; campanha permanente de conscientização para o uso responsável da biblioteca; disseminação da produção artística em exposições temporárias na Biblioteca Central. O Quadro 36 apresenta os objetivos e metas para a sistema de bibliotecas da UFMG.

### Quadro 36 – Objetivos para o Sistema de Bibliotecas da UFMG

Objetivo	Metas
Atingir patamares mais elevados de qualidade para o sistema de bibliotecas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimorar os recursos humanos envolvidos no sistema de bibliotecas;</li> <li>• Integrar tecnicamente e gerenciar os recursos financeiros visando ao desenvolvimento de projetos;</li> <li>• Participar de programas cooperativos e definir interesses coletivos e padrões de procedimentos para as bibliotecas universitárias.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:79)

#### 3.3.2.2. Laboratórios

A UFMG conta com 861 (oitocentos e sessenta e um) laboratórios de pesquisa, distribuídos em suas 19 (dezenove) unidades acadêmicas, bem como em outros órgãos e setores. Esses laboratórios, construídos, equipados e mantidos com recursos oriundos do

Tesouro e de projetos financiados por agências de fomento à pesquisa, oferecem suporte físico e tecnológico a milhares de pesquisadores docentes e discentes vinculados às atividades acadêmico-científicas da UFMG. Aproximadamente 80% dos laboratórios vinculam-se às áreas de ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências da saúde e engenharias. O percentual complementar distribui-se entre as áreas de ciências agrárias, ciências sociais, ciências humanas, e lingüística letras e artes. O parque científico da UFMG, pela sua extensão física, pelos equipamentos que abriga e pela relevância e impacto das pesquisas nele realizadas, é considerado um dos maiores e mais importantes do País, equiparando-se, nesse aspecto, às melhores universidades brasileiras e estrangeiras.

O mais expressivo investimento institucional, de caráter estruturante, já feito na rede de laboratórios da UFMG refere-se ao projeto FINEP-CT-Infra/2003. Foram identificados 245 (duzentos e quarenta e cinco) laboratórios onde se fazia imprescindível a instalação de sistemas locais de geração de energia elétrica, para entrarem em operação em situações de queda da rede de energia. Nesses laboratórios, vinculados às áreas de ciências biológicas e agrárias, ciências exatas e da terra, engenharias, e ciências da saúde, são desenvolvidos experimentos em diferentes linhas de pesquisa, onde são mantidos organismos vivos em ambientes padronizados de temperatura e aeração e/ou onde estão instalados aparelhos sensíveis a quedas bruscas de energia. Uma enorme quantidade de *freezers*, com temperaturas reguladas em  $-20^{\circ}\text{C}$  e até  $-80^{\circ}\text{C}$ , armazena produtos biológicos, químicos, radioquímicos e imunoquímicos termo-sensíveis, em sua maioria importados.

Outra característica comum é a presença de aparelhos de elevada sensibilidade, que necessitam operar 24 horas por dia, durante todo o ano. Além da perda imediata do processamento em execução, qualquer interrupção demanda longos períodos para recalibrações, fora o elevado risco de danos irreparáveis. Além disso, muitos equipamentos dependem de ambientes climatizados. A interrupção de energia elétrica, ainda que por tempo relativamente curto, pode, em certos casos, significar prejuízos irre recuperáveis. Mesmo quando há chance de reparo, este procedimento pode demandar tempo, causando prejuízo científico e financeiro à UFMG e aos cofres públicos. Após a implementação desses sistemas de proteção, os riscos aqui apontados foram neutralizados.

A manutenção, o adequado funcionamento e a modernização da complexa rede de laboratórios da UFMG constitui, hoje, senão o maior, talvez, um dos mais importantes desafios para a gestão institucional, dada a indefinição e a intermitência na liberação de recursos orçamentários destinados a tal finalidade. Agravada sobremaneira pela política de remuneração e de reposição dos quadros de pessoal técnico-administrativo vigente no País há

vários anos, essa situação tende a comprometer a integridade de um patrimônio público construído com o empenho e sacrifício de algumas gerações e de um significativo contingente de pesquisadores e técnicos.

Outro ponto de extrema relevância é a implantação do Centro de Microscopia na UFMG, cujo eixo norteador é a modernização da infra-estrutura de microscopia de alto desempenho na Instituição, com repercussão no desenvolvimento científico e tecnológico do Estado de Minas Gerais. A proposta de criação do Centro foi originalmente apresentada por um grupo multidisciplinar integrado por pesquisadores da Escola de Engenharia e de três Institutos: de Ciências Biológicas, de Ciências Exatas e de Geociências, preocupados com a implementação de estratégias para atualizar a capacidade de proceder a estudos dependentes da microscopia eletrônica. Além disso, a instalação do Centro evitará os constantes deslocamentos de pesquisadores da UFMG para outros centros de pesquisa no País e no exterior, em busca de condições adequadas de infra-estrutura ligadas à microscopia, o que, via de regra, implica ônus para as instituições envolvidas, além de retardar o tempo de consecução dos projetos dependentes desses trâmites. A premência pela existência de microscópios eletrônicos modernos em diferentes unidades acadêmicas da UFMG estimulou, em curto tempo, a incorporação, ao grupo de trabalho inicial, de pesquisadores da Escola de Veterinária, da Faculdade de Odontologia, da Escola de Belas Artes, da Faculdade de Farmácia e da Faculdade de Medicina.

O Centro, construído com recursos do Ministério de Ciência e Tecnologia, a partir do segundo semestre de 2005, conta com ambientes para instalação dos microscópios eletrônicos adquiridos, inicialmente, com recursos alocados pela FINEP (CT-Infra 04/2003). Ele será dotado de componentes distintos para processamento de espécimes biológicos e não-biológicos, sala com computadores para tratamento digital de dados e imagens, laboratório fotográfico e secretaria. O projeto arquitetônico contempla, também, a possibilidade de acolhimento de equipamentos de microscopia atualmente existentes em quatro unidades acadêmicas da UFMG. Adicionalmente, está previsto espaço destinado a futuras ampliações, capaz de acolher outros equipamentos a serem adquiridos mediante dotação orçamentária específica.

Quando estiver em pleno funcionamento, o Centro de Microscopia terá por missão proporcionar infra-estrutura multi-usuária para execução de diversas técnicas de microscopia necessárias ao aprimoramento e à promoção de pesquisas científicas e tecnológicas de rotina e de ponta na UFMG, com inserção e complementação nas atividades de ensino e extensão. O Centro estará aberto a colaborações com o setor privado, como acontece em outros países que

possuem centros similares. Desse modo, será criado ambiente favorável à inovação tecnológica e ao fortalecimento de diversas áreas de pesquisa, sobretudo quando o Parque Tecnológico já estiver implantado em Belo Horizonte. Outro ponto de suma importância é o fortalecimento da formação de recursos humanos de alta qualificação para atender às necessidades da comunidade científica e do setor privado.

### **3.3.2.3. Recursos de Tecnologia da Informação e de Comunicação**

A UFMG dispõe de sistemas informatizados para viabilizar sua gestão desde os anos 1970. Desde então, vem investindo na ampliação e adequação desses sistemas às demandas que lhe são apresentadas tanto pela comunidade universitária quanto em razão dos avanços da tecnologia.

Atualmente, os sistemas de informação implantados abrangem áreas de gestão acadêmica da educação básica e profissional, e do ensino de graduação e de pós-graduação. São também atendidas as áreas de gestão administrativa, patrimonial e de recursos humanos, além do apoio ao desenvolvimento das atividades fim: ensino, pesquisa e extensão. Os diversos sistemas estão construídos em plataformas tecnológicas distintas, porém com integração de suas bases. Há sistemas ainda baseados em mainframe que, gradativamente, estão sendo substituídos por novas versões em ambiente cliente/servidor ou *web*, utilizando-se bases de dados relacionais totalmente integradas.

Todo o investimento está sendo feito para que o ambiente *web* se torne padrão, com o objetivo de disponibilizar serviços aos interessados, seja pela internet ou pela rede interna. Desta forma, foi construída metodologia apropriada para o projeto, desenvolvimento e implantação dos novos sistemas, e estão sendo capacitados os profissionais do quadro e definidos os serviços profissionais complementares a serem contratados por projeto.

Os sistemas desenvolvidos em ambiente *web* permitirão que sejam estabelecidos novos paradigmas de prestação de serviços e informações à comunidade. Professores e alunos terão portais específicos, nos quais estarão relacionados os diversos serviços à sua disposição, informações úteis para o seu dia-a-dia e novas formas virtuais de relacionamento com suas atividades e atribuições acadêmicas.

Integrados ao “MinhaUFMG<sup>3</sup>”, um programa institucional para a área de serviços de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)<sup>4</sup>, esses novos sistemas utilizam, através de uma tecnologia de padrão aberto, a autenticação única que identifica as pessoas vinculadas à Universidade. A velocidade da implantação desses novos sistemas está sendo ditada por dois fatores: pela disponibilidade de recursos que devem ser investidos na composição das equipes técnicas e na contratação de serviços de TIC, e pela estratégia da Instituição na rediscussão dos procedimentos de gestão em cada uma das suas grandes áreas.

O “MinhaUFMG” tem como objetivo aumentar a eficiência da Universidade na realização de suas atividades, através do uso de tecnologia de informação. Este programa oferece uma vasta gama de ferramentas para toda a comunidade universitária: correio eletrônico, agenda corporativa, comunicação instantânea, vídeo-conferência, hospedagem de *web sites* pessoais e institucionais, intranets, ensino a distância e vários outros. Tudo isso com um controle de usuários seguro e unificado. O “MinhaUFMG” oferece registro baseado em dados legados<sup>5</sup>, além de catálogo de usuários pesquisável, bibliotecas para o armazenamento e recuperação de qualquer tipo de documento eletrônico, e-mails institucionais para pessoas em exercício de cargo administrativo, listas de discussão com acesso pela *web*, direitos de autoria e leitura controlados, sistema de matrículas, diário de classe e ambiente de ensino equipado com softwares livres.

Este universo de sistemas e serviços está apoiado em uma infra-estrutura de rede própria, de alta velocidade: a Rede Giga. Viabilizada em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte e custeada com recursos da Finep – Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia, a Rede Giga interliga o Campus Pampulha, o Campus Saúde e as unidades localizadas em outros locais da cidade, a saber: as Escolas de Arquitetura e Engenharia, as Faculdades de Direito e Ciências Econômicas, além do Conservatório UFMG. Com os recursos de que dispõe, a rede já permite a realização de atividades de vídeo-conferência e de transmissão de áudio e vídeo, viabilizando a implantação de projetos como o de Telemedicina. Também os serviços de transmissão de voz, tanto os de telefonia convencional, quanto as novas tecnologias de VoIP (voz pela Internet) se beneficiarão,

---

<sup>3</sup> A implantação do programa “MinhaUFMG” é parte da consolidação do projeto Grude, instituído em 2001, com o objetivo de aglutinar a população universitária em torno de uma ferramenta eletrônica que garanta segurança e rapidez no armazenamento e troca de informações.

<sup>4</sup> As tecnologias da informação e da comunicação oferecem recursos que ampliam a efetividade e a audiência das atividades de ensino da UFMG, não só como complemento aos programas presenciais tradicionais, como contribuindo para viabilizar a educação a distância, além de propiciar ferramentas que estão sendo gradativamente incorporadas aos projetos de pesquisa e extensão.

<sup>5</sup> Dados recuperados de sistemas anteriormente construídos.

trazendo custos mais baixos e alternativas de mobilidade e expansão para a comunidade universitária.

A UFMG ainda coordena o PingIFES, um projeto nacional para o desenvolvimento de mecanismos de coleta de dados e padronização das informações provenientes das IFES e outras instituições, de forma a disponibilizá-las para uma plataforma que as integre e as recupere de forma eficiente na SESu/MEC. Esse projeto pode ser claramente caracterizado como inovação tecnológica no processo de coleta e disponibilização dos dados das instituições mencionadas anteriormente, por meio do estabelecimento de comunicação segura e em tempo real entre as IFES e a SESu/MEC, formando uma base de dados para novas formas de gestão das informações integradas em uma única plataforma. O propósito desta plataforma será auxiliar os dirigentes das IFES e a SESu/MEC no processo de gestão, possibilitando o acompanhamento da evolução das instituições e a apresentação de informações educacionais aos órgãos responsáveis por tal acompanhamento e à sociedade em geral, conforme perfis e controle de acesso. Esse projeto está sendo desenvolvido em parceria com várias IFES, particularmente com o grupo de trabalho formado no âmbito da ANDIFES para a padronização das informações universitárias.

Os objetivos, metas e ações para os recursos de tecnologia da Informação e Comunicação estão apresentados no Quadro 37.

### Quadro 37 – Objetivos para os Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação

Objetivos	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir que todos os recursos de tecnologia da informação estejam disponíveis para a comunidade universitária;</li> <li>• Garantir que os recursos de tecnologia da informação prestem serviços de qualidade mediante contínua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver programa de gestão estratégica de TI, acompanhando o orçamento, o planejamento e a execução de despesas e investimentos em TI na Universidade;</li> <li>• Estruturar programas de padronização para implantação, distribuição e uso de recursos de tecnologia da informação, incluindo softwares livres de controles autorais;</li> <li>• Fornecer atendimento à comunidade usuária de seus serviços, via <i>helpdesk</i>, com maior agilidade e controle;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevar o número de ramais de telefonia convencional, aumentar a cobertura do sistema e a sua evolução tecnológica;</li> <li>• Levantar os recursos de TI na UFMG (<i>hardware, software</i>, bem como o pessoal designado para desenvolver atividades na área);</li> <li>• Apoiar a elaboração e adoção de programas de treinamento no uso de novas tecnologias que transformem os paradigmas da troca de conhecimento;</li> <li>• Estruturar serviço de <i>helpdesk</i> unificado para a Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI, para apoiar os projetos implantados;</li> <li>• Promover a migração dos sistemas na plataforma mainframe, para novos ambientes tecnológicos;</li> <li>• Dotar a gestão administrativa, patrimonial,</li> </ul>



<p>atividade de diagnóstico, prospecção e difusão de novas soluções aplicáveis à Universidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atualizar e expandir a infra-estrutura de telefonia convencional;</li> <li>• Levar serviços de ponta para toda a comunidade, por meio da especificação, desenvolvimento e implantação de sistemas de informação para a gestão acadêmica;</li> <li>• Consolidar a Rede Giga;</li> <li>• Consolidar o projeto “MinhaUFMG”;</li> <li>• Implantar políticas de organização e gerenciamento dos arquivos de documentos administrativos e acadêmicos.</li> </ul>	<p>de recursos humanos e de produção acadêmica de maior confiabilidade e racionalidade, por meio da especificação, desenvolvimento e implantação de novos sistemas de informação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberar novos serviços apoiados na infra-estrutura da Rede Giga, como transmissões de vídeo, vídeo conferências, telefonia convencional, VoIP, acesso a sistemas e serviços;</li> <li>• Integrar serviços de voz, via Internet, com a telefonia convencional, e ampliar a mobilidade do sistema, por meio do estudo, implantação e gestão de recursos de VoIP para toda a comunidade da universidade;</li> <li>• Liberar novos serviços apoiados na infra-estrutura do Projeto “MinhaUFMG”, principalmente a autenticação via LDAP e a ampliação dos serviços de trabalho colaborativo;</li> <li>• Definir e implantar recursos para apoio à geração de conteúdo de ensino disponível via <i>Web</i>, para a educação a distância, complementação de atividades acadêmicas presenciais, além da gestão do processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>• Reorganizar o serviço de computação científica, para apoio das atividades acadêmicas da universidade;</li> <li>• Avaliar as possibilidades de utilização, em rede, de softwares científicos multi-usuários;</li> <li>• Modernizar e organizar os arquivos, atualizando equipamentos e sistematizando procedimentos;</li> <li>• Realizar descarte de documentos, observando-se a legislação em vigor;</li> <li>• Disseminar a política de gerenciamento de arquivos.</li> </ul>
--	---	---

Fonte: UFMG (2007:83-85)

#### 3.3.2.4. Recursos Multimídia

No sentido mais amplo, multimídia refere-se à apresentação de informações com o auxílio das TICs, de forma multissensorial, integrada, intuitiva e interativa. Quando a interação se faz com mais do que um dos sentidos humanos, a apresentação da informação exige a utilização de recursos de comunicação que até pouco tempo não eram utilizados de maneira coordenada, tais como som, fotografia, vídeo, animação. Estes meios de

comunicação não podem ser meramente justapostos, devendo formar um todo orgânico sob a utilização das TIC.

Criar as condições para a disseminação do uso das TIC como instrumento didático para a construção, troca e difusão do conhecimento é uma das missões do LCC - Laboratório de Computação Científica da UFMG. Com este objetivo, o LCC oferece aos alunos, professores e funcionários da UFMG um ambiente na *Web*, cursos de capacitação na sua utilização, suporte e *help-desk*. O ambiente escolhido pela comunidade é o *Moodle*, um sistema de disponibilização de material didático e de interação desenvolvido em software livre. O *Moodle* pode ser utilizado tanto para apoiar disciplinas presenciais tradicionais, complementando as TIC (projeter multimídia, simuladores, laboratórios virtuais), como para disciplinas ofertadas a distância e têm larga aceitação em todo o mundo.

O LCC também disponibiliza para a comunidade universitária um serviço de videoconferência. Os equipamentos utilizam tanto a tecnologia ISDN como a tecnologia IP, que não apresenta nenhum custo adicional. As principais atividades que utilizam esta estrutura são palestras de especialistas estrangeiros, cursos a distância, reuniões de comunidades científicas e a participação remota de bancas examinadoras de trabalhos finais de pós-graduação.

Um dos principais usuários da tecnologia de videoconferência é a área da Saúde, onde se destaca o projeto de tele-saúde, o BH-Telemed que foi desenvolvido com a Prefeitura de Belo Horizonte, e conta com a participação de vários setores da UFMG: o Hospital das Clínicas, as Faculdades de Medicina, Enfermagem e Odontologia, para criar uma rede que interliga mais de 60 (sessenta) unidades de saúde da Prefeitura. Com a utilização da tecnologia do Grude, são desenvolvidas palestras e reuniões técnicas, além da participação de especialistas do Hospital na discussão de casos clínicos e fornecimento de segunda opinião médica. No segundo semestre de 2006, entrou em operação a rede de videoconferência e o envio de exames de eletrocardiografia do projeto Minas Telecárdio, fruto do consórcio de universidades públicas mineiras e de mais de 70 (setenta) prefeituras do estado de Minas Gerais.

O Centro de Convergência de Novas Mídias é um ambiente multidisciplinar, destinado a abrigar pesquisas em praticamente todas as áreas do conhecimento. A base de funcionamento do Centro é o Laboratório Visual de Alto Desempenho da UFMG, provisoriamente instalado no prédio da Unidade Administrativa II no Campus Pampulha. Trata-se de um conjunto de equipamentos no valor de R\$ 1 milhão, doados à UFMG pela IBM. As máquinas são equipadas com placas de vídeo de alta resolução, entre 8 e 13

*megapixels*, que permitem a visualização de estruturas microscópicas complexas, ou, mesmo, a execução de plantas de avião e de usinas. A estação de trabalho terá 23 máquinas e nove monitores, que formarão tela de nove metros quadrados. O equipamento será utilizado em diversos projetos que necessitam de imagens de alta resolução. Inicialmente, cerca de 60 (sessenta) pesquisadores, responsáveis por 20 (vinte) projetos de pesquisa da Universidade, farão uso das instalações, que também deverão ser utilizadas com objetivos didáticos. Dentre estes projetos estão pesquisas para geração de conteúdo multimídia, de planejamento urbano e de bioinformática.

Os objetivos, metas e ações definidos para a área de recursos multimídia estão apresentados no Quadro 38.

### Quadro 38 – Objetivos para os Recursos Multimídia

Objetivos	Metas	Ações
Dotar a Universidade de suporte para a educação a distância, o ensino de graduação e a realização de programas na área de saúde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver sistemas voltados para a melhoria do ensino na UFMG como personalização do <i>Moodle</i>, diário de classe eletrônico, portal “MinhaUFMG”;</li> <li>• Criar e consolidar cursos de treinamento e capacitação voltados para a comunidade acadêmica e científica, bem como implantar um serviço de <i>Help Desk</i> especializado;</li> <li>• Apoiar e investir na tecnologia necessária para a implantação e o crescimento dos Programas de Telesaúde na UFMG;</li> <li>• Ampliar as condições tecnológicas que dão suporte à implantação e ao crescimento dos cursos de educação a distância na UFMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunir todas as ferramentas de TIC desenvolvidas para a comunidade acadêmica da UFMG, disponibilizando-as no portal “MinhaUFMG”;</li> <li>• Disponibilizar um ambiente, para troca de informações entre alunos e professores de cada uma das 8.000 (oito mil) turmas das disciplinas dos cursos ofertados semestralmente pela UFMG, no portal “MinhaUFMG”;</li> <li>• Garantir recursos de projeção multimídia como equipamentos da maioria das salas de aula nas unidades acadêmicas.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007: 86-87)

### 3.4. GESTÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA

Muitos dos obstáculos que se impõem à gestão planejada da UFMG, da mesma forma que a outras IFES, decorrem, direta ou indiretamente, de dois fatores preponderantes: financiamento insuficiente e falta de autonomia orçamentária e financeira. Um olhar mais

atento sobre as IFES e sobre a UFMG, em particular, detecta periódicos cenários de instabilidade no que se refere aos aspectos como: perdas não recuperadas nos quadros docente, técnico e administrativo; irregularidade na liberação de recursos para cobrir dívidas das próprias IFES e dos hospitais universitários; ausência de recursos orçamentários para cobrir programas acadêmicos e científicos que impliquem o cumprimento de metas de expansão quantitativa e qualitativa. É preciso, portanto, definir e assegurar, com urgência, políticas e fontes orçamentárias compatíveis com as atribuições que estão reservadas para as IFES. E é isso que a UFMG espera seja resolvido a contento com a implantação do Projeto de Reforma da Educação Superior, não obstante as medidas de caráter pontual implantadas pelo atual governo.

A execução orçamentário-financeira da UFMG é realizada pelas Unidades Gestoras de forma descentralizada, agindo seus ordenadores de despesa sob delegação do Reitor, com exceção dos contratos de serviços contínuos de grande porte, cuja execução centralizada fica a cargo da Pró-Reitoria de Administração. Ao Conselho de Curadores cabe pronunciar-se sobre a proposta orçamentária, a prestação de contas e os bens patrimoniais móveis.

Nos últimos anos, as Instituições Federais de Ensino Superior sofreram limitações orçamentárias significativas no que se refere às verbas destinadas a outros custeios e capital. Houve também um declínio, em termos reais, dos montantes destinados ao pagamento de pessoal ativo e inativo. Em 2004 e também em 2005, iniciou-se um ainda lento processo de recuperação.

A Matriz de Distribuição de Recursos de Outros Custeios e Capital (OCC) entre as Unidades Acadêmicas da UFMG, trabalho elaborado em 1993 pela Pró-Reitoria de Planejamento, criou os conceitos de Matriz Dimensão e Matriz Dinâmica para compor a Matriz Final e previa que a cada ano os indicadores que compunham as matrizes fossem recalculados, com dados atualizados. Entretanto, esses recálculos nunca foram feitos, por motivos de ordem variada.

Desde então muitas modificações ocorreram no perfil da Universidade e de suas Unidades. Por outro lado, a execução do Orçamento sofreu também mudanças significativas desde 1993. Atenta a esses fatores evolutivos, a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento elaborou um estudo que introduziu alterações conceituais na matriz atual. É também importante salientar o grande interesse dos Diretores de Unidades pelo tema, o que os motivou a realizarem um seminário focado nessas questões. Em 2003, foi elaborada a Nova Matriz de Distribuição de OCC entre as Unidades Acadêmicas da UFMG, mas a limitação dos

recursos liberados pelo Tesouro impediu a implementação imediata das mudanças estruturais pretendidas na alocação orçamentária, tendo sido possível essa implantação apenas em 2005.

Os objetivos, metas e ações para a gestão orçamentária e financeira estão apresentadas no Quadro 39.

**Quadro 39 – Objetivos para a Gestão Orçamentária e Financeira**

<b>Objetivo</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações</b>
Garantir o estabelecimento de diretrizes orçamentárias e a construção colegiada do orçamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer prioridades para os investimentos institucionais;</li> <li>• Desenvolver ações de planejamento e gestão sistêmicas;</li> <li>• Assegurar o equilíbrio institucional, incentivando a cultura da responsabilidade gerencial dos recursos públicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgar, discutir e rever periodicamente o orçamento, inclusive das fundações de apoio, os fundos decorrentes de taxas de prestação de serviços, captação ou doação das fundações e os recursos destinados a projetos ou programas por instâncias do governo;</li> <li>• Manter diálogo permanente com a comunidade universitária sobre as políticas orçamentárias, em particular através das instâncias de representação acadêmicas e sindicais;</li> <li>• Otimizar as aplicações de recursos nos projetos de manutenção e de desenvolvimento institucional;</li> <li>• Fortalecer a gestão compartilhada, em todas as instâncias da UFMG.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:89)

### **3.4.1. CAPTAÇÃO INSTITUCIONAL**

Para financiamento dos projetos especiais de desenvolvimento institucional que apóiam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a UFMG tem captado, com maior vigor nos últimos anos, recursos financeiros junto a órgãos governamentais, agências de fomento e instituições privadas. Dentre essas iniciativas, merecem ser destacadas as seguintes dotações de recursos de grande porte, proveniente de órgãos públicos: CT-Infra, CAPES/PROF/UFMG, CT/CNPq/PADCT nos Institutos do Milênio, Centro Nacional de

Processamento de Alto Desempenho de Minas Gerais e Centro-Oeste, Ministério da Saúde, Ministério da Ciência e Tecnologia e Emendas de Parlamentares Federais. As empresas privadas e fundações também tem participado com apoio financeiro, como o Banco ALPHA S.A. (projeto GenCad), a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP), o CT-PETRO, a Fundação FORD.

Estes recursos viabilizaram projetos de infra-estrutura e apoio a grupos pesquisa, unidades e setores; recomposição de acervos técnicos e bibliográficos e biblioteca digital; aquisição de equipamentos e softwares; atualização e expansão da rede de informática e a aquisição de um cluster Intel; implantação de sistemas locais de geração de energia elétrica acionados em situações de falha no sistema da CEMIG; projetos de impacto ambiental; plano de investimentos no Parque Tecnológico de Belo Horizonte; construção do biotério central; criação e implantação do Centro de Microscopia; e a TV UFMG.

Além dessas formas de captação de recursos para aplicação em projetos de desenvolvimento institucional, feita junto a agências, órgãos governamentais e iniciativa privada, a UFMG, por meio das unidades acadêmicas, departamentos e outras instâncias, oferece cursos de especialização e de extensão, presta consultorias e participa de várias atividades geradoras de recursos para a Instituição. Essas formas de arrecadação são reguladas pela Resolução nº 10/95, do Conselho Universitário, e resultam em benefício para os projetos de desenvolvimento institucional.

Os objetivos, metas e ações referentes à Captação Institucional estão apresentados no Quadro 40.

#### **Quadro 40 – Objetivos para a Captação Institucional**

<b>Objetivo</b>	<b>Meta</b>	<b>Ações</b>
Criar novos instrumentos e métodos para otimizar a captação de recursos, tanto no novo modelo de ciência, tecnologia e inovação, quanto nas áreas social e cultural.	Intensificar ações visando à captação de recursos para o desenvolvimento de projetos na área educacional, científica, tecnológica, social e cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover articulações entre órgãos da administração central e das unidades acadêmicas, visando à obtenção de recursos mencionada anteriormente;</li> <li>• Atuar em parceria com as fundações de apoio credenciadas pela instituição, mediante acompanhamento e avaliação dos Conselhos Superiores;</li> <li>• Atuar em parceria com as bancadas parlamentares estadual e municipal, visando à apresentação e aprovação de emendas que destinem recursos aos projetos institucionais;</li> <li>• Assinar contratos de compra e venda entre a PBH e a UFMG;</li> <li>• Liberar os recursos da PBH junto ao BNDES;</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:90-91)

### 3.4.2. FUNDAÇÕES DE APOIO

A UFMG celebra contratos e convênios com fundações de apoio, nos termos do Decreto no. 5.205 de 14 de setembro de 2005, da Lei nº. 8.998/94, e nos demais dispositivos normativos, o que faculta a essas instituições prestarem apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional. Estes são aqui entendidos como os programas, ações, projetos e atividades, inclusive aqueles de natureza infra-estrutural, que levem à melhoria das condições da IES e de pesquisa científica e tecnológica para o cumprimento da sua missão institucional, devidamente consignados em um plano aprovado pelo órgão superior da Universidade.

A criação das fundações de apoio, a partir de meados da década de 70, no momento em que a universidade pública brasileira começava a se consolidar no campo da pós-graduação, tinha por objetivo conferir a flexibilidade e a agilidade imprescindíveis à etapa que ora se iniciava. Hoje, depois de uma longa história, a relação entre as universidades e as fundações de apoio, em consonância com a regulamentação e a supervisão dos órgãos governamentais, atinge o seu almejado estágio de maturidade, legitimidade e legalidade.

De acordo com a Resolução nº. 10/2004 do Conselho Universitário da UFMG de 18 de novembro de 2004, as fundações de apoio à Universidade deverão submeter-se à fiscalização financeira, contábil, operacional e patrimonial por parte da Auditoria Geral, no que tange aos contratos, convênios e ajustes firmados com a UFMG. E, ainda, na execução dos contratos celebrados com base na Lei no 8.958/94, as fundações deverão observar o disposto nas resoluções do Conselho Universitário, especialmente a que regulamenta a prestação de serviços no âmbito da UFMG, bem como as resoluções pertinentes aprovadas pelas Congregações ou órgãos equivalentes das Unidades Acadêmicas. As fundações de apoio deverão constituir um Fundo de apoio à pesquisa, ao ensino, à extensão e/ou ao desenvolvimento institucional, para atendimento às Unidades e à Universidade, conforme o caso. Deverão ser disponibilizados, para esse fim, no mínimo, 30% (trinta por cento) do resultado operacional líquido, anual, das fundações.

Com a aprovação do seu Conselho Curador pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, aquele conselho aprovou, em 1986, que 70% do resultado operacional líquido da FUNDEP é revertido, anualmente, em programas de incentivo à pesquisa e apoio acadêmico à UFMG. Para isto, foram constituídos o Fundo FUNDEP de Apoio Acadêmico e o Fundo FUNDEP de Apoio Institucional. O Fundo FUNDEP de Apoio Acadêmico tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão da UFMG, em áreas

pouco fomentadas pelo apoio governamental ou de interesse estratégico da Universidade. No período 2000 a 2004, foram aplicados quase 10 milhões de reais na UFMG, enquanto o Fundo FUNDEP de Apoio Institucional destinou, no mesmo período, cerca de 13 milhões de reais para a UFMG.

Desde 1986, quando foi instituída essa política de fundos, mais de 200 projetos foram implementados com os recursos disponibilizados, todos de grande relevância para a UFMG e a sociedade de uma forma geral. Entre eles, destacam-se a construção do novo prédio da Faculdade de Odontologia; o programa de auxílio para pesquisa de recém-doutores; o programa de apoio a projetos estruturantes de pesquisa; a instalação de centros de extensão em unidades acadêmicas; infra-estrutura, treinamento e gestão de laboratórios do projeto UFMG Virtual; o apoio a cursos de pós-graduação; o apoio ao Programa de Museus da UFMG; o apoio à implementação de infra-estrutura básica de funcionamento de novos cursos de graduação criados entre 1998 e 2004: Fonoaudiologia, Agronomia, Artes Cênicas, Turismo e Nutrição; a melhoria e ampliação das atividades acadêmicas do Observatório Astronômico da UFMG.

Enumeram-se, a seguir, as fundações de apoio vinculadas à UFMG:

1. Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) é parceira importante da Universidade no apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico. Tem consolidado, ao longo dos anos, seu papel de interface junto às agências nacionais e internacionais de financiamento e fomento, bem como junto a empresas e organismos públicos e privados, no levantamento de oportunidades, preparação de propostas de projetos e serviços, convênios, contratos e gerenciamento integral dos recursos. Suas atividades estão abrigadas em dois Núcleos:
2. Núcleo de Atendimento à UFMG (NAU) que cumpre funções complementares às da Universidade, especializando-se no conhecimento de políticas de atuação e procedimentos das instituições de financiamento e de fomento, gerenciando os projetos e serviços.
3. Núcleo de Atendimento Externo (NAE), criado para atender à crescente demanda externa, atua na prestação de consultoria e serviços técnicos especializados a instituições e empresas públicas e privadas, a organização de concursos e vestibulares de instituições educacionais e do setor público.
4. Fundação de Estudo e Pesquisa em Medicina Veterinária e Zootecnia (FEPMVZ) é pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e está sediada na Escola de Veterinária da UFMG, Campus Pampulha. Dentre os objetivos da Fundação,



destacam-se: apoio ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão, no exercício de atividades científicas e culturais relacionadas à medicina veterinária e zootecnia, aberta a possibilidade de concessão de auxílio a projeto e bolsa, quando pertinente; prestação de serviços à comunidade no campo da medicina veterinária e zootecnia; produção de antígenos, vacinas e outros produtos de uso médico veterinário; produção de alimentos para uso animal e humano; cooperação com outras instituições da sociedade, na área específica da sua competência. Constituem órgãos da Fundação o conselho curador, a diretoria executiva, assembleia geral, conselho fiscal, conselho técnico-científico e assembleias das coordenações. Além das coordenações das áreas de clínica, inspeção, preventiva e zootecnia, fazem parte da estrutura da Fundação as coordenações central, do Centro de Extensão, da Fazenda Experimental Professor Hélio Barbosa, da Fazenda Modelo.

5. Fundação Christiano Ottoni (FCO) foi instituída como entidade de direito privado, sem fins lucrativos e com personalidade jurídica própria, por escritura pública em 25 de março de 1974, tendo sido registrada em 17 de abril do mesmo ano, no Cartório de Registro das Pessoas Jurídicas de Belo Horizonte. Trata-se de entidade educacional de apoio à UFMG, em especial à Escola de Engenharia da UFMG, com sede e foro em Belo Horizonte. A FCO tem por fins: apoiar, técnica e financeiramente, os programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, ligados ao campo de engenharia; promover e incrementar as atividades de pesquisas e de assessorias técnicas e científicas realizadas por servidores da UFMG e, em especial, da Escola de Engenharia; exercer atividades técnicas, científicas e culturais; prestar serviços à comunidade. A Fundação é administrada por um conselho curador, diretoria, conselho fiscal e superintendência executiva.
6. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais (IPEAD), é uma entidade de apoio à Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, constitui ente jurídico de direito privado, sem fins lucrativos, desenvolve atividades de pesquisa aplicada e de extensão e presta consultoria e assessoria à comunidade nas áreas econômica, administrativa, contábil e demográfica. Como fundação de apoio, está registrada e credenciada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, cujo certificado foi emitido em 14 de março de 2005. O Instituto foi criado em 1948, por iniciativa de professores da Faculdade de Ciências Econômicas, com o apoio de instituições representativas dos segmentos comercial, financeiro e industrial do Estado. Ao completar 55 anos, em 2003, o

Instituto transformou-se em Fundação, adequando-se às exigências do Conselho Universitário da UFMG e do Ministério Público Estadual. Além dessa adequação, a transformação em fundação possibilitou melhor atendimento às necessidades da comunidade interna, tanto da Faculdade como da Universidade, facultando-lhe o acesso a novas oportunidades em suas áreas de atuação. Administrada por dois conselhos – superior e diretor – e por coordenadorias de área, o IPEAD vem ampliando os serviços prestados à comunidade nos últimos anos, de forma a permitir uma integração efetiva entre a Universidade e a sociedade, dentro do espírito de desenvolver estudos e pesquisas de impacto em outras atividades, além do ensino.

É preciso salientar que as importantes formas de contribuição das fundações para com os projetos de desenvolvimento institucional da UFMG só se tornaram possíveis pelo fato de a Instituição exercer permanente controle do funcionamento de tais órgãos e do cumprimento dos seus objetivos finalísticos, controle este que teve a sua necessidade reforçada no Decreto no. 5205, assinado em 14 de setembro de 2004 e publicado no D.O.U. em 15 de setembro de 2005. Os objetivos, metas e ações para as Fundações de apoio estão no Quadro 41.

#### Quadro 41 – Objetivos para as Fundações de Apoio

Objetivo	Meta	Ações
Redimensionar o papel das fundações de apoio no cenário de autonomia da Universidade.	Fomentar relações de parceria com as fundações de apoio benéficas para os projetos institucionais, ao amparo da lei.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar os projetos de desenvolvimento institucional passíveis de desenvolvimento em parceria com as fundações de apoio;</li> <li>• Implementar projetos de interesse da UFMG em parceria com as fundações, mediante avaliação permanente, à luz dos princípios e parâmetros institucionais;</li> <li>• Promover ajustes de ordem funcional no papel das fundações de apoio;</li> <li>• Promover os necessários ajustes de ordem jurídica nos contratos firmados com as fundações de apoio, em total consonância com a legislação vigente;</li> <li>• Exercer permanente controle sobre o funcionamento das fundações.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:94)

## **4. PLANEJAMENTO E GESTÃO DA CULTURA, LAZER E COMUNICAÇÃO**

### **4.1. CULTURA**

A cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber. Isso tem levantado algumas questões: quem há de garantir a vitalidade do debate e o diálogo público que condicionam a criatividade coletiva e a vitalidade cultural; como combinar a universalidade dos direitos com o reconhecimento dos interesses sociais e os valores culturais particulares; e como pensar os direitos culturais e a preservação e consolidação da diversidade cultural como parte inseparável da consolidação dos direitos políticos, econômicos e humanos? Responder a essas questões requer um olhar multifacetado, uma perspectiva que promova não apenas a união de fronteiras do conhecimento, mas que seja capaz de articular um rompimento das mesmas e ampliá-las propiciando o diálogo.

Contemporaneamente, os processos de constituição de identidades se dão através de projetos culturais em torno dos quais as pessoas vêm se organizando sob forma de redes alternativas ou redes de solidariedade social, para se garantirem perante as relações sociais assimétricas e tomarem a direção da sua constituição identitária e o acesso à cidadania. O ponto mais significativo desse processo reside na questão da constituição/construção identitária das pessoas, pela manifesta e premente necessidade de pertencimento e reconhecimento em relação à comunidade ou grupo social no qual estão inseridas. Nesse sentido, a sua organização em torno de projetos comuns, sobretudo de projetos culturais, que concedem aos indivíduos espaços de compartilhamento não só do mesmo território, mas de seus interesses, de suas necessidades, propicia a formação de identidade individual e coletiva.

A cultura, que simultaneamente exerce a função de formação e manifestação da identidade dos indivíduos e das coletividades, se desdobra em diversas formas de interação que são comuns aos grupos, e que podem ser pensadas a partir de, pelo menos, três eixos de desenvolvimento: as ações sócio-comunitárias, as manifestações artísticas e as atividades de lazer. Cada um desses eixos se apresenta à comunidade acadêmica interligado ao processo formador do profissional, e seu principal desafio é garantir que a passagem da perspectiva de referência social para a tela individual de conhecimento se dê em bases humanistas e promotoras da cidadania do participante. Além disso, aspectos como aumento da motivação para o trabalho e a vida, o estímulo a um melhor relacionamento nos ambientes de produção

constituem-se também em componentes importantes para a construção identitária dos indivíduos na universidade.

Projetos culturais têm adotado a forma de redes como maneira organizativa de captar e promover interações entre as várias células, que podem estar interligadas de maneiras distintas. O alcance dos resultados esperados através do funcionamento das redes depende da configuração implementada, de tal forma que se torne capaz de produzir a troca de informações e a articulação para a realização de objetivos comuns.

Pensando, sobretudo nas relações colaborativas, a UFMG conta com a Rede de Museus e Espaços de Ciências e Tecnologias, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. Nela estão incluídos o Centro de Memória da Engenharia, o Centro de Memória da Medicina, o Centro de Referência em Cartografia Histórica, a Estação Ecológica, o Museu de História Natural e Jardim Botânico, o Museu de Ciências Morfológicas, o Laboratório de História e Educação em Saúde e o Observatório Astronômico Frei Rosário.

Hoje é fundamental buscar a pluralidade de manifestações que a sociedade engendra, especialmente no que diz respeito àqueles que se situam à margem dos processos interculturais, sociais e políticos. Igualmente importante é enfocar essa diversidade e a criatividade político-cultural, as experiências coletivas que conformam a história das práticas sociais na busca de estabelecer uma troca com a comunidade, potencializando a produção cultural e a construção da cidadania, aqui entendida como um conjunto de direitos e deveres políticos, civis e sociais de um indivíduo perante a sociedade em que ele vive. Dentre os seus direitos sociais estão os direitos culturais, que correspondem, por exemplo, o direito ao acesso à informação, à produção cultural e o direito a memória histórica. Esse conjunto de direitos compõe o que chamamos de cidadania cultural. Essa noção de cidadania cultural é baseada na idéia de que o exercício da plena cidadania passa necessariamente pelo exercício dos direitos culturais. A produção cultural em redes colaborativas pode elaborar meios realmente eficazes que garantam a democratização da cultura e dos bens culturais, que, atualmente, estão restritos a uma parcela reduzida da sociedade brasileira.

Não é difícil ver os laços, tão estreitos, que unem a cultura e a universidade. Esta abriga a cultura. Nela proliferam cursos e disciplinas que se ocupam da diversidade das culturas e nela são desencadeadas múltiplas e constantes ações culturais. Resistindo à lógica implacável e imediatista do capital, a universidade propicia as condições do distanciamento gerador da ação cultural. De um outro ângulo, a instituição universitária é um dado da cultura. Uma sociedade, uma civilização é resultado de uma aposta cultural, de um sistema de interpretações que, orientando a ação humana na história, procura sobrepor, mesmo que

provisoriamente, alguma ordem ao caos da existência. Enquanto parte recente do acervo cultural das civilizações, a instituição universitária singulariza-se pelo livre cultivo da razão pela permanente reafirmação dos valores capazes de tornar possível a todos uma vida menos brutalizada e mais humana.

Tais características possibilitam que a Universidade se diferencie de uma mera instância de treinamento e se constitua um espaço de formação. A educação, na acepção mais generosa e legítima da expressão, é a recepção crítica de valores humanísticos e culturais. Orientada por esses princípios e valores, a UFMG tem buscado construir o seu projeto acadêmico de forma sustentada em um ideal de cidadania, de uma forma comprometida com a ação sócio-cultural da Instituição e da comunidade universitária.

#### **4.1.1. PROGRAMAS E PROJETOS DE AÇÃO CULTURAL**

A UFMG, por intermédio da Diretoria de Ação Cultural (DAC), estimula e dá suporte às várias atividades culturais e artísticas desenvolvidas na Universidade, além de propor novos programas/projetos, fortalecendo o reconhecimento de que a criação e a produção artística e cultural são formas privilegiadas de expressão, aquisição e repasse de conhecimento. A Diretoria tem por objetivos específicos: apoiar e promover as atividades culturais em curso; propor novos projetos envolvendo as comunidades interna e externa à UFMG; promover a inserção social através da cultura e fortalecer o conceito e a importância da cultura como formadora e geradora de novos conhecimentos.

Como proposta de ampliar a ação da Universidade no cenário cultural e artístico estabeleceu-se o Programa de Ação Cultural da UFMG, com projetos dirigidos para regiões específicas. Com característica de atividade de abrangência local, foram propostos, pela DAC, programas que têm relação direta com a comunidade acadêmica e com a população da cidade de Belo Horizonte. Nesse sentido, estão em desenvolvimento os seguintes projetos: Ações conjuntas DAC/Centro Cultural UFMG, Domingo no *Campus*, Espaço Expositivo do Conservatório UFMG, Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha e Quarta Doze e Trinta.

No âmbito regional, com a proposta de promover o desenvolvimento cultural e artístico dentro do Estado de Minas Gerais, a Diretoria de Ação Cultural promove atividades pontuais que direcionam os projetos culturais para o atendimento de demandas locais e específicas. Os projetos já consolidados, ou em processo de implantação, que fazem parte do

Programa, são: Jornada Cultural, Projeto Cipó e Promoção Cultural dentro das Atividades da Fundação Rodrigo Mello Franco de Andrade em Tiradentes.

Com o objetivo de promover o conhecimento, a arte e a cultura numa relação direta com um público nacional e internacional, potencializando e ampliando a visibilidade das ações culturais da UFMG num âmbito mais global, as exposições no Espaço Expositivo Reitoria e o grande projeto, Festival de Inverno da UFMG dão mostra da vitalidade e da dinâmica da ação cultural da Universidade, promovendo, articulando e desencadeando processos culturais e artísticos.

Além das ações promovidas pela DAC merece ser destacada a atuação do Centro de Difusão da Ciência (CDC). Estruturado em 1999, e institucionalizado pela Resolução 03/2000, do Conselho Universitário, sob a denominação UFMG JOVEM, caracterizava sua atuação como um programa de ação continuada, promovendo cursos regulares de atualização de professores, e a introdução e formação de estudantes em diversas áreas do conhecimento por meio de oficinas levadas a escolas e eventos promovidos na região metropolitana de Belo Horizonte. Em 2006, teve seus objetivos reestruturados, adotando a denominação de Centro de Difusão da Ciência. O Centro utiliza-se de diversos recursos com o objetivo de promover a cultura científica, como programas de divulgação científica, promoção do acesso a experiências de investigação científica por meio de programas interativos nos museus e espaços de ciência da Universidade, realização de ações visando a motivar a compreensão da ciência e a estimular vocações científicas e técnicas para a ciência, entre outros.

A Diretoria de Ação Cultural mantém estreitas relações com projetos desenvolvidos pelas unidades acadêmicas e diretorias executivas da Universidade, tendo como prioridade ser um agente fomentador e facilitador dos seus projetos culturais. Além disso, busca atuar em conjunto com outras instituições públicas e privadas.

Nos planos estadual e federal, a DAC também tem se articulado política e culturalmente. Com notada presença da Universidade nas ações de políticas culturais do Estado, a UFMG tem liderado, através da DAC, a campanha para consolidação do Fórum Permanente dos Coordenadores dos Festivais Culturais de Minas Gerais, assumindo a presidência do fórum desde sua criação, em 2002. O Fórum conta hoje com 48 festivais culturais participantes, que vêm envidando esforços para a consolidação do Circuito Minas dos Festivais. Outra presença forte é a atuação da UFMG junto aos fóruns de decisão sobre políticas públicas de financiamento da arte e da cultura, promovidos pela Secretaria de Estado da Cultura. Foi estabelecida franca parceria com órgãos de comunicação do Estado, como a Rede Minas e com centros promotores de cultura, a exemplo do Palácio das Artes.

Em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte, e de outras cidades de Minas Gerais, a DAC também tem realizado projetos e seminários. O objetivo é sempre o de fomentar a arte, a cultura e o conhecimento, nos vários setores da sociedade.

No plano Federal, a DAC representa a UFMG junto ao Conselho de Cultura do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Federais de Ensino Superior. Com uma participação efetiva tem-se discutido os programas e metas de financiamento público para as manifestações artísticas e culturais, a importância da ação cultural para a promoção do conhecimento, a promoção das relações interinstitucionais e o intercâmbio entre docentes e discentes. Já foram estabelecidos convênios comuns com a Secretaria de Ensino Superior do MEC, o SEBRAE, o Ministério da Cultura, o Ministério do Turismo, a CAPES, o IPEA, dentre outros.

Além disto, já teve início, com sucesso, um programa de intercâmbio entre artistas-professores das instituições federais de ensino superior, com nítidos objetivos de promoção do conhecimento, divulgação de trabalhos e das pesquisas realizadas, bem como o incentivo para o desenvolvimento de pesquisas comuns no campo das artes. Têm sido estabelecidas também parcerias com consulados e entidades culturais, contribuindo para aumentar a internacionalização das ações culturais da Universidade. São exemplos as parcerias com os Consulados da Itália, de Portugal e da Inglaterra, das Embaixadas dos Estados Unidos e do Canadá, e da Casa da Cultura do Mundo em Berlim.

É necessário ressaltar que a grande maioria das atividades mencionadas, os projetos são financiados por patrocinadores e apoiadores externos à UFMG. Apoiados nas leis de incentivo à cultura, buscam-se recursos financeiros através de projetos específicos junto a entidades públicas e privadas. Estabelecem-se parcerias e projetos interinstitucionais de forma a viabilizar uma série de ações e programas nas áreas da cultura, da arte, do patrimônio material e imaterial.

Os objetivos, metas e ações para a cultura estão apresentados no Quadro 42.

#### **Quadro 42 – Objetivos para a Cultura**

<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Ações</b>
Situar a UFMG num patamar diferenciado no que se refere à produção cultural universitária.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover instâncias de capacitação de recursos humanos, visando ao aperfeiçoamento e a especialização de profissionais nas diversas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com as comunidades externas à UFMG;</li> <li>• Criar um curso de Especialização em Gestão e Produção Cultural, com enfoque transdisciplinar;</li> <li>• Promover regularmente o Congresso</li> </ul>

	<p>áreas de expressão cultural;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a criação, instalação e manutenção de entidades de apoio à cultura e iniciativas similares nas unidades acadêmicas;</li> <li>• Implantar e desenvolver ações de inventariação e disponibilização de informações sobre acervos, memória e patrimônio;</li> <li>• Buscar o estabelecimento de fontes permanentes de apoio financeiro à cultura e desenvolver a capacidade de captação de recursos junto à sociedade;</li> <li>• Incentivar as diversas formas de articulação da cadeia de criação e produção da cultura na UFMG;</li> <li>• Criar condições para que maiores parcelas da comunidade e da sociedade tenham acesso às diversas formas de manifestação cultural;</li> <li>• Requalificar o uso de museus, bibliotecas e espaços culturais como instrumentos de inclusão social.</li> </ul>	<p>Universitário de Cultura, como ferramenta de reflexão sobre as políticas e ações para a área de Cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar o Festival de Verão da UFMG, ofertando atividades centradas no estado da arte de cada área do conhecimento;</li> <li>• Estimular, dentro do conceito de flexibilização curricular, a oferta de atividades acadêmicas na área cultural a todas as áreas de formação da Universidade;</li> <li>• Estimular a criação de Núcleos de Apoio à Cultura em todas as Unidades Acadêmicas, visando organizar e dinamizar as manifestações culturais setoriais;</li> <li>• Desenvolver um Programa de Bolsas de Ação Cultural, para alunos de Graduação;</li> <li>• Divulgar e veicular a programação cultural da UFMG e informações, matérias e artigos que promovam a relação dinâmica entre cultura e educação;</li> <li>• Criar o Portal da Cultura / UFMG na <i>web</i> como instrumento ágil de informação, divulgação, difusão, e participação da comunidade no âmbito da cultura;</li> <li>• Criar o Centro de Memória e Patrimônio da UFMG, para promover ações de inventariação, e o Banco de Dados do Acervo e Patrimônio da Universidade;</li> <li>• Estimular a criação de novos acervos de memória e patrimônio e caracterizar a criação do Acervo UFMG;</li> <li>• Instalar uma Assessoria de Projetos para Leis de Incentivo, visando profissionalizar e dinamizar a montagem de projetos para captação de recursos junto à sociedade;</li> <li>• Criar o Conselho Consultivo de Cultura da UFMG, com participação de todas as áreas de conhecimento e de todos os segmentos da Universidade;</li> <li>• Aprimorar a atuação da Fundação Rodrigo Mello Franco de Andrade através da criação do Campus Avançado de Cultura em Tiradentes,</li> </ul>
--	---	---



		<p>MG;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reabilitar os espaços existentes na UFMG para expressão e manifestação cultural;</li> <li>• Incentivar o reconhecimento e a criação de novos espaços, horários e veículos de sociabilidade e de manifestação cultural na UFMG, nos <i>Campi</i> da UFMG;</li> <li>• Instituir programas de cooperação, no âmbito da ação cultural, com outras instituições universitárias, a fim de promover intercâmbio nas áreas de formação, produção e divulgação cultural.</li> </ul>
--	--	--

Fonte: UFMG (2007: 98-100)

## 4.2. ESPORTES E LAZER

Além de constituir-se em direito social constitucionalmente assegurado, conforme expresso no art. 6º do capítulo II da Constituição Federal, as atividades realizadas em ocasiões de lazer são fundamentais para a promoção e prevenção da saúde, e para o desenvolvimento, pelos indivíduos, de hábitos saudáveis de vida.

O Centro Esportivo Universitário (CEU), órgão suplementar da Reitoria, criado em 1971, tem por finalidade atuar junto às Unidades Acadêmicas e demais Órgãos da UFMG como apoio ao ensino, pesquisa e extensão, e proporcionar à comunidade universitária oportunidades de prática de atividades físicas, esportivas e de lazer. Ocupa área de 191 000 m<sup>2</sup> com piscinas olímpica e semi-olímpica, campo de futebol oficial, oito quadras poliesportivas, seis quadras para vôlei e peteca, três quadras de saibro para tênis, uma pista de atletismo, e um parque infantil com duas piscinas, playground e quadra de areia, destinado aos estudantes da educação básica da Universidade, como também aos filhos dos usuários. O CEU oferece cursos de várias modalidades esportivas, organiza e sedia torneios e campeonatos.

São desenvolvidos pelo CEU os seguintes projetos:

1. Projeto Ginástica no CEU, destinado aos servidores, é desenvolvido nos horários do almoço e após a jornada de trabalho. Os servidores passam por uma avaliação médica, física e fisioterápica, sendo, então, direcionados para a prática de quatro modalidades de atividades físicas, sob a orientação de profissionais e estagiários.

Esse projeto tem contribuído para aumentar a motivação dos servidores em todos os campos e não apenas para o trabalho, modificando hábitos, reduzindo níveis de estresse e ansiedade, estimulando modificações no relacionamento com colegas de trabalho, e para melhorar a postura e para reduzir o peso corporal. Por ser um projeto multidisciplinar, ele significa, ainda, um espaço para estágio de alunos de diversos cursos.

2. O Projeto Escola, por meio do qual seus espaços são disponibilizados para a visita de escolas, públicas e privadas, para atividades de lazer e para a realização de torneios, campeonatos e olimpíadas.
3. A Escola de Iniciação em Futebol, criada em 1999, que tem como missão proporcionar às crianças e adolescentes da capital, pertencentes às camadas sociais menos favorecidas, o treinamento das capacidades físicas, técnicas, táticas, psicológicas e sociais, inerentes à prática do futebol, possibilitando a melhoria de qualidade de vida e a busca do desenvolvimento de talentos esportivos. A escola possui mais de 200 alunos, que são orientados por estagiários supervisionados do curso de Educação Física. São oferecidas turmas especiais para filhos de servidores da UFMG e para menores da Cruz Vermelha.
4. O Projeto Proteus, iniciado em março de 2006 e realizado em convênio com a Polícia Militar e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, visa a prevenir o uso de drogas e a combater a violência entre crianças e jovens. Os participantes são selecionados pela Polícia Militar no PROERD, para receberem aulas gratuitas de tênis. A 1ª turma conta com 25 alunos.
5. A I Olimpíada UFMG, projeto mais recente do CEU, deverá se realizar em setembro de 2006, mês de aniversário da UFMG.

Os objetivos metas e ações para a área de esporte e lazer, encontram-se apresentadas no Quadro 43.

**Quadro 43 – Objetivos para a Cultura e Lazer**

Objetivos	Meta
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferecer, à comunidade universitária e a seus dependentes, condições para a prática de exercícios físicos, esporte e lazer;</li> <li>• Constituir o Centro Esportivo Universitário em local de convivência e de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão.</li> </ul>	<p>Construir um ginásio poliesportivo, para proporcionar espaço com maior qualidade para a disputa de campeonatos e torneios.</p>

Fonte: UFMG (2007:101)

### 4.3. COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE

Já se tornou lugar comum no País a discussão da importância da comunicação nas instituições públicas de educação superior. Entretanto nunca é demais lembrar alguns dos argumentos mobilizados nessa discussão, pois é sempre necessário ter em mente a natureza pública do trabalho realizado em tais instituições e a sua responsabilidade frente aos desafios expressos pela sociedade contemporânea.

Assim, caracteriza-se, em primeiro lugar, a exigência de legitimidade política da Instituição, notadamente quando a concepção e o papel do Estado sofrem profundas transformações, com amplas correntes políticas esposando o modelo de Estado Mínimo. Nesse sentido, se observa, freqüentemente, a prevalência, na vida social, de idéias que valorizam as atividades privadas em detrimento das funções públicas.

Reconstruir a noção do público e ampliar a legitimidade de sua atuação junto à sociedade passam a ser preocupações relevantes da atuação das Universidades públicas. A essas preocupações acrescenta-se a exigência de prestação de contas à sociedade acerca do trabalho que as instituições universitárias realizam e, por meio de tais procedimentos, garantir o controle social sobre a ação institucional e seus resultados. Obviamente, essas são tarefas que devem ser realizadas por toda a Instituição e assumidas por seus membros. Trata-se, a rigor, de uma exigência ética que se apresenta a cada organização e a todos os indivíduos que exercem atividades de interesse público e usam na sua ação recursos de natureza pública.

Entretanto, ainda que sejam uma responsabilidade institucional coletiva, essas tarefas circunscrevem um campo de atuação organizacional, qual seja a comunicação institucional. Esta tem como finalidade fomentar, interna e externamente, o conhecimento público da UFMG, de seus projetos, políticas e realizações, contribuir para o desenvolvimento de uma sólida e consistente imagem institucional, bem como garantir o acesso do público a informações sobre a Universidade de forma a possibilitar a crítica e o controle social sobre as ações realizadas e seus resultados.

Para dar conta de tais finalidades, cabe à Universidade desenvolver ações comunicativas que visem à produção de visibilidade a respeito do trabalho que realiza. Assim, torna-se imprescindível que as instituições universitárias lancem mão, cada vez com maior freqüência, diversidade e competência, de instrumentos comunicativos massivos, em larga escala, que possam dar, ao conjunto da sociedade, informações relevantes e adequadas a respeito de suas atividades. Pois é por meio da ação comunicativa de amplo espectro que a

contraface da excelência universitária — a relevância social — se constitui no imaginário e na consciência da sociedade.

Mas é necessário reconhecer que há, também, uma outra dimensão fundamental nessa estratégia comunicativa. Trata-se de formular uma política de comunicação que atue no âmbito interno da Instituição, partindo da constatação de que a Universidade não é um bloco monolítico; pelo contrário, é um organismo vivo, com suas diferenças, suas contradições, seus vícios e suas virtudes, apresentando diversas comunidades de discurso e de recepção, cuja convivência postula, para expressar-se, uma multiplicidade de linguagens e de instrumentos.

É, pois, no entrelaçamento entre as duas dimensões da comunicação institucional — a interna e a externa à Universidade — que se estruturam as políticas adequadas a fim de permitir a visibilidade desejada às atividades acadêmicas. Por essa via, — que se sabe importante, mas não é certamente a única —, é que se dá a obtenção de legitimidade política para suas pretensões, bem como a garantia do direito de informação acerca da vida universitária a todos os segmentos que nela atuam ou dela se servem.

No que cabe à UFMG, as estratégias de comunicação, a rigor, se estruturam a partir de três eixos de sentido. O primeiro, exige que as ações de comunicação busquem a produção de visibilidade pública sobre as realizações da Universidade nas suas várias áreas de atuação. Essa visibilidade de feitos e resultados deve ser garantida tanto ao público interno quanto à comunidade externa. Aos primeiros, o acesso às informações deve possibilitar maior participação na vida universitária, envolvimento no trabalho cotidiano e a busca de melhor qualidade das relações humanas no ambiente profissional; aos segundos, o conhecimento acerca da UFMG pode garantir o acesso ao conhecimento e aos serviços aqui produzidos, bem como possibilitar o controle social sobre a Instituição.

O segundo eixo estabelece que todas as atividades da comunicação institucional devem incorporar também a dimensão acadêmica, oferecendo aos docentes e servidores técnicos e administrativos oportunidades de aperfeiçoamento e atualização profissional nas diferentes áreas de especialização. Aos estudantes, a comunicação institucional deve disponibilizar — por meio de estágios acadêmicos articulados com os Colegiados de Curso — espaços de vivência profissional complementar.

E, finalmente, o terceiro eixo indica que a produção da comunicação institucional, especificamente aquela realizada nos seus veículos massivos de amplo espectro — a rádio UFMG Educativa, a TV UFMG e a revista UFMG DIVERSA e mesmo o sítio na Internet —, deve oferecer uma programação editorial alternativa às produções midiáticas existentes, especialmente aquelas de natureza comercial. Em outras palavras, oferecer ao seu receptor

informações, cultura, educação, lazer, entretenimento em uma programação que privilegie temas, sujeitos e produtos não disponíveis em outros meios de comunicação.

Os objetivos, metas e ações para essa área estão apresentados no Quadro 44.

#### Quadro 44 – Objetivos para a Comunicação com a Sociedade

Objetivos	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar, fortalecer e aprimorar os instrumentos, ações e meios de comunicação da Universidade, ampliando sua interlocução com as comunidades interna e externa;</li> <li>• Desenvolver e/ou criar instrumentos de largo espectro para a comunicação com as comunidades interna e externa;</li> <li>• Contribuir para a criação de redes de divulgação da ciência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular ampliar a exposição da UFMG por meio de estratégias que visem a mídia de abrangência e circulação nacional;</li> <li>• Fomentar, por meio da implementação de ações objetivas, a divulgação científica na e a partir da UFMG;</li> <li>• Criar e desenvolver estratégias e procedimentos que garantam uma ação integrada entre os núcleos de produção que compõem o Centro de Comunicação da UFMG;</li> <li>• Buscar a integração das ações de comunicação pulverizadas pelas diversas unidades acadêmicas e administrativas, de forma a unificar seu discurso e a compatibilizar sua atuação em torno da estratégia institucional nesse campo;</li> <li>• Consolidar a rádio UFMG Educativa e a TV UFMG, garantindo condições operacionais para aprimorar a interlocução com a sociedade, e para a divulgação dos projetos e ações desenvolvidos pela Universidade;</li> <li>• Estruturar um núcleo de vídeo, coordenado pela TV UFMG, responsável pela produção de vídeos institucionais, instrucionais, educacionais e publicitários, sobre os projetos e ações desenvolvidos pela Universidade;</li> <li>• Implantar e consolidar o Núcleo de Comunicação Interna, responsável por buscar melhores processos e alternativas para aprimorar a comunicação com os diversos públicos da Universidade;</li> <li>• Implantar e consolidar um núcleo de produção de material para divulgação científica no CEDECOM, para garantir maior visibilidade aos projetos e pesquisas desenvolvidos na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar e aperfeiçoar o Boletim e o portal eletrônico, aumentando a amplitude de sua circulação e acesso, e tornando-os mais ágeis na disseminação de informações;</li> <li>• Criar ferramentas de gestão de informações e de aperfeiçoamento das ações de assessoria de imprensa da Instituição;</li> <li>• Disseminar uma "consciência comunicacional" entre os membros da comunidade universitária e contribuir, por meio de constante mediação, para uma colaboração mais estreita e amigável com as diversas mídias;</li> <li>• Incrementar a produção de campanhas institucionais e a criação de peças gráficas a elas relacionadas;</li> <li>• Apoiar as atividades de produção de material de divulgação científica, em especial a criação de formatos mais adequados às publicações científicas;</li> <li>• Apoiar o desenvolvimento da divulgação científica em geral, e do jornalismo, em particular, na nossa comunidade.</li> </ul>

	Universidade, e a popularização do conhecimento científico; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver estratégias de acessibilidade do sistema midiático às fontes de produção de conhecimento e serviços existentes na UFMG.</li> </ul>	
--	---	--

Fonte: UFMG (2007:103-104)

## 5. PLANEJAMENTO E GESTÃO DO CONHECIMENTO E DA INOVAÇÃO

Não são de pouca monta as transformações decorrentes da aceleração histórica que vem singularizando esse início de milênio. Dentre os tantos traços que poderíamos elencar, impõe-se, com nitidez, o reconhecimento do papel inédito representado pelo conhecimento no cenário globalizado das sociedades contemporâneas. Certamente que a nova riqueza das nações está e estará associada à sua capacidade de produzir, diversificar e consumir conhecimento. Sem qualquer exagero, devemos insistir na posse produtiva de conhecimento como requisito indispensável de cidadania nas nossas sociedades. Cidadania, num sentido mais clássico, referente aos indivíduos, e cidadania, num sentido mais amplo, por referência às nações.

As figuras da dominação entre os povos, que ainda teimam em marcar a história moderna, estão, hoje, fortemente associadas ao domínio do conhecimento. As duras condições internacionais e as reiteradas restrições protecionistas em que insistem os países mais ricos não permitem que alimentemos quaisquer ilusões. Uma maioria consolidada no concerto das nações depende, de forma muito significativa, de um forte e constante investimento no que é, hoje, o maior dos bens: um parque produtor de conhecimento, capaz de nutrir um permanente desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. Não haverá soberania, não haverá desenvolvimento nacional, sem uma contínua política pública voltada para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural.

A Universidade acha-se diante de uma oportunidade singular. Mais do que em qualquer outro momento histórico, a UFMG dispõe de boas condições para as transformações que se fazem necessárias. De um lado, ela é dotada de um corpo respeitável de pesquisadores, de um parque universitário robusto, de uma capacidade instalada em termos de pesquisa bastante consolidada. De outro lado, há uma clara, e por que não dizer, inédita disposição por parte do governo de ouvir as universidades. O espaço de debates em torno da proposta de uma reestruturação da educação superior no País tem propiciado o reconhecimento da

complexidade, seja da questão universitária, seja das responsabilidades da Instituição. Na universidade pública, e a UFMG responde por uma boa parte dessa produção, concentra-se a ampla maioria da pesquisa feita no País, por ser ela a formadora da competência científico-tecnológica instalada no Brasil. A reconhecida liderança acadêmico-científica exercida pela UFMG e o seu produtivo desempenho nessa área, nos cenários local, regional e nacional, asseguram-lhe excelentes perspectivas futuras, mas lhe conferem uma série de responsabilidades e desafios nunca antes experimentados. Para vencê-los, será necessário implementar novos instrumentos e parcerias institucionais, canalizar investimentos crescentes para a infra-estrutura de pesquisa, apoiar e promover programas de qualificação permanente do corpo de pesquisadores e do pessoal técnico. Será indispensável o apoio de políticas públicas inovadoras, que sejam capazes de construir uma agenda de trabalhos profícua e fortemente indutora do desenvolvimento nacional e regional, em patamares muito mais significativos que os experimentados atualmente.

## **5.1. PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

A UFMG, como demonstram vários indicadores, além de abrigar uma parte expressiva da pesquisa produzida no Estado e no País, é co-responsável pela formação da competência científico-tecnológica instalada no Brasil, sedia programas muito bem qualificados de pós-graduação e constitui referência indiscutível nas mais diversas áreas de graduação. Pressionada pela retração substantiva das fontes de financiamento, a corrosão salarial, a inexistência de planos de carreira adequados, a redução do quadro efetivo de professores e de funcionários técnicos e administrativos, a perda de recursos humanos altamente qualificados, a necessidade de assegurar crescentes níveis de excelência e de responder eficazmente às novas demandas da sociedade, tudo isso leva a Instituição a exigir dos segmentos que a constituem esforços excepcionais e continuados na condução da sua gestão e no estabelecimento de uma agenda estratégica para o seu desenvolvimento científico e tecnológico.

Parece legítimo esperar que os patamares já atingidos sejam consolidados e ampliados. A UFMG deseja e precisa crescer, mantendo e aperfeiçoando o seu perfil de desempenho institucional. Urge formar, de modo especial em áreas estratégicas, um número crescente de profissionais capazes de alavancar e sustentar a produção de conhecimento no País, para assegurar níveis crescentes de competitividade no cenário internacional.

### **5.1.1. PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Além das metas de produção acadêmico-científica perseguidas pelos 3.623 pesquisadores vinculados a 609 grupos de pesquisa, e pelos mais de 700 bolsistas de iniciação científica, a UFMG tem implementado ações e projetos inovadores no campo da pesquisa de ponta, comentada nos tópicos a seguir.

#### **5.1.1.1. Projetos Estruturantes**

Atenta às tendências de ruptura das fronteiras entre os campos disciplinares, a UFMG tem buscado induzir a articulação entre grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação consolidados, visando à co-elaboração de projetos multidisciplinares voltados para a geração de conhecimento e tecnologia de aplicação relevantes nos âmbitos regional e nacional. De um total de 57 propostas apresentadas às Pró-Reitorias de Pesquisa e de Pós-Graduação nos últimos três anos, foram selecionados nove projetos, que, desde 2002, vêm recebendo apoio financeiro regular de fonte oriunda do Fundo FUNDEP de Apoio Acadêmico<sup>6</sup>. Tais projetos abrangem 12 departamentos e a totalidade das áreas do conhecimento. Espera-se que, no médio e longo prazos, o desenvolvimento de tais projetos de pesquisa irá causar impactos significativos nos programas acadêmicos da UFMG, em particular, na formatação e oferta de novos programas de pós-graduação multidisciplinares.

#### **5.1.1.2. Projeto Genoma Nacional**

A ciência brasileira comemorou, em dezembro de 2001, um grande feito: a expansão de fronteiras da excelência de seus pesquisadores no campo da genômica. A conclusão do seqüenciamento do genoma da bactéria *Chromobacterium violaceum*, empreendido por 25 laboratórios distribuídos pelo Brasil, significa a consolidação em escala nacional da competência de nossos cientistas em Bioquímica e Biologia Molecular, áreas estratégicas que terão um papel fundamental nas ciências da vida no século 21. Desses 25 laboratórios, três estão localizados no Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, instituição com maior número de grupos dentre as demais contempladas no projeto Genoma Nacional, o que demonstra o nível de excelência da UFMG na área. No estágio atual de desenvolvimento do projeto, há registro de um número considerável de publicações em revistas de alto impacto

---

<sup>6</sup> Informações detalhadas sobre esse Fundo encontram-se no capítulo 3.



internacional. Já do ponto de vista operacional, há um entrave sério que obstrui as ações do projeto que é a demanda por pessoal técnico especializado para operar equipamentos de grande porte.

### **5.1.1.3. Institutos do Milênio**

O estabelecimento de uma base científica de qualidade no País (fora da área de influência da FAPESP) pode ser creditado, em grande parte, a programas tais como FINEP-Institucional, PADCT, RECOPE, PRONEX, ao longo das últimas décadas. Isto significa que, apesar da descontinuidade dos programas individuais, alguns grupos tiveram acesso a um financiamento continuado ao qualificar seus projetos nos diferentes editais.

O estabelecimento do programa Institutos do Milênio tornou-se possível graças aos resultados alcançados nos programas anteriores. De início, é preciso entender que instituto não se confunde com projeto. Trata-se de um conceito muito mais ambicioso em termos do que se pretende alcançar – um novo patamar de desenvolvimento científico e tecnológico em áreas estratégicas para o País, com foco em inovação e desenvolvimento social. O conceito de um instituto pressupõe redes estáveis, projetos de longo prazo. Um projeto individual de pesquisa pode até sobreviver à interrupção de financiamento. Um instituto, não. Perde-se a credibilidade junto aos parceiros, perde-se o estágio de desenvolvimento alcançado e o enorme esforço na formação da rede. Perde-se, afinal, o investimento de décadas na formação da base científica de classe mundial no tema específico do instituto. Para assegurar o compromisso de continuidade dessas redes e projetos, a UFMG conta, hoje, com dois Institutos do Milênio: um, voltado para o desenvolvimento das nanociências e nanotecnologias e outro, voltado para a gestão responsável de recursos hídricos no setor de mineração.

### **5.1.1.4. Nanociências – Uma Visão do Futuro**

Em 2002 foi constituído o Instituto do Milênio de Nanociências, que é um dos 17 Institutos do Milênio do Ministério da Ciência e Tecnologia. Sob a coordenação do Departamento de Física do Instituto de Ciências Exatas da UFMG, o Instituto compreende 63 pesquisadores de 13 instituições em vários estados, sendo que a maioria dos pesquisadores (por volta de 35) está na UFMG. Esse instituto concorreu com mais de 250 propostas, englobando todas as áreas da ciência no Brasil, sendo selecionado pelo seu comprovado

mérito científico e contemplado com o orçamento aproximado de R\$ 5,4 milhões, valor destinado à aquisição de equipamentos para a síntese de nanomateriais, microscópios de força atômica, sistemas de nanolitografia e outros. Por tudo isso e pela qualidade das pesquisas que vêm sendo conduzidas, o grupo da UFMG é atualmente reconhecido no Brasil como o mais capacitado para a síntese e aplicação de nanotubos de carbono, condição suficiente para a postulação da candidatura à sede de um centro nacional de nanotecnologia a ser implantado pelo MCT.

A nanotecnologia, é hoje um dos principais temas das atividades de tecnologia e inovação tecnológica em todos os países industrializados. Os investimentos na área têm sido crescentes e atingiram, mundialmente, um valor de cinco bilhões de dólares em 2002. Estima-se que, de 2005 a 2015, o mercado mundial para materiais, produtos e processos industriais baseados em nanotecnologia será de um trilhão de dólares. Essa vultosa produção estará distribuída por praticamente todos os setores da economia, porque a nanotecnologia afetará um grande número de produtos e processos industriais, em todas as áreas, além de criar novas atividades de serviços.

Existe hoje uma produção significativa no Brasil, nos temas de manipulação de nano-objetos, nanoeletrônica, e nanomagnetismo, nanoquímica e nanobiotecnologia, incluindo os nanofármacos, a nanocatálise e os nanocompósitos, sejam os poliméricos ou de outras famílias de materiais. De janeiro a dezembro de 2002, os pesquisadores integrados às quatro redes de nanotecnologia existentes no país, uma delas sediada em Minas Gerais, produziram aproximadamente 1100 publicações em periódicos internacionais, depositaram 17 patentes e realizaram mais de 200 apresentações em eventos internacionais. Foram criados produtos como a “língua eletrônica”, nanodosímetro de radiação UV, fotodetector de radiação ionizante, nanoestruturas de memória Flash, vacinas gênicas, fármacos de liberação controlada e circuitos integrados à base de silício. Além disso, quatro dos quinze mais ambiciosos projetos do MCT, os Institutos do Milênio, atuam em nanotecnologia. Também há projetos sendo executados por empresas, isoladamente ou em cooperação com universidades ou institutos de pesquisa.

Destaca-se na área de inovação, a participação da UFMG na constituição das redes nacional e regional em nanobiotecnologia. Da primeira rede, que conta com financiamento do CNPq, fazem parte docentes da Faculdade de Farmácia, do Instituto de Ciências Biológicas, da Faculdade de Odontologia e do Departamento de Química do Instituto de Ciências Exatas. Da rede regional, financiada pela FAPEMIG, participam docentes das Faculdades de Medicina e de Farmácia, do Instituto de Ciências Biológicas e do Departamento de Química.

As pesquisas dessas duas redes concentram-se nas vacinas gênicas em dispositivos de liberação controlada, usando ciclodextrinas, lipossomas e polímeros biodegradáveis.

#### **5.1.1.5. Água – Uma Visão Mineral**

No âmbito desse Instituto, com sede na Escola de Engenharia da UFMG, os subprojetos abordam a água consumida nas mineradoras como fio condutor de um processo visando ao desenvolvimento científico, à inovação, à integração universidade-empresa-sociedade, e ao desenvolvimento regional. A rede de competências envolvidas nos subprojetos é constituída de universidades / centros de pesquisa no Brasil e exterior (América do Sul, Austrália, Europa e Estados Unidos); empresas de mineração; Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia; agências e instituições ligadas à gestão de recursos hídricos, meio ambiente e mineração.

Os principais resultados obtidos até o momento são: a redução de consumo de água e energia em operações de grande porte como fator determinante da competitividade das empresas; o desenvolvimento de novos equipamentos e processos para o tratamento de efluentes; implantação de projetos-piloto para aumento do suprimento e conservação de água em áreas carentes como a do Médio Jequitinhonha e outras; estabelecimento de uma rede de competências de classe mundial e de infra-estrutura laboratorial.

Este instituto atua em três frentes: cooperação entre os atores científicos nos níveis nacional e internacional; projetos com as grandes empresas onde a questão ambiental, pelas suas especificidades, é utilizada como uma oportunidade de mudança de cultura de compra de tecnologia no exterior - característica do setor – para um modelo de cooperação universidade-empresa voltado à inovação; acordos de cooperação com instituições públicas que implementam uma dinâmica de atendimento às demandas da pequena empresa e de regiões mais carentes através de projetos de desenvolvimento.

#### **5.1.2. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

A UFMG, através dos seus mais variados órgãos e instâncias, estimula, apóia e valoriza o diálogo entre os pares no seio da comunidade científica nacional e internacional, por concebê-lo como condição primeira do acesso ao saber e do avanço nas questões afetas ao conhecimento. Um dos grandes paradoxos do nosso tempo diz respeito ao imensurável volume de conhecimento disponível que se debate com os entraves de apropriação desse

conhecimento. Se a riqueza, em outros tempos, estava associada aos meios materiais com os quais uma nação contava e para cuja produção o conhecimento contava pouco, hoje, informação tratada, organizada e sistematizada representa, diretamente, riqueza. E na medida em que a capacidade de manutenção e desenvolvimento das complexas sociedades contemporâneas depende mais e mais dos capitais simbólicos, consolidados nas ciências e nas tecnologias, entendidas em sentido amplo, a indigência do conhecimento é a nova face da miséria das nações contra a qual lutamos permanentemente. Trata-se, portanto, de rever, de modo aprofundado, a dinâmica da produção, da organização e da disseminação do saber, de tal forma que se estabeleçam valores capazes de fazer da informação e do conhecimento instrumentos de emancipação humana.

#### **5.1.2.1. Publicação de Periódicos**

Desde que foi inventado no Século XVII, com a finalidade de tornar mais ágil o processo de comunicação entre pesquisadores, o periódico científico tem se mantido, de maneira geral, como o mais importante veículo de disseminação da ciência entre pares. Com o passar do tempo, este assumiu outras funções, o que levou ao estabelecimento de um complexo aparato bibliográfico destinado ao seu controle, envolvendo diferentes atores.

O advento das tecnologias de informação eletrônica abriu novas perspectivas para a comunicação científica e o periódico começou a migrar para o meio digital. Assim, a forma do veículo se modifica, mas a necessidade de preservar a essência do processo de comunicação (a validação do conhecimento), do qual o periódico científico é um componente essencial, é percebida e se mantém no ambiente virtual. Esse momento de transição exige criatividade e flexibilidade de todos os envolvidos na questão da comunicação científica e decisões difíceis precisam ser tomadas por aqueles responsáveis pela eficácia dos meios de disseminação da ciência, em particular os responsáveis pelos periódicos científicos.

Na Universidade Federal de Minas Gerais, em cujo âmbito se publica um número significativo de periódicos, existe preocupação não apenas com a manutenção das revistas, mas com a busca de excelência desses veículos. Foi com essas questões em vista que a Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPq) elaborou um diagnóstico das revistas científicas produzidas no âmbito das Unidades da UFMG, de forma a melhor compreender a problemática de sua produção, servindo como subsídio para embasar propostas de apoio a essas publicações. As revistas foram estudadas a partir de duas perspectivas: como veículo de comunicação científica, isto é, como parte da atividade de produção do conhecimento. Nesse sentido foram

analisadas questões relativas aos indicadores intrínsecos que influenciam a qualidade do periódico; como empreendimento, ou seja, como parte da questão do financiamento da pesquisa. Sob esse ângulo foram analisadas questões ligadas ao processo de gestão.

Os dados foram coletados em dois períodos e de maneiras distintas. Em junho de 2002 a Pró-Reitoria de Pesquisa encaminhou aos Diretores de Unidades Acadêmicas um questionário com 34 questões sobre as revistas publicadas sob sua responsabilidade, obtendo-se respostas de 17 delas. Posteriormente, no período de maio a julho de 2003, foram realizadas entrevistas com os editores para complementação dos dados obtidos pela PRPq. Além disso, os editores que não haviam respondido ao questionário da PRPq o fizeram neste momento e, ao final, obtiveram-se dados de 26 periódicos, que constituíram a amostra. Foi realizado também o exame documental das revistas, para verificação de pontos relacionados à normalização bibliográfica e à transparência do processo de avaliação de artigos, além de consulta ao Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (CCN/IBICT), para averiguar a presença das revistas em coleções de bibliotecas brasileiras.

Para a análise dos dados utilizaram-se como parâmetros as exigências feitas pelo CNPq no seu programa de apoio a revistas científicas (Brasil, sd.), pelo Scielo (2003) e pelo *Institute for Scientific Information* (ISI) (Testa, 2003), serviço de indexação que publica índices de citação multidisciplinares. Foi também utilizado na análise um estudo divulgado em 1992, realizado sob a responsabilidade da Editora UFMG, que analisou 28 revistas publicadas na época por Unidades e órgãos da UFMG. Doze revistas estão presentes nos dois estudos e, na medida em que vários dados são comuns, foi possível analisar a evolução dos periódicos em alguns aspectos.

Em linhas gerais, o estudo esboçou o panorama da situação de um conjunto de publicações periódicas editadas pela UFMG, sem a pretensão de averiguar as causas das inadequações identificadas. Não foi uma análise em profundidade das condições de divulgação científica nas áreas do conhecimento abrangidas pelas revistas estudadas, desde que não incorporou a investigação de questões específicas de cada área e utilizou-se de um tratamento estatístico dos dados bastante simples. Esse estudo poderá ser oportuno como um roteiro para editores que queiram aperfeiçoar suas revistas, sendo elaborado um roteiro, ainda que incompleto, dada a complexidade das ações que envolvem a publicação de revistas científicas, que poderá ser bastante útil para o aperfeiçoamento das publicações. O estudo atende também àqueles editores que cogitam de alcançar um padrão de publicação típico da revista tradicional, conforme ela foi inventada há mais de trezentos anos e que, até o presente,

constitui o formato aceito pela comunidade científica e pelas agências financiadoras de pesquisa.

Por outro lado, diversos fatores parecem apontar para a necessidade de se repensar o papel do periódico científico como veículo de comunicação hoje. Dois desses fatores são decisivos: a restrição dos investimentos em pesquisa e o desenvolvimento da tecnologia eletrônica de redes. A influência do primeiro é bastante clara na produção e distribuição dos periódicos, trazendo problemas que colocam em risco a qualidade e a própria sobrevivência das publicações. A tecnologia, por seu lado, abre possibilidades para eliminar o engessamento da revista na sua periodicidade (característica da qual se originou o próprio nome do veículo), e para inventar novas formas de comunicação científica, ao mesmo tempo em que se poderá aliviar os problemas de custeio das publicações.

Os editores, responsáveis diretos pelas publicações, são levados a optar entre uma tecnologia – o impresso – com a qual todos estão familiarizados, e a tecnologia eletrônica que, com sua virtualidade, tem potencial para modificar o paradigma da comunicação científica. Os editores das revistas da UFMG percebem com clareza os desafios que a tecnologia da informação envolve. Alguns deixam entrever uma sensação de que a internet é algo inevitável e muitos afirmam a necessidade de manter os dois formatos.

Assim, parece ser este o momento de se reunir experiências acumuladas por longo tempo na Instituição, a fim de se repensar a questão da divulgação da pesquisa. A base desta reflexão terá de ser, sem dúvida, a necessidade de se buscar o aperfeiçoamento da essência do processo de comunicação científica – a avaliação que garanta a qualidade e a integridade da ciência.

Dentre as iniciativas institucionais a salientar nessa área, merecem destaque as aplicações de recursos do Fundo FUNDEP de Apoio Acadêmico. Em 2002, foram destinados recursos para a publicação de artigos de docentes em periódicos indexados internacionalmente, como instrumento para viabilizar as publicações de docentes da UFMG em periódicos de impacto internacional, e em 2003, para apoio à edição e publicação de periódicos de impacto nacional.

Além desses consolidados veículos de divulgação científica, a UFMG fomenta outros canais e veículos de alcance e impacto peculiares. São eles: Boletim UFMG, Revista Diversa, Sítio da UFMG na internet, Quem Sabe, Rádio Educativa da UFMG

O Boletim UFMG é o mais antigo produto do Centro de Desenvolvimento em Comunicação (CEDECOM), tido, há trinta anos, como a mais regular publicação jornalística editada numa universidade federal brasileira. Considerado órgão oficial da UFMG, o Boletim

tem se destacado como um importante veículo de divulgação da produção científica da Universidade - a ponto de pautar com frequência a grande imprensa - e de debate das relevantes questões universitárias. Atualmente, é distribuído a diretores e editores de educação e cultura de todos os principais meios de comunicação das capitais brasileiras e do interior de Minas. Comunidade universitária, instituições de ensino e pesquisa, autoridades federais, estaduais e municipais são as principais categorias que compõem o *mailing* do Boletim. Com tiragem de 8 mil exemplares, 25% são direcionados ao público externo. O Boletim também está disponível on-line pelo endereço [www.ufmg.br/boletim](http://www.ufmg.br/boletim).

A Revista Diversa, em circulação desde setembro de 2002, busca apresentar um retrato sobre a UFMG, abordando aspectos diversificados relacionados à Instituição. São três edições anuais: em cada semestre é lançada uma edição, de 15 mil exemplares, com perfil editorial temático, além de uma edição especial, para o vestibular, abordando, de forma singular, a diversidade de cursos oferecidos pela Universidade, e cuja tiragem é de 120 mil exemplares. No total, a revista Diversa tem uma tiragem anual de 150 mil exemplares e destina-se, além dos vestibulandos, a outros segmentos como a imprensa, órgãos públicos, escolas de ensino médio e formadores de opinião. O objetivo é preencher lacunas de informações, divulgar a produção científica e acadêmica. A Revista Diversa pode ser acessada também virtualmente pelo endereço [www.ufmg.br/online/diversa](http://www.ufmg.br/online/diversa).

Sítio da UFMG na internet - Desde 2003, o sítio [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br) vem passando por uma enorme revitalização, expressa na implementação de sua versão trilingüe (português, inglês e espanhol), na criação de uma dinâmica página de notícias e na manutenção de hot sites de eventos específicos da Universidade. Atualmente, o sítio da UFMG na internet conta com um excelente acesso – média de 500 mil por mês, com mais de três milhões de páginas vistas —, o que demonstra a capacidade de dar visibilidade às informações da Instituição, acessibilidade aos serviços existentes e aos projetos desenvolvidos. O apoio aos sítios específicos das unidades acadêmicas e dos órgãos da administração central tem possibilitado divulgar os conhecimentos e serviços produzidos na Instituição, além de, por meio de serviços variados, como consultas online nas bibliotecas, matrículas nos cursos de graduação e de pós-graduação, tornar mais acessíveis os diferentes produtos oferecidos pela UFMG.

Quem Sabe, um catálogo de especialistas e especialidades da UFMG, que tem por objetivo democratizar o acesso ao acervo de conhecimentos produzidos pela Universidade ao longo dos anos. Identifica, em diversos bancos de dados da instituição, informações sobre os trabalhos desenvolvidos pelos professores, relacionando-os aos autores. Por meio dessa ferramenta de gestão de informações, cada professor da Universidade pode ser identificado e

localizado em sua especialidade, o que lhe permite fornecer informações, prestar consultorias, subsidiar pontos de vista e dissertar sobre temas acerca dos quais tem domínio. Órgãos de imprensa, instituições de ensino e pesquisa, organismos governamentais e não-governamentais, empresas e instituições privadas e movimentos sociais são alguns dos usuários potenciais desta ferramenta, permitindo maior interação entre outros segmentos da sociedade e a Universidade e a divulgação do conhecimento produzido na UFMG.

O Canal Aberto - relacionamento com a mídia – por meio do qual, diariamente, dezenas de jornalistas de variados veículos de localidades estabelecem contato com a UFMG. Maior instituição pública de ensino superior do Estado, a UFMG é fonte permanente de consulta por parte dos profissionais de imprensa e pólo gerador de informações para os veículos de comunicação. Da análise da presença da instituição na mídia depreendem-se mais que conclusões corriqueiras sobre sua boa performance. Ela sinaliza a riqueza do relacionamento entre instituições que definem sua identidade a partir do interesse público. São naturezas convergentes e radicalmente distintas que dialogam em movimentos contínuos de atração e afastamento. No entanto, como instituições que incorporam alguns dos mais caros valores sociais e que se complementam na concretização de seus objetivos, torna-se relevante aprimorar a qualidade de seu relacionamento. No Canal Aberto, publicação destinada à comunidade da UFMG, são apresentados conceitos e orientações de condutas que podem subsidiar os integrantes da comunidade universitária em seu contato com os profissionais de comunicação.

Depois de longos anos de tentativas e negociações, a Universidade Federal de Minas Gerais conquistou, em janeiro de 2004, a permissão para operar um canal de rádio educativa (FM), através de um convênio com a Radiobrás. Em 2005, em caráter experimental, tiveram início as atividades de transmissão da emissora, que abrange a região de Belo Horizonte e Contagem. A UFMG Educativa, 104.5, o Canal do Conhecimento, é um serviço destinado à divulgação de programação educativo-cultural, englobando trabalhos de divulgação acadêmica e científica. Tem, ainda, a finalidade de divulgar as diversas atividades oferecidas à comunidade acadêmica e ao público externo, dar visibilidade à UFMG e possibilitar a formação educacional complementar para os alunos e professores da Universidade, proporcionando ao público mineiro uma alternativa de programação radiofônica, em formato e linguagem diversos, adequados ao conteúdo educativo proposto.

Um grande marco na história da Instituição foi a oficialização do consórcio que criou a TV Universitária (canal 12 da Net e 14 da Way TV), parceria entre a UFMG, PUC-MG, UNI-BH e UEMG. A participação da UFMG na TV Universitária vem sendo marcada, dentre



outros programas de qualidade, pela divulgação científica. Em 2002 foi organizado um núcleo básico para produção permanente da TV, através de sua inclusão em programas de fomento de projetos de graduação e pós-graduação. A emissora também veicula programas produzidos por alunos e professores do Departamento de Comunicação Social. Em funcionamento desde 1998, ela integra o *pool* de instituições universitárias já mencionadas, veiculando uma série de programas produzidos a partir de cada uma das instituições. A Universidade, por meio da TV UFMG, busca democratizar conhecimentos produzidos na Instituição e multiplica-se como espaço formador para estudantes de diversas áreas.

Atualmente são produzidos sete programas de exibição diária, semanal, quinzenal, mensal e bimensal, com destaque para a qualidade da produção — tanto nos aspectos relativos ao formato, linguagem, imagem e conteúdo informativo e educativo —, e para o programa Circuito UFMG que coloca no ar, diariamente, às 21:00 horas, informações de interesse da Instituição e da sociedade. Apresentado, em 2004, com duração de cinco minutos teve sua duração ampliada para quinze minutos, com uma reprise, também diária, às 23 horas. A TV UFMG conta atualmente com uma veiculação de cerca de cinco horas semanais de produção inédita que, junto com as reprises totaliza 15 horas semanais de veiculação sob a assinatura da Instituição em cada um dos canais. A TV UFMG também pode ser acessada, *on-line*, no endereço [www.ufmg.br/online/tv](http://www.ufmg.br/online/tv).

A TV UFMG integra a Rede Nacional de Televisão dos Canais Universitários das Instituições de Ensino Superior – RedeIfes, a primeira rede de distribuição nacional de programas para televisão sem uso de satélites, totalmente digital e sem imposição do conceito “*head end*”. A atual fase é de testes e já existem alguns programas disponíveis por meio do sítio da internet ([www.redeifes.ufpr.br](http://www.redeifes.ufpr.br)) que podem ser exibidos pelos canais universitários participantes da rede. Fazem parte dos objetivos desta iniciativa integrar os canais de televisão universitários das IFES no Brasil e demais países interessados em integrar esta rede de distribuição gratuita e possibilitar que os canais universitários das IFES que hoje funcionam com déficit de programação, ocupem sua grade de exibição com programas das demais instituições.

Além dessas iniciativas, duas outras deverão merecer prioridade. Em primeiro lugar, a premência de melhoria das condições de infra-estrutura e de recursos técnicos para a produção televisiva. Através da concessão de recursos do Fundo FUNDEP e da obtenção de recursos extra-orçamentários junto à Secretaria de Ensino Superior do MEC-SESU foi construído um estúdio de televisão, inaugurado em 2006, que oferece condições adequadas à TV UFMG. É necessário, ainda, melhorar as condições dos equipamentos de produção, viabilizadas com a

conclusão do estúdio, que permitirá adquirir mais câmeras e ilhas de edição. Em segundo lugar, a participação das universidades no canal universitário é desigual, sendo a da UFMG menor em comparação com as outras universidades parceiras. Assim sendo, ainda é necessário incrementar a sua presença na grade de programação desse canal, de forma a garantir participação mais relevante dos projetos e serviços da Universidade e, por esta via, assegurar ao telespectador maior acessibilidade à produção da UFMG.

### **5.1.2.2. Editora UFMG**

Criada em 1985, a Editora UFMG representa outra importante vertente institucional relativa à política de publicações e divulgação científicas na UFMG, atuando de maneira ímpar no contexto institucional, com reconhecimento e projeção nos cenários nacional e internacional. A linha editorial bem definida e a reformulação gráfica de suas publicações têm sido fatores decisivos para o sucesso. Com o objetivo de editar obras de valor científico e cultural que expressem o trabalho de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, bem como obras de autores nacionais e estrangeiros que se articulem com a produção acadêmica da Instituição, a Editora participa da Associação Brasileira de Editoras Universitárias e da Câmara Mineira do Livro. Publica, anualmente, cerca de 60 novos títulos de diversas áreas do conhecimento, além de reedições e reimpressões.

Além de apoiar os projetos institucionais de ensino e de extensão, a Editora UFMG presta relevantes serviços à divulgação científica, com o intuito de promover o avanço disciplinar e transdisciplinar nas diversas áreas de produção de conhecimento da Universidade. Dentre os objetivos específicos da Editora, merecem destaque:

- a) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de publicação em livro;
- b) Realizar co-edições com os departamentos da Universidade, garantindo padrão de qualidade editorial às obras publicadas;
- c) Distribuir e vender regularmente os livros publicados no circuito universitário nacional;
- d) Distribuir e vender regularmente os livros publicados no circuito comercial, procurando atender a todas as regiões do país;
- e) Divulgar, através de distintos veículos de comunicação (internet, televisão, rádio, jornais e revistas), os livros editados;
- f) Participar em feiras e bienais do livro nacionais e internacionais.

Sua linha editorial contempla, dentre outras, as seguintes coleções:

**Humanitas** - Produção ensaística, nacional e estrangeira, das áreas de ciências humanas, letras e artes, dirigida à comunidade acadêmica e ao público em geral. Esta coleção contém a série Humanitas Pocket, que reúne textos sobre temas atuais dirigidos principalmente para estudantes de graduação e pós-graduação.

**Inéditos & Esparsos** - Publica material produzido sobretudo por grupos de pesquisa, edições críticas e anotadas, reunindo textos literários inéditos ou anteriormente publicados de maneira esparsa, com ênfase em escritores mineiros.

**Origem** - Abriga a produção ensaística de jovens autores, resultado de pesquisas nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes.

**Ingenium** - Criada pela Escola de Engenharia da UFMG em parceria com a Editora UFMG, visa à publicação de textos que possam contribuir para o avanço das pesquisas na área e para a formação de profissionais.

**Travessias** - Criada pelo Departamento de Filosofia da UFMG em parceria com a Editora UFMG, publica traduções de pequenas obras de grandes pensadores, precedidas por uma breve introdução e acompanhadas de notas de esclarecimento ao texto.

**Coleção População & Economia** - Em co-edição com o Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional-Cedeplar/UFMG e da Editora UFMG, esta coleção tem por objetivo divulgar as inúmeras pesquisas e trabalhos desenvolvidos por pesquisadores e alunos do Cedeplar, que levaram à consolidação do grupo de demografia econômica e mercado de trabalho.

## **5.2. INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

A intrínseca relação que a UFMG sempre buscou fomentar entre ensino, pesquisa e extensão tem imposto, dentre outros, o desafio de criar condições que permitam a interação de diferentes áreas do conhecimento. Três projetos inovadores merecem destaque nesse cenário: o Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT), o Programa Multidisciplinar de Doutorado em Bioinformática e atuação na Educação a Distância.

### **5.2.1. INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS TRANSDISCIPLINARES (IEAT)**

Criado, em caráter experimental, em 1999, como um órgão vinculado ao Gabinete do Reitor, o IEAT atua no âmbito da pesquisa, com inserções no ensino e na extensão, e tem por

missão a promoção da transdisciplinaridade, mediante a aproximação, a articulação e o transpassamento dos campos disciplinares e das áreas do conhecimento tradicionais. Atualmente, o IEAT/UFMG está em processo de institucionalização, tendo recebido aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFMG e tornando-se formalmente órgão da Universidade, vinculado à Reitoria.

A geração de um ambiente propício à realização de estudos transdisciplinares na UFMG, com características de excelência (por excederem o normal e o ordinário), de ponta (voltados para o novo e o futuro) e de indução (que interferem na maneira de gerar, organizar e difundir o saber), abrangendo diversas áreas do conhecimento – humanidades, exatas e biológicas – é objetivo específico do IEAT. Dessa forma, tem buscado, em suas diferentes linhas de atuação, o chamado estado da arte do conhecimento, sem o qual não há pesquisa avançada nem grupos de excelência.

Para alcançar êxito em suas realizações, o IEAT busca sua identidade própria na promoção da transdisciplinaridade, articulando contribuições das metodologias disciplinares existentes, cedendo lugar a abordagens fortemente contextualizadas, abarcando artes, ciências e tecnologias e gerando características novas. Nessa promoção, o trans surge na forma de metodologias alternativas que, com base em conceitos como “níveis de realidade”, trabalha no espaço fronteiro das disciplinas e especialidades, procurando decodificar o que as une e o que as ultrapassa. A fronteira é aqui entendida, segundo Mirra (2000) 7, como espaço de troca e não como barreira, processos que incitam à migração de conceitos, à freqüentação exploratória de outros territórios, ao diálogo modificador com o diverso e o de outra forma, processos que não se esgotam na partição de um mesmo objeto entre disciplinas diferentes, prisioneiras de pontos de vista singulares, irreduzíveis, estanques, incomunicados.

Em consonância com sua natureza de instituto de pesquisa, o IEAT atua como órgão articulador interdepartamental e supra unidades acadêmicas, marcando suas atividades pelas características de ineditismo, experimentalismo e transitoriedade. A opção pela transitoriedade, de fundo epistemológico com base na transdisciplinaridade, estará presente em todas as linhas de ação do IEAT, com a preocupação de evitar a cristalização de interesses e a fixação permanente de grupos no seu âmbito.

Os grupos e pesquisadores engajados nos projetos apoiados pelo IEAT perdem o vínculo com o órgão à medida que o cronograma é cumprido, as metas são atingidas ou a pesquisa perde o experimentalismo e o ineditismo, aspectos que pautam suas atividades. A principal linha de atuação é o estímulo à geração e à difusão de uma nova práxis e de um novo

---

7 Mirra, E. Conhecimento e transdisciplinaridade. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2000.

ideal do conhecimento. Tem por lócus, experiências coletivas de grupos de especialidades variadas, por instrumento ou meio, a aproximação das disciplinas e por alvo, a formação de profissionais com formação de especialista e com capacidade de freqüentar mais de uma área do saber. As abordagens multi e interdisciplinares já estão incorporadas à rotina de pesquisa, ensino e extensão da UFMG e, nesse sentido, a transdisciplinaridade representa uma busca epistemológica pelo novo. O IEAT representa, assim, um *locus* privilegiado das idéias e da utopia na UFMG.

As principais atividades do Instituto estão voltadas para o apoio a projetos de pesquisa, realização de programa de visitas e eventos, promoção de encontros transdisciplinares, constituição de cátedras, constituição de um espaço da transdisciplinaridade na Universidade, realização de atividades de ensino, publicações e programas sabáticos.

### **5.2.2. PROGRAMA DE DOUTORADO EM BIOINFORMÁTICA**

A ciência tem avançado extraordinariamente dentro das diversas disciplinas em que se divide o conhecimento humano. No entanto maior é o desafio de realizar pesquisas cujo tema ultrapassa os limites das disciplinas estabelecidas, utilizando abordagens e instrumental de mais de uma disciplina na realização dessas pesquisas. Esse é o caso da Bioinformática, que traz uma nova forma de enfrentar os constantes desafios da Biologia no mundo contemporâneo. Trata-se de uma nova área do conhecimento que usa metodologias e técnicas de informática (incluindo matemática aplicada e estatística) para entender e organizar as informações associadas a moléculas biológicas e ao processamento de sinais biológicos.

A dimensão estratégica da Bioinformática para o Brasil reside na sua potencialidade e capacidade de fornecer uma base para predições necessárias ao avanço do conhecimento biológico e à biotecnologia. Trata-se de uma área que depende mais de pessoal do que de grandes investimentos. Como o País dispõe de recursos humanos com grande potencial, mesmo diante das limitações financeiras impostas no cenário científico nacional, há plenas condições de o Brasil competir internacionalmente nessa área, até porque, como se trata de um domínio científico relativamente recente, o conhecimento produzido no País está quase contemporâneo em relação ao bloco industrializado. Esse diagnóstico motivou a CAPES a induzir a criação de cursos de bioinformática, sendo que apenas dois lograram aprovação: o

curso proposto pela UFMG, avaliado inicialmente com conceito 5, e outro proposto pela USP, em consórcio com a UNICAMP.

O Programa de Doutorado em Bioinformática da UFMG foi implantado em dezembro de 2002 e conta, atualmente, com alunos procedentes de distintos campos do conhecimento: Computação, Biologia, Engenharias, Medicina, Odontologia e Matemática. Pela sua natureza multidisciplinar, o seu corpo docente é igualmente diversificado, constituindo-se de pesquisadores oriundos de oito departamentos da Universidade. Dessa forma, a UFMG contribui significativamente para o avanço da capacidade de pesquisa nessa nova área do conhecimento, induzindo a utilização racional dos dados genômicos disponíveis e preparando o país para uma inserção sistemática na chamada era pós-genômica, ou seja, de transformação da informação genômica em conhecimento científico e tecnológico.

### **5.2.3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Outro eixo de sustentação da política de inovação educacional desenvolvida pela UFMG diz respeito à expansão de oportunidades e dos programas de qualidade ofertados na Instituição através da modalidade de ensino a distância (EAD), envolvendo cursos de graduação, extensão e pós-graduação. Isto permitirá ampliar o âmbito da ação educacional da UFMG, além de possibilitar que populações, hoje excluídas da universidade pública, nela venham a ingressar.

Na graduação, a Universidade ministrou, na Faculdade de Educação, o Curso de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, graduação a distância, e propõe-se a desenvolver e implementar, em curto prazo, outros cursos de licenciatura nessa modalidade de ensino. Essas ações respondem ao objetivo primordial da UFMG: fortalecer sua função social na geração, desenvolvimento, transmissão e aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada e integrados na educação do cidadão (caput, art. 5º, Estatuto da UFMG). Tanto os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, quanto os dos Censos Escolares divulgados nos últimos anos atestam a urgência de ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Pesquisas recentes desenvolvidas nesta Universidade têm demonstrado os efeitos do aprimoramento da formação docente sobre crianças e jovens das escolas de educação básica.

No cumprimento de sua função social e do seu compromisso com a qualidade da educação básica no País, a UFMG propõe o desenvolvimento de cursos de licenciatura a distância capazes de propiciar novos tipos de interação em tempo real entre os docentes em atuação nos sistemas de ensino e os professores/pesquisadores em atuação na Universidade. Objetiva-se a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em torno de questões relativas às tecnologias e à educação, sob um princípio que, na UFMG, envolve pensar em primeiro lugar a qualidade da formação ofertada e subsidiariamente a apropriação tecnológica adequada.

A UFMG deve estimular a criação de cursos de graduação a distância, articulados aos projetos pedagógicos dos cursos presenciais em todas as suas unidades acadêmicas. Desse modo espera-se otimizar competências e capacidades já instaladas na universidade e fomentar estudos e pesquisas relacionados às mediações tecnológicas no ensino de graduação. O CEPE aprovou os editais para os cursos de graduação em Química e Ciências Biológicas, com oferta específica para professores das redes públicas em quatro pólos do estado de Minas Gerais. A UFMG participa também do Programa Universidade Aberta do Brasil, instituído pelo Ministério da Educação, integrando consórcio de nove instituições de ensino superior que irão atuar em pólos do estado para a oferta de quatro cursos de graduação.

A premissa da expansão do atendimento público, em proporções requeridas para o cumprimento das demandas socioeconômicas do país, pela via do ensino presencial está vinculada a expressivos investimentos em infra-estrutura predial. Optar por investimentos em tecnologias da informação e comunicação para a expansão do atendimento constitui estratégia relevante no sentido de favorecer a interiorização da Universidade e propiciar a graduação de jovens nas mais diferentes áreas de conhecimento com o domínio de competências básicas requeridas pelos novos processos produtivos.

Outra estratégia a ser efetivada em médio prazo refere-se ao *locus* de desenvolvimento da gestão educacional em EAD. Para tanto, foi criado um Centro de Apoio à Educação à Distância (CAED) com a finalidade de fomentar a constituição de equipes multidisciplinares de pesquisa, ensino e gestão acadêmica nessa modalidade, potencializar o surgimento de pólos regionais difusores de conhecimentos e competências necessários à formação profissional de qualidade, e estabelecer um sistema integrado de gestão educacional capaz de otimizar investimentos e a utilização das tecnologias de informação e comunicação disponíveis na Universidade. Para a consecução desses objetivos e efetivação da estratégia proposta, a Universidade deverá, no curto prazo, estabelecer convênios com Estados e Municípios e parcerias com entidades sem fins lucrativos para a interiorização de pólos

difusores. Os objetivos, metas e ações definidos para o EAD estão apresentados no Quadro 45.

**Quadro 45 – Objetivos para o EAD**

Objetivo	Metas	Ações
<p>Consolidar os projetos de educação a distância da Universidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver sistemas de informação para dar apoio à execução dos cursos.</li> <li>• Implantar Pólos de Educação a Distância da UFMG em Minas Gerais para oferta de cursos que necessitem de tutoria presencial.</li> <li>• Desenvolver modelos de Educação a Distância em consonância com os Projetos Pedagógicos dos Cursos.</li> <li>• Produzir recursos instrucionais impressos e de mídia em consonância com as propostas pedagógicas dos cursos.</li> <li>• Divulgar o processo de criação, implantação e avaliação dos cursos de graduação, extensão e pós-graduação na modalidade a distância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um Centro de Apoio à Educação a Distância na estrutura da UFMG;</li> <li>• Realizar obras de adaptações físicas para instalação do Centro de Apoio à Educação a Distância no campus da UFMG e adquirir os equipamentos e mobiliário;</li> <li>• Constituir uma equipe multidisciplinar para possibilitar o funcionamento do Centro de Apoio;</li> <li>• Criar um sistema de comunicação integrado ao da UFMG;</li> <li>• Criar um sistema de gerenciamento, acompanhamento e avaliação da produção individual e coletiva dos estudantes;</li> <li>• Criar um sistema de controle acadêmico compatível com o sistema do DRCA/ UFMG;</li> <li>• Criar bancos de dados para servir de suporte à avaliação e monitoramento de cursos;</li> <li>• Construir sites para atendimento aos cursos com disponibilização de acervo digital: artigos, textos, manuais, vídeos dentre outros;</li> <li>• Estabelecer parcerias e convênios com o Estado, municípios e entidades de representação pública para instalação dos Centros de Apoio nas cidades que funcionarão como sedes dos pólos;</li> <li>• Constituir uma coordenação multidisciplinar para supervisionar a implantação dos Centros de Apoio nos pólos, incluindo a instalação de laboratórios de Informática e de outros que se fizerem necessários, dependendo da natureza do curso;</li> <li>• Analisar os Projetos Pedagógicos, identificando as metas e objetivos dos cursos, as condições de acesso às tecnologias da informação e comunicação da população às quais os cursos se destinam;</li> <li>• Constituir equipes multidisciplinares para desenvolver as logísticas dos cursos no que se refere aos sistemas de: gestão, produção e distribuição de material didático, tutoria, interatividade, avaliação e monitoramento;</li> <li>• Implantar coordenações multidisciplinares para supervisionarem o processo de produção de material didático para os cursos;</li> <li>• Avaliar os materiais didáticos dos cursos através de especialistas em conteúdo e em elaboração de material para a educação a distância e de pré-testagem com usuários que apresentam</li> </ul>



		<p>características semelhantes às da população-alvo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover seminários de Educação a Distância na UFMG;</li> <li>• Apresentar os resultados produzidos nessa modalidade de curso na página da Cátedra da Unesco e em eventos produzidos por outras instituições de ensino;</li> <li>• Divulgar, em diferentes veículos de comunicação internos e externos à UFMG, os artigos, as monografias, as dissertações e teses, pertinentes aos cursos a distância.</li> </ul>
--	--	--

Fonte: UFMG (2007:120)

### **5.3. PRODUÇÃO, INOVAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIAS**

O Estado de Minas Gerais é hoje um dos principais pólos brasileiros de ciência, tecnologia e inovação tecnológica (CTI), competindo com outros estados do Sudeste e do Sul do País. Essa posição de destaque foi sendo consolidada como resultado de um conjunto de fatores determinantes, dentre os quais o papel pró-ativo das universidades públicas e dos institutos de pesquisa, como geradores de conhecimentos e produtos, além de formadores de recursos humanos qualificados para a pesquisa básica e aplicada, bem como para a tecnologia.

#### **5.3.1 COORDENAÇÃO DAS AÇÕES DE PRODUÇÃO TECNOLÓGICA, INOVAÇÃO PROTEÇÃO INTELECTUAL E EMPREENDEDORISMO**

Para a consolidação e atualização permanente de toda essa rede de CTI, a UFMG tem atuado de maneira destacada, principalmente a partir da criação da Coordenadoria de Transferência e Inovação Tecnológica (CT&IT), um escritório para apoio técnico, logístico, jurídico e financeiro ao processo de registro, avaliação e comercialização das patentes. Nessa área a Universidade vem canalizando investimentos crescentes, em sua maior parte oriundos do setor público, federal e estadual, para expansão e aperfeiçoamento de infra-estrutura física, a aquisição e manutenção de equipamentos, e o custeio e qualificação de seu pessoal. As modificações que se espera venham a ocorrer no mundo contemporâneo demandarão da Universidade novos papéis, novas formas de atuação e de interação com os setores público e privado, em âmbito nacional e internacional.

### 5.3.1.1 Projetos de Inovação Tecnológica

O dinamismo da gestão da inovação na UFMG é consequência direta da ação dos programas de pós-graduação, da excelência da pesquisa realizada e da definição de normas e diretrizes em relação à proteção da utilização da produção científica da Instituição. Em consequência, verifica-se aumento expressivo do número de pedidos de patentes depositados, no Brasil e no exterior, além da assinatura de contratos de transferência de tecnologia para o setor produtivo, contribuindo para destacar a Universidade entre as instituições públicas de ensino superior do País.

Nas últimas duas décadas tem se observado uma significativa mudança na forma como as universidades encaram o seu relacionamento com a indústria, particularmente no que se refere à utilização de novas tecnologias. Esta mudança de percepção é, em grande medida, influenciada pela nova visão de que uma das funções das universidades no mundo moderno é garantir que os resultados das pesquisas acadêmicas gerem resultados para a sociedade, em geral, e para a indústria, em particular. Além disso, a drástica contenção de gastos tem asfixiado financeiramente as universidades, que são obrigadas a buscar, com frequência, fontes alternativas de financiamento. Finalmente, o segmento industrial tem reconhecido crescentemente que gastos com pesquisa e desenvolvimento não são custos, mas investimentos fundamentais à manutenção de sua competitividade.

Usualmente, a transferência de tecnologia da Universidade para o setor privado tem se dado através de dois mecanismos: contratos de licenciamento de tecnologias firmados entre a Universidade e a indústria, e/ou formação e desenvolvimento pela comunidade acadêmica de empresas nascentes inovadoras. No que se refere à colaboração Universidade / Indústria, o principal desafio para a primeira tem sido o de criar e aplicar mecanismos adequados para operar e controlar atividades de cunho comercial que, na maior parte das vezes, envolvem riscos financeiros e técnicos com os quais ela não está acostumada a lidar. Não menos importantes são as questões relacionadas à legislação que rege as responsabilidades sobre profissionais e produtos e a taxação sobre os lucros da comercialização. Assim, a UFMG tem optado pela construção de um mecanismo de transferência de tecnologia que tem permitido, a um só tempo, que o desenvolvimento de tecnologia e a sua comercialização sejam incorporados às atividades normais da Universidade sem afetar os seus objetivos finalísticos, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outra estratégia efetiva de promover a transferência de tecnologia adotada pela Universidade, tem sido a de estimular a formação e o desenvolvimento de empresas nascentes

de alta tecnologia por membros da própria instituição. Dadas as várias funções realizadas pelo pessoal acadêmico (ensino, pesquisa, extensão, administração, etc.) e os vários interesses envolvidos na criação e desenvolvimento de *start-ups* de alta tecnologia, existe um grande potencial para emergência de conflitos de interesse e uso inadequado das facilidades de pesquisa e dos recursos humanos. A melhor garantia para que haja um equilíbrio entre abertura e liberdade acadêmica, de um lado, e a comercialização dos resultados das pesquisas com todas as suas vantagens e desvantagens, de outro, tem sido a criação de um espaço privilegiado de desenvolvimento desses negócios. Para tanto, deve contar com gestão profissionalizada, que permita, simultaneamente, assumir uma atitude pró-ativa em relação à comercialização e preservar a independência da pesquisa acadêmica, favorecendo o financiamento de novos avanços do conhecimento.

### **5.3.1.2 Proteção Intelectual e Patentes**

A partir de 1995, a UFMG passou a adotar políticas de indução de patentes, estimulando seus pesquisadores a identificar, nos resultados de seu trabalho, produtos e processos patenteáveis. Além da criação da Coordenadoria de Transferência e Inovação Tecnológica (CT&IT), foram instituídas normas e diretrizes. Em consequência, a UFMG tornou-se uma das universidades brasileiras que mais patenteou sua produção científica na última década, tendo sido concedidas três patentes nacionais e oito internacionais. Atualmente, há 151 pedidos de depósitos de patentes nacionais junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), 26 depósitos internacionais submetidos ao processo *Patent Cooperation Trade* (PCT) e 35 pedidos de patentes multinacionais. Das patentes produzidas pela Universidade, cerca de 70% estão concentradas na área de biotecnologia e cerca de 30% na de engenharia. Classificadas por áreas industriais, elas se distribuem em primeiro lugar na área de biotecnologia, em segundo lugar na de química, em terceiro lugar, na de engenharia mecânica, com ênfase na área biomédica, e o quarto lugar é ocupado pela área de engenharia elétrica, com ênfase na geração de energia.

A UFMG está entre as instituições brasileiras de ensino superior que lideram as transferências de tecnologia para o setor privado, contando com 12 contratos de transferência de tecnologia, a maioria referente à área de biotecnologia. Os principais focos de atividade de pesquisa na UFMG situam-se nas áreas de ciências da vida (biotecnologia, saúde humana e animal) e médico-hospitalar, tecnologia da informação, tecnologia de materiais e de

processos, e nanotecnologia. O maior contrato de transferência de tecnologia realizado pela UFMG com o laboratório BIOLAB SANUS, envolve nanobiotecnologia. Trata-se de uma nova formulação para um medicamento contra hipertensão, enfermidade que acomete 20% da população brasileira. Essa tecnologia, em fase clínica de testes em humanos, reduzirá o custo da medicação para a população, e por ser de longa duração, será absorvida de forma gradual e mais eficaz pelo organismo. Outro contrato de licenciamento de tecnologia para o Consórcio de Indústrias Farmacêuticas da São Paulo (COINFAR) foi o de formulações de peptídeos endógenos, que tem atividades múltiplas na área cardiovascular, encontra-se em fase inicial os testes clínicos em humanos. Esse processo permitiu o fortalecimento dos laboratórios de pesquisa geradores dessa tecnologia nos departamentos de Fisiologia e Biofísica e de Química da UFMG.

A UFMG, como uma universidade de grande porte, é capaz de estabelecer sinergias de conhecimento com outras instituições locais de pesquisa e criar um ambiente favorável para interação com empresas de P&D. Sem dúvida, a Universidade preenche estes requisitos de instituição científica âncora, dada sua tradição de pesquisa e formação em pós-graduação, que a qualifica no Brasil como uma universidade de pesquisa. Está classificada entre as cinco maiores universidades públicas do País por qualquer critério de capacitação e formação científica, quer seja através de indicadores de produção científica, de infra-estrutura de pesquisa e formação em pós-graduação.

A capacidade de absorção de conhecimento científico aplicado, por sua vez, pode ser definida como a possibilidade de transformar conhecimento científico produzido localmente (pela UFMG e outras instituições locais de pesquisa) e externamente (no Brasil e exterior) em novas tecnologias de produtos e processos. Dois indicadores são usualmente utilizados pela literatura como uma medida grosseira, mas eficiente, dessa capacitação local: 1) a participação do pessoal ocupado em atividades ligadas às áreas de formação tecnológica local, em relação ao total desse pessoal com formação de nível superior em todas as áreas acadêmicas da localidade (ciências humanas, sociais, exatas, biológicas etc.); 2) a participação do pessoal ocupado em atividades ligadas às áreas de formação tecnológica local em relação ao total de pessoal ocupado dessas áreas no país. O primeiro mede o nível da capacitação local e o segundo a escala local da aglomeração da força de trabalho com formação tecnológica. Pelos dois critérios a RMBH fica em terceiro lugar no Brasil, abaixo de São Paulo e Rio, e acima das duas metrópoles regionais consideradas suas concorrentes diretas, Porto Alegre e Curitiba.

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao desequilíbrio entre as produções científica e tecnológica do Brasil: o país produziu, em 2001, 1,4% da ciência mundial (artigos científicos indexados no ISI) e somente 0,1% da tecnologia mundial (patentes depositadas no USPTO). Essa disparidade denota a dificuldade tanto do setor produtivo em utilizar os conhecimentos gerados pela infra-estrutura científica quanto das próprias instituições de pesquisa em comercializar os resultados de suas investigações. No caso do setor produtivo, esta dificuldade parece ser resultado do pequeno envolvimento das empresas brasileiras com atividades de pesquisa e desenvolvimento – P&D que, de certo modo, explica a sua fraca interação com universidades e institutos de pesquisa para a obtenção de informações. No caso das instituições de pesquisa, esta dificuldade parece estar associada não só ao desconhecimento destas instituições a respeito das necessidades industriais como também aos vários entraves culturais e legais no relacionamento entre pesquisadores, institutos de pesquisa e empresas privadas no desenvolvimento de novas tecnologias; na comercialização de inovações; e na constituição de empresas de *spin-offs* por acadêmicos.

Existe uma tendência mundial de avaliar a excelência da Universidade por sua capacidade de proteção do conhecimento como um fator de desenvolvimento. O patenteamento é entendido, portanto, como a chave que capacita essa instituição para o progresso tecnológico. Orientada por essa tendência, a UFMG tem primado pela busca contínua de padrões crescentes de excelência em ensino e pesquisa, bem como na proteção da propriedade intelectual, ocupando lugar de destaque no cenário nacional. Contudo um dos desafios que a UFMG enfrentará nos próximos anos será a manutenção e ampliação da cultura da propriedade intelectual, devido à falta de financiamento para pagamento dos custos de patente e contratação de pessoal especializado.

Tão importante quanto gerar o conhecimento é aplicá-lo. A transferência de tecnologia estimula a entrada de novos agentes no mercado, impulsionando as economias regional e nacional por meio da geração de produtos, processos e serviços tecnológicos diferenciados, obtidos das capacitações existentes na universidade. A UFMG busca aumentar significativamente o número de contratos de transferência de tecnologia para o setor privado, contribuindo para a oferta de produtos e serviços que atendam as necessidades da sociedade. Esse mecanismo de interface público/privado permite a obtenção de novos recursos para o investimento em novas tecnologias e para o desenvolvimento institucional da UFMG.

### **5.3.1.3 Empreendedorismo**

As incubadoras de empresas têm sua relevância na dinamização empresarial ao gerar e dar suporte às empresas nascentes, conceito este que tem sido aplicado com sucesso em todo mundo. A maior parte delas dispõe de uma infra-estrutura eficiente para promover o negócio, por possuir ligações fortes com os centros de pesquisa e órgãos de financiamento. Estes propiciam a capacitação tecnológica essencial para que as empresas incubadas possam melhor gerir o seu esforço inovador.

Com essas perspectivas, a UFMG tem disponibilizado espaço físico, serviços básicos, assessorias e consultorias em áreas importantes que auxiliam na identificação de vulnerabilidades, contribuindo com os empresários de forma a proteger o seu negócio. Estes custos iniciais que as pequenas e médias empresas suportariam fora de uma incubadora, aliados às condições adversas da operação, constituem um fator crítico para o sucesso do negócio.

#### **a) Incubadora de Empresas de Base Tecnológica**

Visando a dar apoio à criação e desenvolvimento de empresas de base tecnológica e de empresas juniores, a UFMG criou uma incubadora de empresas de base tecnológica denominada INOVA-UFMG, vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa e a CT&IT. A INOVA desenvolve um programa de incubação de empresas, e apóia projetos empreendedores de caráter multidisciplinar e inovador, envolvendo membros da Universidade e da comunidade externa. Tem por objetivos a consolidação da formação empreendedora, promovendo um ambiente para inovação produtiva; o apoio à trajetória de projetos tecnológicos; a viabilização do “start-up” de negócios inovadores; o estímulo a “spin-offs” no âmbito da UFMG; a assistência às empresas incubadas, diminuindo os custos na fase inicial; a ampliação da interface entre universidade e o mercado; o reforço à competitividade das indústrias da região; e a renovação do tecido empresarial local.

A INOVA-UFMG surgiu em decorrência da política adotada pela UFMG de incentivo à transformação do conhecimento em benefícios econômicos, através da inovação tecnológica. Dentro desta filosofia, a INOVA tem atuado como agente intermediário no processo de cooperação universidade-empresa, constituindo um centro inovativo de idéias e de empreendedorismo.

A interação com o ambiente científico e tecnológico proporcionado pela UFMG é fator relevante para a eficácia do programa de incubação da INOVA. O relacionamento próximo entre a tecnologia moderna, o empreendimento e a pesquisa acadêmica, prova que a incubadora constitui um espaço ideal para a inovação, ao fazer uma combinação prática entre estes fatores. O resultado desta dinâmica interna é graduar empresas sólidas, que produzam impacto favorável ao processo de desenvolvimento sócio-econômico direto e indireto na região. Apesar de recente, a INOVA-UFMG tem apoiado empresas e projetos com grandes potencialidades de transferência de tecnologia, tendo sido graduadas três empresas que integraram-se ao parque industrial de Minas Gerais e do Brasil, gerando novos postos de trabalho e produtos de alto teor tecnológico. Os objetivos, metas e ações para a inovação tecnológica estão apresentados no Quadro 46.

**Quadro 46 – Objetivos para a Inovação Tecnológica**

Objetivo	Metas	Ações
<p>Promover o fortalecimento da atividade de inovação na Universidade em condições que assegurem a manutenção da qualidade de seu padrão acadêmico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar a cultura de inovação tecnológica e propriedade intelectual na UFMG;</li> <li>• Desenvolver sistema de informação, para apoio às iniciativas de empreendedorismo e de propriedade intelectual nas unidades da UFMG;</li> <li>• Identificar necessidades acadêmicas, jurídicas e de relações internacionais da Universidade, na área de proteção à propriedade intelectual;</li> <li>• Identificar, transferir e proteger competência e <i>know-how</i>;</li> <li>• Prospectar, proteger e transferir tecnologias sociais desenvolvidas na UFMG;</li> <li>• Apoiar os inventores da UFMG nas ações de comercialização e transferência das tecnologias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar a Câmara de Assessoramento da CT&amp;IT, sintonizando suas ações com as demandas acadêmicas e do setor industrial.</li> <li>• Efetuar parcerias e estabelecer convênios de cooperação com órgãos de proteção à propriedade intelectual, no país e no exterior.</li> <li>• Aumentar e consolidar a equipe jurídica, científica e administrativa da CT&amp;IT;</li> <li>• Promover seminários, mini-cursos e implantação de cursos nas unidades acadêmicas, sobre propriedade intelectual, empreendedorismo e proteção da informação;</li> <li>• Hospedar uma biblioteca de artigos e textos explicativos sobre propriedade intelectual e empreendedorismo, na página da CT&amp;IT;</li> <li>• Criar o Fórum Permanente de Inovação da UFMG;</li> <li>• Instituir o Fórum Permanente de Empreendedorismo da UFMG;</li> <li>• Criar um banco de <i>know-how</i> da UFMG e das tecnologias já depositadas na CT&amp;IT;</li> <li>• Promover a avaliação econômica e incrementar a transferência do <i>know-how</i> na UFMG;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover cursos de treinamento para proteção das tecnologias sociais.</li> <li>• Promover a avaliação econômica e incrementar a transferência das tecnologias sociais da UFMG;</li> <li>• Garantir a existência de cláusula de auditoria para acompanhamento e fiscalização dos <i>royalties</i> a serem pagos à UFMG, nos contratos de transferência de tecnologia já efetuados;</li> <li>• Aprimorar os processos internos de patenteamento nacional e internacional, bem como o acompanhamento do trâmite de proteção;</li> <li>• Desenvolver instrumentos para garantir a segurança e proteção da informação depositada na CT&amp;IT;</li> <li>• Efetuar parcerias com órgãos públicos de defesa e segurança nacional, estabelecendo convênios de cooperação;</li> <li>• Avaliar e valorar as tecnologias já depositadas na CT&amp;IT.</li> <li>• Intensificar contatos com as indústrias, investidores nacionais e estrangeiros e órgãos públicos, visando a transferência de tecnologia.</li> </ul>
--	--	--

Fonte: UFMG (2007:126-127)

### 5.3.2. PARQUE TECNOLÓGICO

O projeto do Parque Tecnológico de Belo Horizonte é uma iniciativa da UFMG que, através de uma comissão especial, elaborou proposta aprovada pelo Conselho Universitário. Os parceiros estratégicos deste empreendimento são: a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o Governo do Estado de Minas Gerais, a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais, o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE-MG).

Dentre os objetivos específicos da Universidade no empreendimento do Parque Tecnológico, destacam-se: (1) aumento da capacidade de treinamento técnico da Universidade através de pesquisa em cooperação, estreitando suas ligações com outros segmentos da sociedade e suas demandas; (2) incremento da transferência tecnológica através da ligação entre pesquisa básica e aplicada da Universidade e o desenvolvimento de produtos e processos das empresas, encorajando o empreendedorismo e o aumento da autonomia tecnológica da região e do país; (3) geração de receitas próprias da Universidade através da atração de



financiamentos a fundo perdido para as suas pesquisas, a comercialização das pesquisas realizadas e eventuais ganhos com aluguel; (4) participação ativa no aumento da produtividade da economia regional e na diversificação da estrutura econômica da região, estimulando novas atividades de negócios e expandindo oportunidades de empregos para trabalho qualificado.

A Universidade tem contribuído significativamente e de maneira ímpar para o sucesso na implantação do Parque Tecnológico de Belo Horizonte, à medida que tem procurado despertar o potencial de fortes economias de localização, bem como disponibilizar facilidades de laboratórios especializados, consultoria qualificada às empresas e oferta de pessoal técnico qualificado para o mercado em geral.

A proposta da implantação do Parque em Belo Horizonte tem por base a articulação universidade / empresa em dois focos: (1) apoiar o surgimento e o desenvolvimento de pequenas empresas inovadoras em tecnologias de ponta em setores já reconhecidos, tais como biotecnologia, tecnologia biomédica, tecnologias da informação e comunicação, novos materiais ou em novas frentes que a pesquisa científica e tecnológica venha a abrir, criando vantagens para as novas “janelas de oportunidade”; (2) abrigar laboratórios de P&D de empresas inovadoras em tecnologias de ponta de médio e grande porte, podendo excepcionalmente estender suas operações para atividades manufatureiras; (3) abrigar empresas de serviços voltadas para as demandas do Parque, incluindo infra-estrutura hoteleira, centro de convenções, centro de feiras e centro de negócios. Não se trata de um simples distrito industrial de alta tecnologia, mas a estratégia é criar economias tecnológicas de aglomeração através da concentração espacial de atividades de P&D no âmbito interno do Parque, com possibilidade de efeitos de transbordamento no âmbito externo, isto é, para o seu entorno.

A UFMG cumpre um papel central na criação do Parque Tecnológico em Belo Horizonte, dada sua dimensão e qualidade na formação de alunos de graduação e pós-graduação e na capacidade de pesquisa científica. A Universidade tem exercido o seu papel de liderança nesse processo sem perder de vista que é um empreendimento de interesse público mas de natureza privada, com presença do empresariado como elemento-chave nas decisões de investir e na gestão do empreendimento. É salutar e necessário que a liderança do processo seja compartilhada entre os grandes parceiros, incluindo aí os governos municipal e estadual. O maior benefício deste tipo de empreendimento para a Universidade reside na possibilidade de transformação de conhecimentos científicos gerados internamente em produtos tecnológicos, ampliando o vínculo universidade-empresa, que no longo prazo poderá gerar

efeitos positivos para o desenvolvimento econômico da Região Metropolitana de Belo Horizonte e, em consequência, para a melhoria de renda para sociedade local.

De forma recíproca e atendendo ao espírito das parcerias público-privadas, a presença do Parque poderá estimular e alavancar a pesquisa científica e tecnológica dentro da UFMG, formando um círculo virtuosamente produtivo, benéfico para todas as partes envolvidas no projeto. Além de fonte direta de financiamento para a pesquisa e para os docentes / pesquisadores, este estreitamento entre a produção científica e tecnológica local poderá ser fator de atração de financiamentos originados de projetos especiais de agências de fomento, como os fundos para P&D das agências reguladoras intermediados pelo MCT, e de empresas privadas, a exemplo do que ocorre nos países desenvolvidos. Por fim, a criação de um ambiente inovativo na cidade será um fator realimentador das atividades de ensino, pesquisa e extensão na região metropolitana de Belo Horizonte, além de incrementar a demanda por cursos de especialização, aperfeiçoamento e mestrados profissionais nas redes de ensino superior, públicas e privadas.

Os objetivos, metas e ações para o parque tecnológico estão apresentadas no Quadro 47.

**Quadro 47 – Objetivos, Metas e Ações para o Parque Tecnológico**

Objetivos	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar a dinâmica das competências para tecnologia e inovação tecnológica com base em uma postura pró-ativa, incorporando práticas típicas da iniciativa privada, mas preservando a natureza pública da UFMG;</li> <li>• Institucionalizar uma política de tecnologia e inovação tecnológica na universidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantação do Parque Tecnológico em Belo Horizonte;</li> <li>• Incremento do número de patentes e de incubadoras de empresas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar um planejamento estratégico de atuação do Parque Tecnológico de tal forma que ele se torne um instrumento orientador para as ações políticas e operacionais em tecnologia e inovação tecnológica na UFMG;</li> <li>• Ampliar a interlocução institucional na área de tecnologia e inovação tecnológica, deslocando-a do nível do pesquisador para o do departamento e das unidades acadêmicas;</li> <li>• Disseminar a natureza estratégica da política de proteção intelectual, empreendedorismo, incubação de empresas, negócios e mercado como base para a geração de novos modelos acadêmicos de universidade pública;</li> <li>• Definir e institucionalizar as parcerias estratégicas.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:129)

## **6. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

A avaliação institucional da Universidade tem por objetivo a busca permanente da melhoria da sua qualidade acadêmica, científica e cultural, contribuindo para ampliar e diversificar sua inserção nos âmbitos regional, nacional e internacional, e para atingir critérios elevados de desempenho. Por meio da avaliação é possível identificar estratégias, instrumentos e ações institucionais necessárias para a formulação de políticas acadêmicas de mais largo alcance e, ao mesmo tempo, fornecer subsídios para a necessária prestação de contas à sociedade. Nesse sentido, a avaliação institucional é um processo por meio do qual não só a universidade se conhece, como se torna conhecida por outros setores da sociedade.

A participação dos membros da comunidade acadêmica é componente importante desse processo. Do mesmo modo, é importante que se promova a articulação entre avaliação, planejamento e o processo de tomada de decisões, que torne possível à avaliação institucional atuar efetivamente como instrumento de mudança e correção de rumos.

### **6.1. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO INSTITUCIONAL**

Em diversos mecanismos instaurados para o acompanhamento e avaliação ao longo da trajetória da UFMG, como os que são apresentados no item a seguir, a participação da comunidade acadêmica tem sido uma constante. Ela tem se dado quer sob a forma representativa em comissões e órgãos, quer de uma forma mais ampla, nas avaliações semestrais de disciplinas feitas pelos discentes, por exemplo. A efetiva instalação de uma cultura de avaliação que permeie todas as atividades das unidades e de outras esferas da Universidade, contudo, ainda necessita de estímulos permanentes. A criação da Diretoria de Avaliação Institucional, em 2003, foi um passo significativo para que ela se integre de modo mais completo ao cotidiano da Instituição.

#### **6.1.1. PROCESSOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO**

O acompanhamento e a avaliação do desempenho institucional da Universidade, embora realizados sob a forma de procedimentos parciais, internos e externos, têm sido atividades sempre presentes na trajetória da UFMG. Alguns desses procedimentos podem ser classificados como tendo caráter permanente na vida da instituição, enquanto outros são

instituídos para responder mais diretamente a demandas que se apresentam no processo de gestão universitária. No primeiro caso, destacam-se os seguintes procedimentos:

O acompanhamento e a avaliação do desempenho docente, que compreendem desde o estabelecimento de critérios para a realização dos concursos públicos, e a elaboração de relatórios diversificados destinados à avaliação de estágios probatórios, à aprovação e renovação da dedicação exclusiva, e à avaliação anual das atividades docentes. Esses últimos são analisados pelas Câmaras Departamentais, e se constituem em fonte primária para a elaboração de outras modalidades de relatórios. O desempenho dos docentes é avaliado, ainda, por ocasião dos processos de credenciamento e credenciamento para atuar na pós-graduação. Aspectos parciais desse desempenho têm sido objetos de estudos mais específicos por parte da Comissão Permanente de Pessoal Docente, principalmente aqueles relacionados à produção de conhecimento.

Uma outra prática avaliativa regular consiste nos relatórios departamentais anuais. Eles são produzidos com base nos relatórios individuais dos docentes e contribuem não só para o delineamento de objetivos e metas dos departamentos e das suas unidades acadêmicas, como se constituem em peças fundamentais, para a Comissão Permanente de Pessoal Docente e para o CEPE, no processo de alocação de vagas docentes.

Com a integração da UFMG ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB na década de 90, a Universidade deu início à estruturação da avaliação do ensino de graduação. Entre as atividades que vêm sendo realizadas desde então, destaca-se a avaliação semestral das atividades acadêmicas / disciplinas cursadas e dos docentes que as ministraram, feita pelos alunos tornando possível acompanhar o desempenho das disciplinas / atividades, dos cursos, dos departamentos e dos professores responsáveis por elas. Outro momento de participação dos alunos no processo de avaliação resulta do preenchimento do questionário de formandos, ocasião em que os estudantes concluintes têm a oportunidade de fazer uma apreciação da formação recebida.

A vinculação da UFMG ao PAIUB resultou também na realização de uma etapa de avaliação interna do ensino de graduação, envolvendo a produção de dados sobre diversos de seus aspectos, sendo seguida por um diagnóstico. Concluída esta etapa, no período compreendido entre os anos de 1997 e 1999, a Universidade realizou a avaliação externa de 37 cursos de graduação, a partir da contratação de comissões compostas por representantes de entidades científicas, de profissionais das áreas dos cursos de graduação. Ficaram excluídos desse processo apenas os cursos de criação mais recente e que ainda não ofereciam a formação completa prevista no currículo. Nessa avaliação foram analisados itens relativos ao

currículo, corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo e infra-estrutura de cada curso, ocasião em que foram ouvidos seus professores, alunos e funcionários. Posteriormente, a Comissão Permanente de Avaliação do Ensino de Graduação analisou os relatórios produzidos pelas comissões de avaliação externa, procedendo à atribuição aos cursos dos conceitos insatisfatório, médio, bom, conforme o conteúdo de cada item avaliado. Nessa ocasião, esta comissão avaliou, também, a qualidade do trabalho realizado pelas comissões externas. O Pró-Reitor de Graduação visitou todos os cursos avaliados, discutindo as críticas e recomendações apresentadas pelas comissões de avaliação externa com as diversas instâncias responsáveis nas Unidades, tendo sido estabelecidos prazos para que os cursos apresentassem propostas, visando a solucionar os problemas identificados. Quando necessário, a Pró-Reitoria comprometeu-se a atuar no sentido de obter os recursos financeiros necessários para atender às propostas formuladas.

No que se refere às avaliações originadas de agências externas, a UFMG submete-se aos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação. Todos os cursos de pós-graduação se submetem ao processo de avaliação da CAPES<sup>8</sup>. Durante a vigência do Exame Nacional de Cursos, vinte e três cursos de graduação dele participaram, tendo a grande maioria obtido conceitos A e B. Os cursos que passaram pelo processo de Avaliação das Condições de Ensino, obtiveram conceitos CMB e CB. A partir de 2004, a UFMG encontra-se integrada ao SINAES, tendo dado início, nesse mesmo ano, à auto-avaliação institucional. Para tanto, foi constituída a Comissão Permanente de Avaliação Institucional – COPAI, responsável pela condução desse processo, tendo sua proposta de auto-avaliação sido aprovada pelo Conselho Universitário. Da primeira edição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) participaram, em 2004 e 2005, alunos de 31 cursos, tendo 77% deles obtido conceito A. A auto-avaliação institucional concluída em agosto, será seguida pela avaliação externa, após a qual ocorrerá a avaliação dos cursos, conforme cronogramas a serem estabelecidos pelo INEP.

Entre os procedimentos que decorrem de demandas específicas visando ao aperfeiçoamento da gestão universitária destacam-se:

Avaliação do “Programa de Apoio à Pesquisa dos Recém-Doutores” instituído, em 1999, com recursos do Fundo FUNDEP. Este programa aplica os recursos mediante edital aberto para pesquisadores de todas as áreas do conhecimento, titulados há, no máximo, cinco anos. O estudo comparou docentes agraciados e não agraciados pelo programa, concluindo que ele proporcionou um diferencial acadêmico favorável aos contemplados em relação aos não

---

<sup>8</sup> Resultado da última avaliação da CAPES para os cursos de mestrado e doutorado da UFMG em anexo.

contemplados, possibilitando-lhes maior acesso a bolsas de produtividade do CNPq, e maior índice de publicação em veículos nacionais e estrangeiros. Foi indicada a necessidade de ampliar esse programa, dotando-o ainda de maior volume de recursos, para abranger maior número de docentes, sendo recomendada a vinculação de bolsas de iniciação científica aos recém-doutores apoiados e a introdução de melhorias no processo de gestão do programa, quanto à utilização dos recursos financeiros, e procedimentos mais ágeis de julgamento dos projetos.

Na segunda metade da década de 90, com recursos do Fundo FUNDEP de Apoio Acadêmico, foi realizada pesquisa para avaliação da evasão nos cursos de graduação, contemplando os alunos que ingressaram por vestibular e os que foram admitidos pelos procedimentos utilizados pela UFMG para o aproveitamento das vagas remanescentes decorrentes da evasão. Não sendo comum a todas as universidades a utilização desses procedimentos de ingresso, esses estudantes não tinham sido incluídos no estudo da avaliação interna anteriormente mencionado, realizado com recursos do PAIUB. A evasão foi analisada para um grupo de treze cursos de três áreas do conhecimento, ficando evidenciado, entre outros aspectos, uma forte vinculação entre a reprovação nos períodos iniciais dos cursos e a frequência desse fenômeno. Os resultados do estudo foram apresentados para a Pró-Reitoria de Graduação e para os coordenadores dos colegiados de curso, sendo recomendada a adoção de algumas ações corretivas, como a promoção de alterações curriculares, por exemplo, principalmente naqueles casos em que a evasão havia atingido patamares elevados.

No final da década de 1990 foi constituída comissão especial com o objetivo de produzir estudos sobre os ensinos fundamental, médio e técnico oferecidos pela UFMG. A partir de debate gerado no CEPE sobre a concessão de vagas docentes para esses cursos, configurou-se a necessidade de aprofundamento sobre vários aspectos relacionados à existência desses níveis de ensino na Universidade. Nessa ocasião, a comissão realizou estudo sobre os projetos institucionais das escolas que oferecem esse tipo de ensino, os tipos de cursos e as vagas oferecidas, os processos seletivos, a inserção dos alunos no registro acadêmico geral da Universidade, o perfil do corpo docente, etc. Além da avaliação desses aspectos, o estudo compreendeu também a apresentação de uma proposta de modificação da vinculação dessas modalidades de ensino na UFMG, a partir da sua condição de campo de experimentação das licenciaturas. Após a apresentação do relatório da comissão especial, a Universidade pôde dar início à formulação de uma política para a oferta dessas modalidades de ensino, envolvendo aspectos pedagógicos, administrativos e de política acadêmica de modo mais amplo. Ainda se encontra em andamento a implantação dessa política.

Entre agosto de 1987 e dezembro de 1989, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação promoveu a realização de avaliação interna e externa dos cursos de pós-graduação *estricto sensu*. Foram identificados alguns pontos de estrangulamento, como tempo médio de titulação elevado e represamento de alunos, ressaltando-se ainda a qualificação docente, além de ser excessivamente endogênica, associava-se a uma produção científica em que ambas se situavam em patamares insatisfatórios. Foi indicada a adoção de ações específicas pelos departamentos e colegiados de curso, destacando-se também a promoção de investimento mais consistente da universidade na infra-estrutura dos cursos de pós-graduação, bem como de produção de mecanismos destinados a ampliar o impacto desses cursos fora do estado de Minas Gerais. A realização dessa avaliação constituiu-se em instrumento importante para o desenvolvimento da pós-graduação na UFMG, observando-se, na década de 90, crescimento da ordem de 70%, dos cursos de mestrado e de duas vezes e meia para os de doutorado. A manutenção de um investimento permanente da UFMG nessa área, teve como resultado cerca de 30% dos programas com conceitos 6 e 7 na avaliação da CAPES de 2004. Ações implementadas mais recentemente, como consequência de processos avaliativos mais específicos, tendo em vista a aplicação dos recursos do PROF, levaram à implantação de mecanismos mais eficazes na definição de critérios e procedimentos para a alocação de bolsas; a promoção de reuniões periódicas com programas ainda não consolidados visando a identificar e induzir medidas de ajuste; a acentuação da participação de docentes e discentes em grupos de pesquisa internacionais; a indução de elaboração de projetos para a melhoria e manutenção de laboratórios de pesquisa; o acompanhamento do desempenho dos cursos novos e dos cursos com conceito 5, de modo a promover sua ascensão qualitativa, além do desenvolvimento de uma nova etapa de avaliação interna realizada no ano de 2005.

No ano de 2003, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação procedeu à realização do “Diagnóstico da pós-graduação *lato sensu* – especialização”, com o objetivo de avaliar suas dimensões na Universidade, identificar tendências de expansão dessa modalidade, as características do seu financiamento, e a relação que mantém com a pós-graduação *stricto sensu*. Esse estudo permitiu identificar a necessidade de estruturação de mecanismos de gestão adequados, frente a um cenário de crescimento descontínuo e desordenado, acompanhado por um índice relativamente baixo de conclusões. Outras características desse crescimento que têm impacto para a gestão residem na concentração de cursos e matrículas em áreas específicas e a demanda crescente de cursos para atender a políticas públicas. Dado que a maioria dos cursos de especialização são pagos, o estudo evidenciou ainda a necessidade de introdução de medidas destinadas a aprimorar sua gestão acadêmica e

administrativa / financeira, a definição de parâmetros para o acompanhamento da sua qualidade acadêmica e a busca de maior equilíbrio da sua oferta, em relação à da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*.

A partir de 2002 a Pró-Reitoria de Extensão deu início à avaliação do Programa de Bolsas de Extensão. Essas bolsas, como já mencionado no capítulo 2, são concedidas com recursos orçamentários da Universidade, após julgamento, pela Câmara de Extensão, de programas e projetos que respondem a edital. A avaliação desse programa, além de contribuir para o aperfeiçoamento dos procedimentos utilizados para a concessão das bolsas, permite avaliar as ações apoiadas pelo Programa, de modo a viabilizar a articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa, em diferentes áreas do conhecimento.

Em 2003, preocupada com a continuidade da publicação dos periódicos editados na Universidade, e seu elevado grau de dependência dos recursos orçamentários da Instituição, a Pró-Reitoria de Pesquisa promoveu a realização de estudo específico sobre o tema. Este estudo abrangeu vinte e seis periódicos editados por unidades acadêmicas, programas de pós-graduação e núcleos de pesquisa da Universidade, visando sua qualidade como veículo de comunicação científica, conforme mencionado capítulo 5. Como resultados desse estudo alguns periódicos foram extintos e, no final de 2003, foi lançado um Programa de Auxílio para a Editoração de Periódicos Científicos, destinado a promover a melhoria da qualidade das publicações e a dar maior visibilidade aos periódicos que são mantidos e editados por unidades acadêmicas.

Em 2002, tendo em vista problemas identificados no funcionamento da Biblioteca Universitária, a reitoria constituiu comissão integrada por professores, bibliotecários e pela diretora de avaliação institucional, para analisar esses problemas e propor uma alternativa de gestão de modo a otimizar a qualidade do atendimento. Foi apresentada proposta de reestruturação do sistema de bibliotecas, envolvendo a estrutura organizacional, a base tecnológica, a dimensão técnica e acadêmica, os recursos de pessoal e os recursos financeiros. A proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário encontra-se em processo de implementação.

A necessidade de conhecer a condição em que se faz o exercício profissional dos egressos dos cursos de graduação, pós-graduação e educação básica e profissional tem se mostrado uma preocupação presente em toda a Universidade. Esse tema vem sendo objeto de teses e dissertações, além de outros tipos de estudos, havendo, por isso, diferenças metodológicas importantes entre esses trabalhos. Uma linha de estudos mais sistemática teve início em 2001, financiada com recursos da Pró-Reitoria de Graduação. Foi realizado um



estudo dos egressos dos cursos de Engenharia, analisando cinco turmas de graduados nas décadas de 1980 e 1990, considerando a inserção no mercado de trabalho, a apreciação sobre o papel do curso para o bom desempenho nessa inserção, e a apreciação sobre o curso de modo mais abrangente. Na sequência desse estudo, estão sendo analisados egressos graduados nos cursos de Medicina, Direito, Geografia, Ciências Biológicas e Ciências Sociais. Concluída essa etapa, será possível perceber a situação de formados em cursos tradicionais das três grandes áreas do conhecimento, e dos formados em cursos que oferecem as habilitações de licenciatura e bacharelado, além daqueles que oferecem os cursos nos turnos diurno e noturno, constituindo-se em piloto para estabelecer uma proposta de análise do conjunto dos cursos de graduação. A Pró-Reitoria de Pesquisa, por sua vez, avalia o impacto das bolsas de iniciação científica na formação acadêmica e profissional dos egressos dos cursos de graduação.

No cenário atual, além das atividades registradas e acompanhamento e avaliação, internas e externas, também vêm sendo realizados estudos regulares, para análise das questões relacionadas à inclusão social na Universidade, considerando a necessidade de que a Instituição desempenhe papel de relevo na ampliação do acesso, aos seus cursos, de estudantes provenientes de camadas mais desfavorecidas da população. São também realizados estudos voltados para a caracterização do perfil do corpo discente. Os resultados de ambas as pesquisas têm sido importantes instrumentos para a definição tanto de medidas acadêmicas, como de medidas voltadas à promoção da inclusão social na Universidade.

Outro caminho importante de estudo que vem sendo desenvolvido mais recentemente, diz respeito ao acompanhamento de egressos. A análise de grupos de concluintes dos cursos de Engenharia, a partir da década de 1980, já foi concluída, estando em andamento a segunda fase de execução do projeto piloto, que contempla os cursos de Medicina e Direito, que junto com o estudo anterior sobre a Engenharia, vão fornecer instrumentos para permitir a extensão da pesquisa nas demais formações profissionais. Nesta segunda fase estão sendo também analisados egressos de cursos que oferecem as habilitações de bacharelado e licenciatura, bem como cursos nos turnos diurno e noturno. Concluída esta etapa, será dado início a um projeto que abrangerá todos os egressos dos demais cursos de graduação.

Uma resultante desse conjunto diversificado de ações se traduz no volume substancial de dados sobre diversos aspectos da Universidade, disponível para análises e estudos. A auto-avaliação institucional, iniciada em 2005 no âmbito do SINAES, se constitui em momento importante para uma apreciação integrada desses dados.

## **6.2. AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO E GESTÃO**

A inserção da avaliação no processo de planejamento e gestão da Universidade vem se dando, até o momento, sem uma articulação explícita com a instância diretamente responsável por esse processo, que é a Pró-Reitoria de Planejamento. Conforme ficou demonstrado no detalhamento dos diversos aspectos dos processos de avaliação e de acompanhamento, embora muitas vezes esses processos tenham dado origem à formulação de ações de política acadêmica, isso ainda não se faz de modo sistemático e iluminado pela visão geral do planejamento da Universidade.

Por sua vez, a busca de realização de uma avaliação institucional não fragmentada é ainda muito recente na UFMG, tendo iniciado apenas a partir de 2003, com a constituição da Diretoria de Avaliação Institucional. Além de conduzir processos avaliativos de diversas ordens, a ação dessa diretoria visa a promover a articulação entre diversos setores responsáveis por processos permanentes de avaliação. Visa, ainda, a sistematização dos diversos bancos de dados já produzidos na Universidade, de modo a que se constituam em fonte importante de estudos sobre a UFMG, e que contribuam para a instauração de um processo efetivo de planejamento institucional.

## **6.3. IMPACTOS DA AVALIAÇÃO PARA A REVISÃO DO PDI**

O sucesso obtido na construção e na realização da avaliação institucional produzirá, certamente, subsídios para a proposição do próximo Projeto de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. O conhecimento mais aprofundado da realidade por ele proporcionado, associado aos desafios que a sociedade vem apresentando às instituições de ensino superior para atingir sua missão institucional, possibilitará o estabelecimento de novos objetivos, metas, e ações voltadas para a busca permanente de seu aperfeiçoamento, em termos de excelência acadêmica e relevância social.

Os objetivos, metas e ações para a política de avaliação institucional estão apresentadas no Quadro 48.

### Quadro 48 – Objetivos para a Política de Avaliação Institucional

Objetivo	Metas	Ações
Aperfeiçoar a política de avaliação da UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar a avaliação institucional como atividade permanente na UFMG;</li> <li>• Acompanhar e avaliar a implementação das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional;</li> <li>• Contribuir para integrar os resultados da avaliação institucional com as ações de planejamento.</li> <li>• Implantar um sistema regular de avaliação dos currículos dos cursos de Graduação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituir, na Diretoria de Avaliação Institucional, um núcleo de pesquisas sobre a UFMG, que deverá fornecer subsídios para o acompanhamento e a atualização de análises sobre os diversos processos avaliativos, bem como para instrumentalizar o processo de planejamento;</li> <li>• Estimular experiências de avaliação institucional nas unidades e órgãos da UFMG, e a realização de processos de avaliação externa realizados por iniciativa da própria Universidade;</li> <li>• Estimular a realização de estudos sobre egressos dos cursos de graduação e de pós-graduação, e sobre a evasão nos cursos de graduação;</li> <li>• Estimular a criação de um programa institucional voltado para a avaliação de currículos, em consonância com as Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação;</li> <li>• Coordenar estudos sobre aspectos da infraestrutura dos cursos, principalmente no que concerne à sua adequação ao ensino, pesquisa e extensão, à sua adaptação aos portadores de necessidades especiais, e às necessidades relacionadas aos processos de inclusão digital.</li> </ul>

Fonte: UFMG (2007:136)

## 7. CRONOGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PDI

Foi estabelecido um cronograma para o desenvolvimento do PDI, contemplando os objetivos e metas definidas para as diversas áreas, até 2012.

## ANEXO V

### **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)**

A Universidade Federal de Santa Maria, idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, foi criada pela Lei nº. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria, instalada solenemente em 18 de março de 1961. A UFSM é uma Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação.

A atual estrutura, determinada pelo Estatuto da Universidade, aprovado pela Portaria Ministerial n. 801, de 27 de abril de 2001, e publicado no Diário Oficial da União em 30 de abril do mesmo ano, estabelece a constituição de oito Unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras e Centro de Educação Física e Desportos.



**Figura 11 – Vista dos Prédios Básicos da UFSM**  
Fonte: UFSM, 2007

Em 20 de julho de 2005, o Conselho Universitário aprovou a criação do Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM CESNORS, passando a UFSM a contar com nove Unidades Universitárias. Da estrutura da Universidade, fazem parte também três Escolas de Ensino Médio e Tecnológico: Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Agrícola de Frederico Westphalen e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. A instalação do CESNORS tem como objetivo impulsionar o desenvolvimento da região norte do estado do Rio Grande do Sul, visando à expansão da educação pública superior. Está

localizada no centro geográfico do estado do Rio Grande do Sul, distante 290 km de Porto Alegre, a cidade de Santa Maria é o pólo de uma importante região agropecuária que ocupa a parte centro-oeste do Estado. Na Cidade, formou-se um importante pólo de prestação de serviços com destaque para a educação em todos os níveis.

O planejamento estratégico da UFSM, implementado a partir de 1998, levou a um expressivo crescimento de todas as suas atividades: ensino, pesquisa e extensão. Outra consequência do planejamento estratégico foi a criação de um programa visando à inserção social e à equidade de acesso à educação superior, transformando ações existentes e criando outras. Por meio desse programa, a Universidade desenvolve acompanhamento intensivo das escolas de ensino básico em 436 municípios do estado do Rio Grande do Sul que correspondem a 80% da área do Estado. Das 873 escolas de ensino médio existentes nesta região, 729 estão credenciadas para essa ação. Outras 336 escolas fora desta área também participam. Nessa última condição, incluem-se escolas de vários estados: Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rondônia, Minas Gerais, Goiás, Espírito Santo, São Paulo e Bahia.

A UFSM possui, hoje, em pleno desenvolvimento, cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano. A Instituição mantém 60 cursos de Graduação Presenciais, um curso de Ensino a Distância, e 53 cursos de Pós-Graduação Permanentes, sendo 24 de Mestrado, 12 de Doutorado e 17 de Especialização. Além destes, realiza cursos de Especialização, de Atualização, de Aperfeiçoamento e de Extensão em caráter eventual, atendendo a diversificadas e urgentes solicitações de demanda regional.

O contingente educacional da UFSM é de 15.974 alunos (1º semestre de 2006) em cursos permanentes, distribuídos entre os três níveis de ensino, dos quais 11.649 são do ensino de Graduação, 2.037 do ensino de Pós-Graduação e 2.288 do ensino Médio e Tecnológico. O corpo docente é composto de 1.157 professores do quadro efetivo (Graduação, Pós-Graduação e Ensino Médio e Tecnológico) e 309 professores de contrato temporário; e o quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.532 servidores (dezembro de 2005).

A UFSM tem demonstrado, em algumas fases da sua existência, um sólido compromisso com as inovações e melhorias organizacionais, procurando adequar-se constantemente às transformações ambientais e influir nas mudanças pelas quais tem passado o sistema de gestão das Instituições de Ensino Superior. Com essa preocupação a UFSM tem participado ativamente das iniciativas tomadas pelo Governo Federal para avaliar e atestar o desempenho das instituições universitárias. Isto se comprova pela sua inserção no Programa

de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, em 1994, e no Programa de Qualidade e Participação na Administração Pública, através do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade, mediante o termo de adesão nº 3.599, em 1999.

Consideradas as características e peculiaridades de cada um destes programas e a própria qualificação dos seus quadros desenvolveu-se um programa específico na Instituição denominado “Programa de Qualidade e Avaliação na Universidade Federal de Santa Maria”. Se propõe uma sistemática que contempla os programas institucionais, na busca do aumento da capacidade em todas suas ações e relações com a sociedade. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do Programa de Qualidade e Avaliação na Universidade Federal de Santa Maria prevê a existência de um COMITÊ ESTRATÉGICO, responsável pela criação de uma estrutura de planejamento institucional que coordene o posicionamento estratégico da UFSM diante do ambiente. Sob sua coordenação atuam com dois grupos executivos de apoio, a COMISSÃO EXECUTIVA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL e o GRUPO TÉCNICO DE APOIO À QUALIDADE.

A Comissão Executiva de Avaliação Institucional (CPAVI) é responsável pelo contínuo auto-conhecimento dos processos operacionais da Instituição, pelo estabelecimento de indicadores de desempenho e pela avaliação das diferentes etapas e segmentos envolvidos. O Grupo Técnico de Apoio à Qualidade (GTAQ) é responsável pelo estabelecimento de um processo participativo. Com as ferramentas de gestão da qualidade, busca um contínuo melhoramento no desempenho dos diferentes processos, bem como a realimentação dos objetivos, metas e critérios da Administração Superior.

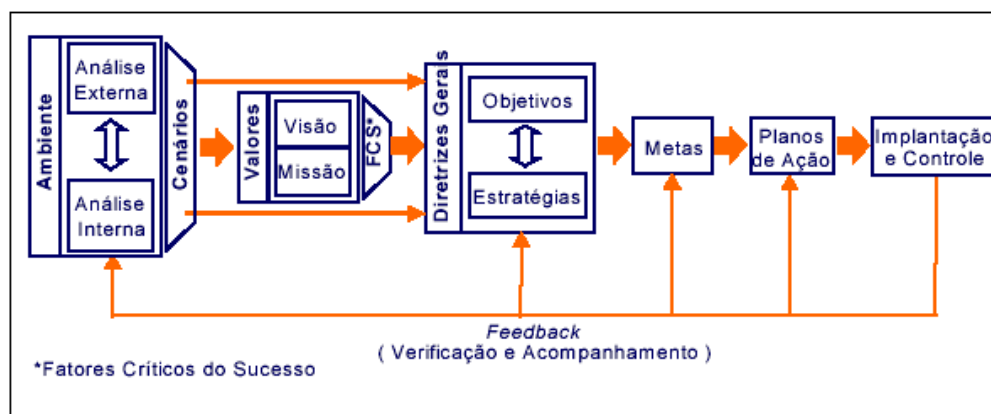
Utiliza para a sua operacionalização, equipes de melhoria na Reitoria e Centros Didáticos, como é o caso da implantação da metodologia do Planejamento Estratégico. Sob esta nova ótica, o Programa de Qualidade e Avaliação está implantando uma sistemática de gestão institucional. A partir de diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional, se busca diagnosticar, planejar e desenvolver ações que aprimorem a atuação da UFSM em seus compromissos com a sociedade. O PDI está a cargo da pró-Reitoria de Planejamento com a co-responsabilidade de todos os órgãos integrantes da estrutura organizacional da UFSM.

Com vistas a este propósito a Pró-Reitoria de Planejamento elaborou um documento constituído como Referencial Teórico do Planejamento Estratégico. Com ele se realizou seminários nas oito Unidades Universitárias e três colégios de Ensino Médio e Tecnológico, deflagrando-se o processo de sensibilização e motivação necessários à elaboração do planejamento estratégico de cada unidade.

Com o objetivo de acompanhar o andamento dos trabalhos e assessorar na implantação do processo de Planejamento Estratégico, a PROPLAN realizou vários *workshops* com as diferentes unidades que solicitaram esse tipo de atendimento. O processo de implantação do Planejamento Estratégico culminou com a realização de um seminário que reuniu representantes das unidades da Administração Central, tendo por objetivo a provocação de debates e a geração de subsídios para a definição de diretrizes estratégicas, objetivos e metas. Juntamente com os resultados obtidos nos diferentes seminários, foi elaborado o presente Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2001-2005.

## 1. MODELO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO ADOTADO PELA UFSM

O modelo de planejamento estratégico proposto para a Instituição, é composto de seis etapas básicas, conforme apresentado na Figura 12.



**Figura 12- Modelo de Planejamento Estratégico da UFSM**

Fonte: UFSM (2001:7)

## 2. METODOLOGIA DO PLANO ESTRATÉGICO

A metodologia adotada prevê a realização da análise do ambiente da organização (externo e interno), criando a consciência de suas oportunidades e ameaças, assim como de seus pontos fracos e fortes. A partir daí, torna-se possível traçar os prováveis cenários em que a organização irá atuar, aproveitando as oportunidades, potencializando os pontos fortes e minimizando ameaças e riscos. Em uma próxima etapa são identificados os valores e

definidos a visão de futuro e a missão organizacionais. A seguir são elencados os Fatores Críticos de Sucesso, constituídos como as condições fundamentais que precisam ser satisfeitas para que a organização tenha sucesso no ambiente no qual encontra-se inserida. Na etapa seguinte são definidas as Diretrizes Gerais das quais derivam-se os objetivos propostos, as estratégias para alcançá-los e as ações para operacionalizá-los, tendo como balizadores os Valores, a Missão e a Visão de Futuro da Instituição.

## **2.1. VALORES DA UFMS**

Valores formam o conjunto de crenças e princípios que orientam as atividades e operações de uma organização. Constituem preferências, pontos de vista, deveres, inclinações internas, preconceitos, etc... São padrões de conduta praticados pela organização que influenciam o comportamento geral de seus membros.

O Comitê Estratégico da Instituição definiu como valores da UFMS (UFMS, 2001:9): “Liberdade, Democracia, Responsabilidade, Justiça, Consciência Ética, Educação e Respeito, Identidade, Comprometimento Social, Cidadania, Pluralidade, Integração e Criatividade.”

## **2.2. MISSÃO**

A missão define a razão de ser da Instituição, e reflete os motivos pelos quais foi criada e é mantida. Ela define como a Instituição vê sua contribuição no atendimento às necessidades sociais. A missão responde a pergunta: Porque existimos?

O estabelecimento da missão demanda um dimensionamento concreto das possibilidades da organização. Assim, para fazê-lo deve se levar em conta toda a análise interna e externa que já se fez até o momento e, principalmente, deve-se dar atenção aos pontos fortes, pois eles expressam as áreas em que melhor a instituição pode atender as necessidades reais.

O Comitê Estratégico definiu como Missão da UFMS (UFMS, 2001:9): “Promover ensino, pesquisa e extensão, formando lideranças capazes de desenvolver a sociedade”.



### 2.3. VISÃO

A Visão consiste em definir o estado que a organização deseja atingir no futuro. Ela precisa ser desafiadora, abrangente e detalhada, tendo como intenção propiciar o direcionamento dos rumos de uma organização. Ficou estabelecido, pelo Comitê Estratégico, como sendo a Visão de Futuro da UFSM (UFSM, 2001:10): “Ser reconhecida como referencial de excelência no ensino, pesquisa e extensão pela comunidade científica e pela sociedade em geral”.

A visão permite, portanto, delimitar a situação da Instituição dentro de um horizonte futuro. A visão de futuro foi delineada como uma continuada meta maior em torno da qual serão definidos os indicadores que irão sinalizar, pela sua avaliação e acompanhamento, se o rumo está certo e quais ações corretivas devem ser aplicadas.

### 2.4. ANÁLISE AMBIENTAL

Compilados os resultados da análise ambiental dos diferentes seminários, foi possível, segundo a frequência de citações, identificar as principais oportunidades, ameaças, pontos forte e pontos fracos, conforme apresentado no Quadro 49.

**Quadro 49 – Análise Ambiental**

<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>	<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
Fontes financiadoras Ofertas de oportunidades para capacitação do quadro de Servidores Inserção social Localização estratégica da Instituição Abrangência populacional Relações internacionais Programa de modernização e qualificação da infraestrutura acadêmica das IFEs e HUs Emendas orçamentárias Existência de novos	Contingenciamento dos Recursos Orçamentários Política econômica e salarial Não reposição de recursos humanos Privatização do Ensino Superior Resistência ao ensino público e gratuito Legislação que limita a capacidade gerencial e operacional da Universidade (ex.: PCC) Instabilidade do equilíbrio fiscal	Titulação e qualificação do corpo docente Credibilidade da instituição/imagem Ensino público, gratuito e de qualidade Localização geográfica Programas de assistência aos estudantes Parcerias em projetos de desenvolvimento regional Reequipamento via PMQES e Fundos Intercâmbios com outras instituições	Deficiência na estrutura administrativa da Instituição Falta de um Sistema Integrado de Informações (software) Falta de um programa permanente de capacitação Deficiências dos equipamentos dos laboratórios, informática e infraestrutura Falta de uma política direcionada a novos desafios Deficiência do sistema

fundos setoriais e globais Elevada demanda de candidatos às vagas oferecidas nos processos de seleção para ingresso Avanço tecnológico com avaliação Riquezas do cenário cultural Ampliação do quadro de Servidores Valorização da produtividade de Servidores Técnico-	Indústria da obsolescência Políticas educacionais subordinadas às econômicas Pouca efetividade nos convênios internacionais Despreparo dos alunos ingressantes Centralização das informações de RH, não permitindo gerenciamento do Sistema Excesso de legislação	públicas e privadas, nacionais e internacionais Desenvolvimento de sistemas informatizados Equidade de acesso Fonte geradora de novas tecnologias Área física Produção institucional Diminuição do índice de evasão Pluralidade administrativa	interno de comunicação Falta de um modelo de distribuição interna de RH Falta de cultura de planejamento das ações Visão parcial das atividades dos órgãos, falta integração Descompasso em alguns cursos com o mercado de trabalho Problemas econômicos Falta de incentivo fiscal
<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>	<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
Administrativos e Docentes, por meio de incentivos salariais.		Presença na comunidade Facilidade de importação de equipamentos para laboratórios Sistema de gerenciamento e execução administrativas Prestação de serviços complexos de excelência Parque tecnológico atualizado Captação de recursos extra-orçamentários Recursos humanos atuantes junto a outros órgãos públicos e privados Qualidade de vários cursos de graduação e de pós-graduação Política pedagógica	Necessidade de mais espaço físico Falta de eficiência funcional com motivação Distância física do mercado consumidor de tecnologia Falta normatização das atividades Rotina gerencial Sistema acadêmico Falta discussão nas ações e tomada de decisões Mapeamento de processos meios e fins.

Fonte: UFSM (2001:10-13)

## 2.5. DIRETRIZES GERAIS

As diretrizes gerais aqui apresentadas são aquelas que deverão nortear os rumos da UFSM no período 2001-2005.

### **2.5.1. GARANTIR O ENSINO PÚBLICO E GRATUITO**

Ao longo dos anos, defendemos a posição de que o Estado moderno tem como atribuições básicas proporcionar aos cidadãos condições de educação, saúde, justiça e segurança. No caso específico do ensino público universitário, defendemos sua gratuidade com ações concretas, que qualifiquem e valorizem as atividades da Universidade diante da opinião pública, legitimando e criando condições de reforçar os investimentos que se fazem necessários na Instituição.

De forma muito especial, a Universidade Pública tem a obrigação de buscar a equidade de acesso aos seus cursos. Para tanto, deve qualificar a assistência ao estudante, inclusive antes do seu ingresso na Instituição. Temos claro que o ensino público deve ser garantido e que seus resultados devem ser avaliados. Nesse sentido, continuaremos coerentes nesse propósito. O caráter produtivo e integrador dessa política é demonstrado pelas ações planejadas e executadas pela UFSM.

### **2.5.2. PROMOVER A INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A COMUNIDADE**

A ação da Universidade deve ser pensada como resposta às demandas das comunidades do seu entorno. Nas propostas e ações de interação deve ser, por um lado, fazer intervir o conjunto de seu potencial humanos (servidores docentes e administrativos e estudantes) e, por outro, garantir uma resposta ágil e de qualidade, com idéias e propostas inovadoras. Fator primordial para o alcance desses objetivos é a disposição dos administradores de envolver-se na busca de respostas às necessidades dos diversos setores.

As iniciativas já adotadas, como o aumento substancial dos projetos de pesquisa e extensão, as parcerias no âmbito Federal, Estadual e Municipal, e a criação do Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Regional garantem o aperfeiçoamento desta interação.

### **2.5.3. PREPARAR A UNIVERSIDADE PARA OS DESAFIOS DO FUTURO**

A dinâmica das sociedades, neste início de século, aponta para algumas questões que marcarão o futuro. Destaca-se, entre elas, a crescente exigência de qualidade, cuja concretização é possível somente com um desenvolvimento integral da sociedade.

O patamar e a dinâmica de desenvolvimento atingidos pela UFSM nos últimos anos fornecem a base para importantes ações. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, consolidada em ações pontuais de grande relevância social, valorizada no projeto político-pedagógico e reconhecida por todos os segmentos da sociedade, projeta novas relações e ações futuras.

A Universidade não pode se acomodar sobre os êxitos alcançados. A evolução da sociedade e da ciência exigem novas ações e posturas frente ao aumento de desafios.

#### **2.5.4. INCENTIVAR E MANTER A PLURALIDADE DE IDÉIAS**

A Universidade, como pólo qualificado de criação e difusão de idéias, deve assegurar o debate como prática acadêmica cotidiana, contribuindo para o amadurecimento de novos comportamentos e de novas propostas. A discussão dessas idéias, essência dessa proposta, deve garantir a geração de diretrizes inovadoras que produzam soluções de alcance social. O ponto crucial das discussões deve ser o respeito a todos os posicionamentos responsáveis e democráticos. Assim se fará a defesa e manutenção da universidade pública e gratuita que prime pela qualidade de suas atividades.

#### **2.5.5. VIABILIZAR A IMPLEMENTAÇÃO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA**

Reconhecida e consolidada pela sociedade, a autonomia universitária deve ser o instrumento capaz de manter a Instituição com identidade própria. Exercida com serenidade, mas com firmeza, essa autonomia permitirá que a Instituição continue parceira da sociedade nas ações, nas críticas e proposições capazes de contribuir para o progresso harmônico do País.

#### **2.5.6. SISTEMATIZAR UM PROCESSO CONTÍNUO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Avaliação institucional é uma necessidade permanente decorrente da crescente cobrança da sociedade sobre as instituições públicas em geral, e do papel, tanto científico

quanto sociopolítico, atribuído à educação superior. O acompanhamento dos resultados dessas avaliações tem subsidiado o planejamento estratégico dos diversos setores que são utilizados na melhoria crescente da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

## 2.6. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS, ESTRATÉGIAS E AÇÕES

Os objetivos estratégicos são fundamentais como meio de medir o desempenho da Instituição, fonte de motivação e meio de orientação das atividades. Portanto, são os objetivos estratégicos que vão dar toda a orientação e direção à dinâmica do processo de planejamento, como também a sua execução.

No processo de planejamento, cada estratégia está associada a um ou mais objetivos. Expressam como a Instituição vai usar seus recursos, seus pontos fortes e suas oportunidades, para atingir os resultados desejados.

As ações representam atividades específicas, necessárias a consecução dos resultados esperados. É o conjunto de atividades planejadas que indicam claramente o que deve ser feito.

Os Objetivos Estratégicos, Estratégias e Ações do PDI 2001/2005, segregadas por área, estão apresentados no Quadro 50.

**Quadro 50 - Objetivos Estratégicos, Estratégias e Ações do PDI 2001/2005**

<b>Da Área de Ensino de Graduação</b>		
<b>Objetivos Estratégicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
Promover a implantação e acompanhamento avaliativo do projeto Político Pedagógico em todos os Cursos, dos três níveis de ensino da UFSM, de modo a se buscar o aprimoramento da qualidade da formação científica, política e profissional do corpo discente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estabelecimento de critérios para acompanhamento da implantação do projeto Político Pedagógico;</li> <li>– reformulações e atualizações curriculares dos cursos;</li> <li>– mudança de postura didático-pedagógica do corpo docente e discente;</li> <li>– divulgação dos resultados da nova política pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Promover a reforma curricular dos cursos, atendendo ao Projeto;</li> <li>– adequar e modernizar os laboratórios de apoio ao ensino;</li> <li>– ampliar e atualizar o acervo bibliográfico;</li> <li>– intensificar o envolvimento de alunos em projetos de iniciação científica e de extensão.</li> </ul>
Criar alternativas para aumento do número de vagas nos cursos de graduação existentes ou para a criação de novos cursos, direcionados ao desenvolvimento técnico científico da região.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estabelecer uma política institucional para Educação à Distância;</li> <li>– realizar estudos para identificação dos meios de criação de cursos sequenciais como alternativa de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Criar e implantar cursos sequenciais de graduação;</li> <li>– ampliar as vagas dos cursos em funcionamento de acordo com estudos realizados;</li> <li>– implementar programa de ensino à distância na</li> </ul>

	propiciada pela Universidade;	Universidade em suas várias modalidades, com vistas a ampliação de seu universo de atendimento.
<b>Objetivos Estratégicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>
Consolidar o processo de avaliação institucional interna dos cursos de graduação, de modo a prepará-los para avaliação externa, como forma de contribuir para a elevação de sua qualidade.	– tornar a avaliação institucional um processo sistemático e permanente.	– Promover a avaliação institucional de todos os cursos de graduação; – publicar o relatório dos resultados da avaliação institucional interna dos cursos de graduação.
Aprimorar o processo de formação discente, de acordo com as diretrizes no Plano Político Pedagógico no curso.	– Dar prosseguimento e aprimorar a formação docente, dando especial atenção para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, necessárias como processo continuado e permanente. – propiciar aos docentes novas tecnologias e metodologias de ensino; – avaliar os programas de monitoria, iniciação científica e extensão.	– Promover e viabilizar a capacitação docente, tendo como referência as necessidades apontadas pelos processos de avaliação; – intensificar o envolvimento de alunos em projetos de iniciação científica e de extensão; – melhorar os sistemas de gestão e acompanhamento acadêmico.
<b>Da Área de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa</b>		
Aumentar a produção científica	– Divulgação da produção científica em revistas indexadas nacionais e internacionais; – promoção de intercâmbios científicos; – ampliação do número de projetos em redes de pesquisa Institucionais e interinstitucionais; – apoio à formação e consolidação dos grupos de pesquisa; – ampliar o número de bolsas de iniciação científica; – apoio ao registro de patentes; – sistematização do controle institucional da produção científica.	– Apoiar a editoração da produção científica em revistas indexadas ou por indexar; – fomentar o intercâmbio nacional e internacional; – estimular o cadastro da produção científica em rede; – participar em feiras com a produção científica e editorial dos seus quadros; – estimular a participação de pesquisadores em editais de fontes financiadoras; – ampliar e apoiar ações do Núcleo de Propriedade Intelectual; – gerenciar o aumento FIPE/Tesouro; – Intensificar o envolvimento de alunos em projetos de iniciação científica.
Identificar áreas preferenciais para o aumento do mínimo de vagas nos cursos/programas de Pós-Graduação	– Estabelecimento de programas de expansão da Pós-Graduação, com criação de cursos de especialização, mestrado e doutorado;	– Promover seminários e realização de estudos com vistas a expansão dos Programas de Pós-Graduação;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– abertura de espaço, nos níveis estruturais e programáticos, para o desenvolvimento da Educação à Distância com qualidade;</li> <li>– disponibilidade do quadro de Professores Orientadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– implantar cursos de educação à distância;</li> <li>– incrementar a qualificação docente.</li> </ul>
Reestruturar a Jornada Acadêmica Integrada visando a melhoria do ensino de Graduação, Pesquisa e da Extensão na Universidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Integração da Jornada Acadêmica Integrada e as Semanas Acadêmicas das 8 Unidades Universitárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apoiar a realização de eventos, com ações simultâneas de Pesquisa, Extensão e Ensino, na mesma data, para divulgação dos projetos.</li> </ul>
Expandir a pesquisa e pós-graduação para novas áreas de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Promover ações multidisciplinares para identificar as novas vocações a serem desenvolvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Implantar e equipar, com os fundos setoriais, núcleo de P e D em áreas em que a instituição não tem atuação;</li> <li>– conveniar com instituições nacionais e internacionais nas áreas de novos conhecimentos.</li> </ul>
Aumentar o intercâmbio científico internacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Incentivar as relações e convênios internacionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Treinar os professores e pesquisadores, em missão de longa duração no exterior, para busca de laços permanentes;</li> <li>– realizar missões de alto nível voltadas para relações internacionais;</li> <li>– utilizar as Associações Internacionais para contatos com novos parceiros.</li> </ul>
<b>Da Área de Ensino Médio e Tecnológico</b>		
Promover a melhoria de Ensino Técnico Profissionalizante	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reduzir o índice de reprovação e evasão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Modernizar e ampliar laboratórios;</li> <li>– incentivar a qualificação do corpo docente do Ensino Médio Tecnológico;</li> <li>– proporcionar cursos especiais para o aprimoramento da comunidade.</li> </ul>
Aumentar a oferta de Cursos Profissionalizantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ampliar e modernizar a atuação dos colégios de ensino médio e tecnológico, por meio de financiamento junto ao PROEP;</li> <li>– ampliar e modernizar a estrutura física dos colégios;</li> <li>– identificar, com a sociedade, as áreas prioritárias para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Criar um curso técnico na área de indústria, e quatro cursos na área agrícola;</li> <li>– aumentar em 10% o número de vagas nos cursos da área industrial já existentes, e 40% na área agrícola;</li> </ul>

	<p>atendimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ampliar e qualificar os quadros dos colégios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– encaminhar projetos PROEP para todos os colégios da UFSM;</li> <li>– apresentar demanda de novos quadros para os colégios, respaldado pelas forças da sociedade;</li> <li>– incentivar a qualificação do quadro atual e exigir a qualificação dos novos quadros;</li> <li>– otimizar os recursos materiais e humanos existentes, aumentando a oferta de vagas nos cursos atuais ou novos cursos.</li> </ul>
<b>Da Área de Extensão</b>		
Consolidar a Extensão como fator de inserção da UFSM na sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Definição de uma política que priorize recursos orçamentários para realização de projetos sociais;</li> <li>– criação de um fundo para atendimento das demandas sociais;</li> <li>– implementação de ações para captação de recursos em fontes de fomento para projetos sociais;</li> <li>– manutenção de parcerias para custeio de projetos sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Incentivar a participação da comunidade universitária em projetos sociais;</li> <li>– estimular a realização de projetos sociais que revertam em carga horária curricular;</li> <li>– melhorar a eficiência na divulgação dos programas, subprogramas e ações de extensão previstas na política de extensão da UFSM;</li> <li>– melhorar a eficiência na difusão dos conhecimentos gerados e acumulados na UFSM.</li> </ul>
Melhorar a eficiência do registro de controle das ações de extensão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Criação de um sistema que contemple o registro e a avaliação das ações de extensão previstas na política de extensão da UFSM;</li> <li>– incentivo à comunidade acadêmica, através da concessão e créditos nas ações de extensão devidamente registradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Incentivar aos gabinetes de projetos das Unidades Universitárias, para uma adequação de suas rotinas de trabalho, visando a organização das atividades de extensão de acordo com as políticas da UFSM.</li> </ul>
Promover alternativas de acesso à Universidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Implementação de cursos de extensão, através da Universidade Aberta e de outros programas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Criar e implantar cursos de extensão destinados à comunidade;</li> <li>– aumentar o público atingido pelas ações extensionistas.</li> </ul>
Desenvolver mecanismos de articulação interna e externa para promoção e difusão cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Credenciamento da UFSM como empreendedora cultural para beneficiar-se das Leis de Incentivo à Cultura;</li> <li>– divulgação interna do uso e benefícios das leis de incentivo cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desenvolver projetos culturais para habilitar-se ao Programa de Leis de Incentivo à Cultura;</li> <li>– divulgar internamente o uso de benefícios das leis de incentivo cultural;</li> <li>– capacitar a Pró-Reitoria de Extensão para assessoria na elaboração, encaminhamento e</li> </ul>



		na captação de recursos das leis de incentivo à cultura.
Projetar Internacionalmente as atividades da UFSM.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Intensificação de ações em relação à participação extensionista da UFSM no CONESUL, nos programas de extensão empresarial, modernização municipal, Universidade Solidária, desenvolvimento regional e outros;</li> <li>– apoio à elaboração de projetos bilaterais de extensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dinamizar a coordenação local de cada convênio internacional, de modo a agilizar as ações e projetos conjuntos;</li> <li>– desenvolver a prática de busca de recursos para mobilidade acadêmica junto aos agentes financiadores;</li> <li>– incentivar a publicação dos trabalhos desenvolvidos na UFSM em revistas reconhecidas.</li> </ul>
<b>Da Área de Assuntos Estudantis</b>		
5.5.1 Qualificar os Programas de Assistência Estudantil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Expandir e qualificar os cursos de linguagem e informática para alunos carentes;</li> <li>– reestruturação dos Programas de Acompanhamento Psico-Pedagógico, de Atividades Físicas e Desportivas e de Alimentação;</li> <li>– ampliação do Programa de Moradia Estudantil;</li> <li>– aprimoramento dos critérios de ingresso e permanência nos programas de assistência;</li> <li>– informatização dos programas, interligação PRAE/PROGRAD/DERCA/CPD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ampliar e reequipar os laboratórios de linguagem e informática;</li> <li>– equipar e disponibilizar pessoal qualificado para o Programa de Acompanhamento Psico-Pedagógico;</li> <li>– concluir a moradia estudantil;</li> <li>– reformular a legislação interna que disciplina os Programas de Assistência Estudantil;</li> <li>– ampliar o espaço físico e adquirir novos equipamentos para os Restaurantes Universitários;</li> <li>– implantar um sistema de comunicação e relações públicas para os Programas de Assistência Estudantil.</li> </ul>
<b>Da Área de Administração e Planejamento</b>		
5.6.1 Aperfeiçoar os processos e métodos gerenciais de gestão administrativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Promoção da melhoria da qualidade do processo administrativo nas diversas áreas de atuação da Instituição, por meio da análise dos fluxos administrativos, da melhoria do Sistema de Informação, da qualificação do Sistema de gestão documental, da capacitação profissional e da modernização da estrutura organizacional;</li> <li>– incremento ao Programa de Qualidade e Avaliação Institucional;</li> <li>– ampliação do número de convênios e acordos nacionais e internacionais;</li> <li>– integração dos sistemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Criar um sistema de controle e acompanhamento de convênios;</li> <li>– promover a capacitação do pessoal do nível gerencial na área da qualidade e produtividade;</li> <li>– elaborar projeto para mapeamento e melhoria de processos das atividades meio e fim;</li> <li>– incentivar os servidores afastados para aperfeiçoamento no exterior a constituírem-se em elementos facilitadores para possíveis intercâmbios internacionais.</li> <li>– promover seminários de</li> </ul>

	<p>informatizados;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– institucionalização do Planejamento Estratégico como um processo permanente em todos os níveis;</li> <li>– elaboração de Planos de Ação Anuais nos três níveis da Instituição.</li> </ul>	<p>acompanhamento e avaliação do processo de planejamento estratégico;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– estabelecer os indicadores de resultados das ações de avaliação institucional;</li> <li>– consolidar o Plano de Desenvolvimento Institucional;</li> <li>– elaborar projetos institucionais para a captação de recursos extraorçamentários;</li> <li>– promover a gestão eletrônica de documentos;</li> <li>– garantir a segurança e a preservação do patrimônio documental;</li> <li>– manualizar as atividades, buscando a manutenção da memória administrativa.</li> </ul>
Recuperar e modernizar as instalações e infra-estrutura da Instituição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estabelecimento de diagnóstico e avaliação do sistema atual, para a consolidação do Plano Plurianual de Investimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Elaborar um projeto de manutenção preventiva;</li> <li>– consolidar os planos de ação com vistas a atualização do parque computacional e de melhoria do sistema de interligação lógica;</li> <li>– melhorar os sistemas de saneamento, viário e predial;</li> <li>– consolidar o Centro de Eventos;</li> <li>– ampliar o centro de vivência;</li> <li>– ampliar e modernizar o sistema de vigilância no <i>Campus</i>.</li> </ul>
Melhorar a sistemática de comunicação interna e externa, visando maior agilidade e aumento da qualidade das ações da UFSM.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Revisão da interação com o Curso de Comunicação Social e suas habilitações com os meios institucionais de comunicação da UFSM (rádio – TV – jornais);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estabelecer uma política de atuação para a Rádio e a TV da universidade – projeto pedagógico;</li> <li>– ampliar espaços de divulgação para todos os segmentos da UFSM;</li> <li>– organizar e disponibilizar o acervo fotográfico institucional;</li> <li>– implementar o Programa de Visitação da UFSM.</li> </ul>
<b>Da Área de Recursos Humanos</b>		
Implementar um Plano Permanente de Capacitação de Recursos Humanos para a Instituição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Promoção de parcerias com os diversos setores da Instituição;</li> <li>– Aumento da dotação orçamentária para capacitação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Promover o diagnóstico da necessidade de treinamento;</li> <li>– elaborar, operacionalizar, acompanhar e avaliar o Plano de Capacitação;</li> </ul>
Implantar um Sistema de alocação da força de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Implantação de uma política de mudança de cultura quanto à</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Realizar o levantamento da força de trabalho existente,</li> </ul>

da Instituição.	força de trabalho; – conhecimento da força de trabalho existente; – fortalecimento da atuação da Pró-Reitoria de Recursos Humanos; – comprometimento da Administração Superior da Universidade.	com vistas ao diagnóstico da necessidade de pessoal em cada órgão; – elaborar uma proposta de alocação de recursos humanos nas diversas unidades/subunidades da Instituição; – adotar uma postura visando o foco no cliente.
Melhorar as condições de Segurança do Trabalho e Saúde.	– Contratação de profissionais qualificados nas especialidades exigidas.	– Implantar uma política de segurança no trabalho; – diagnosticar as áreas de risco, visitando todas as dependências da Instituição; – incentivar os servidores a usarem os meios de proteção; – acompanhar e avaliar o desempenho das atividades.

Fonte: UFSM (2001: 18-31)

### 3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UFSM

Com o objetivo de definir princípios para orientação das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Santa Maria, a instituição elaborou, neste ano de 2000, um Projeto Político-Pedagógico. A concepção do documento ocorreu de modo a permitir contemplar, de modo mais amplo possível, os interesses prioritários de todos os segmentos da Universidade, bem como suas expectativas de diálogo produtivo e renovador com a sociedade.

Para articular a comunidade universitária, foi estudado e desenvolvido um texto base na Pró-Reitoria de Graduação. A partir de maio, foi incentivada a discussão ampla, através do envio de um documento de referência a todas as unidades e de sua disponibilização na *home page* da UFSM. Foi motivada a discussão por parte de alunos, funcionários e professores, bem como buscou-se a contribuição da comunidade.

Entre maio e novembro deste ano, foram recebidas manifestações, sugestões e críticas. Após uma sistematização, foi feito um novo estudo do material por membros de diversas unidades da instituição, procurando o atendimento de prioridades coletivas. O empenho em contemplar, na medida mais ampla possível, todos os envolvidos em suas ações, tem como resultado o presente documento. O processo representou, em termos históricos, para a instituição, além de um trabalho de articulação de segmentos e discussão ampla, uma auto-

avaliação fundamental. As perspectivas traçadas foram definidas em razão do debate sobre problemas vividos no passado e no presente, e da necessidade de encaminhamentos práticos e racionais de flexibilização de procedimentos e adequação de posturas acadêmicas às expectativas da própria comunidade.

A Universidade está consciente de que seu papel não é apenas receber demandas da sociedade, nem apenas dialogar com ela. Seu papel é propriamente constitutivo e estruturador. Ao produzir, discutir e difundir conhecimento, ela contribui para transformações sociais. Suas orientações institucionais estão associadas às suas expectativas de participação consciente na mudança social.

Confiamos que a sociedade seja cada vez mais capaz de integrar forças dedicadas ao benefício coletivo, afirmando a importância da ética e da capacidade de reflexão sobre problemas sociais. Reforçamos assim através deste documento a compreensão da Universidade como instituição capaz de cumprir responsabilidades e fomentar transformações.

Desejamos contribuir para a sustentação de prioridades e o enfrentamento de desafios, com senso de empreendimento e determinação em pensar constantemente sobre nossas próprias ações, avaliando resultados e perspectivas.

O Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria está dividido em quatro unidades.

A primeira parte do documento, “PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS”, consiste em uma exposição geral que pretende, sinteticamente, indicar desafios colocados para a instituição no que se refere às suas relações com o contexto em que se situa, formular princípios que regem as diretrizes conceituais de reflexão sobre educação superior no presente documento, discutir elementos referentes à política administrativa da Universidade, e apontar caminhos para consolidar uma concepção de ensino superior humanizado, pautada na ética e na interação com a sociedade.

A segunda parte do documento, “ESTRATÉGIAS REFERENTES ÀS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DE PROPOSTAS”, é composta de quatro segmentos, em que são apresentadas estratégias que permitem colocar em prática orientações fundamentadas conceitualmente na parte anterior. As ações indicadas são de responsabilidade de diversas unidades administrativas da instituição, e estão voltadas para o atendimento de prioridades na qualificação dos alunos e o aprofundamento das relações entre a vida universitária e as demandas sociais. Os segmentos se referem a: projetos político-pedagógicos

de cursos, currículos e avaliação institucional; incentivo à pesquisa e à extensão; condições para a formação continuada; universidade, sociedade e humanização.

A sua terceira parte, "PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE CURSO", está dividida em três unidades. "Princípios Orientadores" consiste em uma relação de cinco princípios gerais, referentes à concepção filosófica e pedagógica que deve presidir a elaboração de currículos de cursos. Sob forma esquemática, são sintetizados elementos orientadores da política curricular, em consonância com a fundamentação teórica exposta na unidade anterior. "Pontos a Trabalhar" estabelece oito tópicos de referência para reflexão, fundamentais para a definição de concepções filosóficas, políticas e administrativas de cursos. A relação propõe, em coerência com as unidades anteriores, uma pauta de trabalho, com o fim de que cada curso, ao formular e defender um projeto político-pedagógico, racionalize suas perspectivas de trabalho, incluindo aspectos fundamentais para sua sustentação e avaliação. "Estrutura" apresenta, em uma série de itens, uma forma de índice, correspondente à organização formal que os elementos referentes ao Curso devem receber no Projeto Político-Pedagógico de Curso.

Ao elaborar seu Projeto específico, o Curso deve considerar os "Princípios Orientadores", tendo em vista as especificidades de sua área; reunir, articular e interpretar dados indicados em "Pontos a Trabalhar", de modo a obter clareza na formulação de seus problemas e suas intenções. A reflexão prévia, orientada por essas duas unidades, deve resultar na formulação dos elementos indicados na "Estrutura". A existência de um Projeto Político-Pedagógico de Curso é importante para estabelecer referências de compreensão do presente, e de expectativas futuras. Nesse sentido, é importante que, ao realizar atividades de avaliação institucional de seu funcionamento, o Curso leve em conta os tópicos indicados em "Princípios Orientadores", tenha condições de discutir publicamente os aspectos enumerados em "Pontos a Trabalhar", e consiga assim reconhecer na construção de seu Projeto Político-Pedagógico a expressão de sua identidade e de suas prioridades.

Como quarta parte, acrescentamos a Resolução que dispõe sobre este Projeto Político-Pedagógico Institucional, propondo diretrizes, regulamentações e encaminhamentos para as perspectivas de ação na Universidade, tendo em conta as suas condições de trabalho e seus horizontes de transformação. A Resolução contempla demandas prioritárias, integra temas fundamentais em um conjunto de orientações articuladas, e incentiva a interação entre os diversos segmentos da instituição. Entre a Resolução e as três partes anteriores existe uma continuidade, no sentido de que as reflexões, os encaminhamentos e as regulamentações são expressões de uma linha de trabalho voltada para a sustentação ética e racional das decisões

administrativas.

O Projeto Político-Pedagógico da UFSM consiste em uma formulação institucional, contemplando interesses referentes ao conjunto da comunidade acadêmica. Cada curso, especificamente, deve valorizar os princípios de trabalho construídos em sua experiência, avaliar as possibilidades de superação de fronteiras, implementar ações de qualificação de seus cursos, e ter presentes as demandas prioritárias da sociedade.

Para cumprir esses objetivos, cabe estabelecer seu próprio projeto político-pedagógico, centrar esforços na consolidação de uma grade curricular consistente, desenvolver estratégias práticas de qualificação dos alunos, e manter um programa de avaliação institucional sistemático. A primeira unidade deve servir como referencial conceitual relativo a esses objetivos. As unidades "Estratégias referentes às condições de implementação prática de propostas" e "Projeto político-pedagógico de curso" devem servir como orientações práticas de trabalho. A Resolução sistematiza e regulamenta os elementos apresentados.

### **3.1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS**

A possibilidade de consolidar as atividades da Universidade Federal de Santa Maria, no que se refere à função social de seu desempenho em ensino, pesquisa e extensão, depende, cada vez mais, de uma definição clara de seu papel como instituição pública. Em um contexto em permanente transformação, o processo de modernização do país, com o avanço da qualificação em tecnologia, tem convivido face a face com o aumento da complexidade das relações sociais. Desigualdade e tensões têm caracterizado a sociedade brasileira, exigindo das instituições públicas o comprometimento com o bem coletivo. As enormes proporções da pobreza tornam necessários projetos coletivos dotados de sustentação ética e racional. As incertezas que surgem, quando são avaliadas estratégias para a superação da desumanidade historicamente estabelecida, são resultantes da percepção da complexidade dos problemas vividos no contexto com o qual a Universidade interage. Essas incertezas merecem tanto mais atenção quanto mais tomamos consciência das responsabilidades diretas e indiretas associadas às tomadas de posições diante dos problemas com que nos defrontamos.

As concepções de conhecimento que podem permitir à Universidade cumprir sua função social, necessariamente, devem levar em conta a intenção de propor visões da realidade que não sejam unívocas ou unilaterais. A possibilidade de convivência de posições diferentes, perspectivas variadas, é fundamental para a formação de conhecimento, com

ponderação e rigor. O questionamento que surge com a comparação entre diferentes posições é fecundo para a renovação de idéias e o aumento da clareza quanto aos potenciais inerentes a diferentes procedimentos de reflexão.

Um conhecimento com pretensão de verdade absoluta deve resultar em distorção. Se compreendermos a realidade como caracterizada pela constante transformação, devemos encontrar métodos adequados para a produção de conhecimento, que levem em conta essa caracterização. A imposição de verdades absolutas remove da produção de conhecimento seu caráter histórico e dinâmico, impondo sobre a realidade modelos que autoritariamente se sobrepõem aos movimentos de mudança. O conhecimento não tem seu valor condicionado à idéia de que ele possa ser encarado como verdade irrefutável, como dogma. Seu valor depende de sua capacidade de dar conta da realidade, em sua constante transformação. Para isso, deve o próprio conhecimento ser transformado, superando limitações e interiorizando novas exigências apresentadas pelo processo de mudanças da realidade.

É preciso enfatizar que, ao entendermos a realidade como processo em constante mudança, não restringimos a realidade ao domínio específico do mercado. Se é verdade que, em larga medida, o mercado de trabalho depende do fluxo de egressos do ensino superior, disso não resulta, no entanto, que a Universidade seja apenas uma prestadora de serviços para a cobertura de vagas.

O Projeto Político-Pedagógico da Universidade, consciente das transformações da realidade, propõe um encaminhamento para suas orientações acadêmicas, de modo a, na medida do possível, realizar intervenções no processo histórico. Essas intervenções devem acontecer de maneira que a realidade conduza suas mudanças no sentido de um aumento das condições de atendimento das demandas coletivas, e de uma diminuição da desigualdade social. Caso não contribua para esse sentido dos acontecimentos, considerando a responsabilidade que lhe cabe, a Universidade estaria se omitindo, ou contribuindo para o incremento de problemas. Por defender a sustentação de suas ações em valores éticos, a Universidade quer, contra a omissão e contra o aumento dos problemas, firmar sua posição como responsável por benefícios à comunidade, como é esperado de uma instituição pública e gratuita capaz de interagir com o contexto que a mantém.

Se estivesse apenas cobrindo vagas do mercado de trabalho, a Universidade estaria contribuindo para conservar o estado dos problemas sociais, pois as demandas do mercado, em larga medida, expressam contradições e conflitos do sistema econômico e político. Cumprir necessidades imediatas de viabilização das relações econômicas é menos do que deve ocupar a instituição pública e gratuita. Ela deve interferir no cerne das contradições e

dos conflitos que reconhece à sua volta, realizando ações que beneficiem a sociedade com que interage.

Para isso, é fundamental que a Universidade estabeleça expectativas, quanto ao perfil dos egressos de seus cursos. Um aluno que entra na Universidade Federal de Santa Maria deve, ao final de sua trajetória, ser um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais. A formação acadêmica deve não apenas dar condições para que exerça uma profissão, tendo um desempenho satisfatório, mas ir além disso. A formação acadêmica, independentemente das áreas de atuação, deve dar ao aluno a capacidade de identificar problemas relevantes à sua volta, avaliar diferentes posições quanto a esses problemas, conduzir sua postura de modo consciente, e atuar junto à sociedade, que através dos recursos da Universidade investiu em sua formação. Deve dar a ele também a clareza de que, sendo formado em uma instituição pública, desta recebe a qualificação necessária para, através de suas idéias e seu trabalho, beneficiar a sociedade. Ganhar um diploma não é, no caso, apenas uma forma de defender os próprios interesses, mas antes de tudo uma forma de contribuir para resolver problemas que dizem respeito a outras pessoas. Sem que se possa definir sua função social, o conhecimento adquirido se constitui apenas como exercício de individualismo. Em tempos de exigência de responsabilidade, em escala histórica sem precedentes no país, o individualismo se converte em vaidade e, no extremo, em frieza violenta e anti-social, que contraria os interesses de uma instituição pública e gratuita dedicada à educação.

Nessa perspectiva, além de preparar para uma atuação profissional, ou uma qualificação técnica, um curso acadêmico deve preparar para o enfrentamento das dificuldades colocadas pela experiência da vida em sociedade. Cada aluno deve ser encarado pela instituição como um sujeito capaz de participação atuante no âmbito coletivo, de entendimento do contexto em que vive, e de avaliação ética dos problemas colocados pela realidade. A formação universitária, se deixa de lado o componente propriamente humanístico do processo de formação, reduz os estudantes a figuras anônimas e indiferentes. Cabe levar em conta o que o aluno da Universidade vai fazer com o conhecimento obtido, como vai refletir a respeito dos problemas que o cercam, como vai avaliar as repercussões diretas e indiretas do emprego de seu conhecimento no contexto social. Conceber a competência intelectual em termos de qualificação puramente técnica, sem levar em conta esses elementos, é contribuir para a conservação de estruturas sociais injustas, fundamentadas em heranças autoritárias.



Considerando o documento *Responder às exigências do mundo do trabalho*<sup>1</sup>, preparado por Ulrich Teichler para os Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 1998, como tendência geral, as universidades devem ter em vista, em suas propostas de formação, privilegiar "aptidões sociais e a dimensão da personalidade", trabalhando competências gerais que permitam aos estudantes a atualização contínua, e não apenas a aquisição imediata de informações que, com o tempo, tornam-se obsoletas. As orientações dadas à formação acadêmica devem necessariamente levar em conta esses elementos. Sem isso, teríamos em nossos egressos problemas importantes. Eles seriam, basicamente, reprodutores de idéias que conheceram em sua formação.

Incapazes de atualização, repetiriam sempre as mesmas idéias, inábeis para adaptar o que sabem a exigências novas resultantes de transformações da realidade. Teríamos egressos que, sem compreender com a devida medida a importância de interagir com o contexto à sua volta, restringiriam seu interesse ao âmbito da satisfação individual. Teríamos ainda, provavelmente, uma tendência geral à consagração pelos alunos das informações obtidas como verdades absolutas, sem a consideração da necessidade de pesquisa, de reflexão constante, de revisão de perspectivas e de valores. As chances de intervenção na realidade com o emprego do conhecimento acadêmico, nessas condições, seriam diluídas, diante da complexidade das transformações históricas.

A fim de dar condições para a implementação de práticas acadêmicas que contribuam para o benefício social, é necessário que a Universidade se organize internamente, em coerência com seus objetivos e em favor de sua interação com o contexto. Para isso, deve desenvolver um respeito a princípios de trabalho capazes de sustentar essa coerência e qualificar essa interação.

Administrativamente, é preciso evitar que a burocracia universitária constitua um fim em si mesmo, pois a razão de ser da legislação universitária e do sistema de funcionamento das diversas unidades institucionais é, antes de mais nada, a possibilidade de dar condições para um trabalho produtivo. O aperfeiçoamento do sistema rumo à melhoria dessas condições é um aspecto importante da dinâmica operacional da administração, em que as normativas devem cumprir rigorosamente funções claras e compatíveis com os objetivos da instituição.

A consagrada articulação entre ensino, pesquisa e extensão é básica para a sustentação da Universidade. A qualidade do ensino depende da competência em pesquisa. As atividades de extensão se articulam com as experiências de pesquisa e ensino. Em diversos casos, a

---

<sup>1</sup> – TEICHLER, Ulrich. *Responder às exigências do mundo do trabalho. Tendências da educação superior para o século XXI. Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior*. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

participação de alunos em atividades de extensão pode constituir em situação essencial de formação. A participação discente nos projetos e atividades de pesquisa e extensão proporcionam formação integral ao estudante. Importa ressaltar nessa articulação seu caráter dinâmico. Propostas de ensino, projetos de pesquisa e experiências de extensão passam por transformações com o passar do tempo. As transformações ocorridas em uma esfera repercutem nas outras. O caráter dinâmico da articulação permite que a qualificação em uma esfera possa representar superação de dificuldades nas demais.

Para a qualificação dos egressos, em qualquer área de conhecimento, é necessário adotar duas tendências comentadas por Teichler, no documento mencionado. A primeira é a aprendizagem interdisciplinar. Para compreender fenômenos e solucionar problemas, muito freqüentemente é necessário um trabalho de colaboração intelectual entre diferentes disciplinas, constituindo transversalidade. A segunda é o desenvolvimento de formação continuada. Os programas de formação devem reconhecer suas limitações temporais, preparar para experiências de integração social, e dar condições para atualização constante. A valorização do egresso é importante para avaliar a consistência das ações da instituição.

Elementos como eficiência administrativa, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, valorização da interdisciplinaridade e da formação continuada, são fundamentais para a condução racional da vida acadêmica humanizada. No entanto, a possibilidade de o sistema se sustentar, realizando adaptações internas sempre que necessário, só será efetivamente viabilizada, se a instituição dispuser de uma sistemática de avaliação interna qualificada. A avaliação institucional estabelece, quando rigorosa, confiável e objetivamente discutida, o horizonte de superação de limitações como dado interno ao sistema administrativo.

Em termos práticos, a implementação de uma condução da vida acadêmica caracterizada como ética e racional depende da participação de todos os segmentos da comunidade universitária. A interiorização de uma perspectiva renovada no cotidiano das atividades acadêmicas será permitida pela elaboração, no âmbito de cada curso da Universidade, de um Projeto Político-Pedagógico específico.

A possibilidade de cada curso da UFSM ter clareza quanto a suas prioridades, e estabelecer com coerência suas estratégias de trabalho, depende de seu modo de formular e encaminhar seus próprios interesses. Através da redação de um Projeto Político-Pedagógico, cada curso apresentará publicamente os seus princípios norteadores, contribuindo para que suas atividades sejam organizadas dentro de orientações coerentes e fundamentadas.

A grade curricular de um curso é parte integrante de um Projeto Político-Pedagógico.

Sua construção deve ser compreendida não como enumeração de disciplinas, mas como estabelecimento de um campo de questionamento de temas relevantes, propício ao amadurecimento intelectual e motivador para a prática profissional. Sua sustentação depende não apenas de fidelidade à legislação em vigor, mas também de um plano de desenvolvimento de habilidades intelectuais e práticas, esperadas no perfil do egresso. A racionalização da grade curricular, no interior do Projeto Político-Pedagógico de Curso, deverá levar em conta os modos como as disciplinas se relacionam entre si, e o papel dessas relações para chegar ao perfil de egresso. Poderão ser utilizados recursos como a atribuição de carga horária a atividades de iniciativa dos alunos, ou elaboradas pelos respectivos cole-giados, a serem contabilizadas na parte flexível dos currículos, e a elaboração de projetos de ensino, destinados à articulação entre diferentes disciplinas, de acordo com as normas institucionais vigentes.

As conexões entre ensino, extensão e pesquisa, capazes de tornar o processo de formação mais produtivo, devem ocorrer por iniciativa tanto de professores como de alunos. No processo de formação, alunos e professores são ambos responsáveis pelos resultados. Ambos devem estar atentos à realidade externa, sendo hábeis para observar as demandas por ela colocadas. Cada vez mais, problemas sociais, econômicos e culturais que repercutem na prática do cotidiano devem ser considerados na vivência acadêmica diária e nas relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

Em todas as áreas do conhecimento, e em todos os níveis de formação, a Universidade entende ser imprescindível a presença, na formação do aluno, de estudos de Ética. Sem essa presença, aspectos como a consciência da função social do saber produzido na Universidade Pública e Gratuita, e a relação entre necessidades individuais e problemas de caráter coletivo, se arriscariam a ficar à margem do processo. Cada curso deve não apenas prever a reflexão sistemática sobre Ética, como procurar, na medida do possível, incentivar atividades acadêmicas que situem a formação profissional em um horizonte de interesse humanístico.

Para além dos limites dos cursos regulares, a Universidade deve cumprir seu papel de oferecer oportunidades novas permanentemente, valorizando a perspectiva de formação continuada, incentivando, quando for viável, a realização de cursos seqüenciais, e implementando trabalhos em educação à distância.

Tanto no sentido geral de um Projeto para a Universidade, como no sentido específico de um Projeto para cada curso, na Universidade Federal de Santa Maria o Projeto Político-Pedagógico é proposto como associação entre uma concepção de ensino, pautada em senso de responsabilidade pública, uma concepção de sujeito humano, contextualizado no processo de

transformações histórico-sociais, e uma avaliação das condições necessárias para a formação de egressos capazes de um desempenho satisfatório, aptos a contribuir para a intervenção social, interessados na superação de problemas. A implementação de práticas que considerem essa associação exige coerência institucional entre princípios e práticas, aspecto muitas vezes fácil de proclamar, e que exige trabalho coletivo rigoroso para cumprir.

Resultando de um comprometimento coletivo, em que o Colegiado de Curso tem um papel fundamental, o Projeto Político-Pedagógico de Curso deve supor uma fundamentação teórica geral, que o oriente conceitualmente; apresentar a política de formação do curso; explicitar as relações constituídas entre ensino, pesquisa e extensão; reservar espaço para o estudo de Ética; constantemente firmar valores referentes à dignidade humana; e deve prever, em seu próprio interior, a sistemática e o aproveitamento da avaliação institucional. Como tendência geral, que tem marcado as discussões curriculares recentes, é cada vez mais afirmado o valor da flexibilidade como princípio de organização curricular. O Projeto Político-Pedagógico de Curso deve estipular um grau razoável de flexibilização, capaz de permitir a atualização constante das atividades acadêmicas.

As decisões institucionais importantes deverão ser amparadas no exercício da avaliação institucional continuada. Sem uma avaliação que explicita claramente os problemas e os méritos das ações institucionais, toda decisão é arriscada e vaga. No contexto incerto e complexo em que vivemos, decisões arriscadas e vagas podem ter muitas conseqüências. Com a sistematização da avaliação institucional, cada Curso especificamente, e a Universidade de modo geral, têm mais condições de compreender e planejar seu próprio universo de mudanças.

## **3.2. ESTRATÉGIAS REFERENTES ÀS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DE PROPOSTAS**

### **3.2.1. PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURSOS, CURRÍCULOS E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

A possibilidade de cada curso da UFSM ter uma identidade clara, determinando suas prioridades e estabelecendo, com coerência, suas estratégias de trabalho, depende de que ele seja capaz de formular um Projeto Político-Pedagógico específico. Esse Projeto deve

contemplar elementos como: orientações de composição curricular, política de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e perfil de egresso. Por essa razão, deve ser realizada a formalização dos Projetos Político-Pedagógicos, com consideração rigorosa de critérios legais de avaliação e diretrizes curriculares.

A redação de um projeto político-pedagógico permite apresentar publicamente os princípios norteadores do funcionamento do curso, e contribui para organizar as atividades dentro de orientações coerentes e fundamentadas. Pretende dar coerência às relações entre áreas de atuação do curso, estratégias pedagógicas, estrutura curricular, elenco de disciplinas, qualificação docente e métodos de avaliação<sup>2</sup>.

A concepção de uma grade curricular deve seguir os seguintes princípios:

– respeitar o projeto político-pedagógico, buscando atingir o perfil esperado de egresso;

– para cada semestre, formular quais capacidades, quais atributos intelectuais, quais habilidades de solução de problemas devem ser desenvolvidas. Isto é, o curso não deve se restringir a propor vencimento de conteúdos, mas estabelecer uma seqüência de etapas, em termos de desafios e exigências intelectuais e práticas. Ao final de cada semestre, o aluno deve desenvolver um certo conjunto de atributos intelectuais, com os quais poderá ser capaz de lidar com matérias mais complexas posteriormente. Além de adquirir informações, deve adquirir condições para pensá-las. Nessa perspectiva, a sucessão de semestres deve contemplar, em etapas graduais, a constituição do perfil de egresso;

– disponibilizar parte do currículo do curso na forma de atividades, com relação às quais, existe a possibilidade de escolha por parte do aluno, de acordo com a linha de formação, com a participação e supervisão do colegiado na definição da oferta. Essa disponibilização será formulada como estabelecimento sistemático de propostas de atividades complementares. Entre as modalidades de atividades, podem ser contempladas as seguintes formas: participação em eventos; atuação em núcleos temáticos; atividades de extensão; estágios extracurriculares; atividades de iniciação científica e de pesquisa; publicação de trabalhos; participação em órgãos colegiados; monitoria; outras atividades a critério do Colegiado. Podem ser incentivadas ainda atividades de produção técnico-científica (desenvolvimento de software educativo, e tradução de textos, por exemplo), bem como ações sociais (horas e serviços comunitários em hospitais, asilos, creches, presídios, etc.). A flexibilidade é muito importante para o aluno, que aperfeiçoa sua formação de acordo com

---

<sup>2</sup> – Considerar, a este respeito: *Projeto Pedagógico de Curso. Subsídios para Elaboração e Avaliação*. Fortaleza: UFCE, 1999.

suas convicções<sup>3</sup>, e para o curso, que vence a estagnação e se comunica de maneira mais direta com demandas acadêmicas e sociais do momento presente.

A grade curricular deve ser organizada em razão de um plano de etapas de formação intelectual. Uma estratégia para isso pode ser a elaboração de projetos de ensino, com o fim de articular disciplinas umas com as outras, em razão de afinidades de conteúdos e pontos de continuidade. A proposição deve ocorrer em dois sentidos:

- horizontal, envolvendo disciplinas diferentes em um mesmo semestre;
- vertical, envolvendo disciplinas em seqüência.

O estabelecimento de cadeias de conexões horizontais e verticais entre disciplinas incentiva o apoio recíproco entre docentes, dinamiza a aprendizagem e remove a impressão de que as matérias são estanques entre si.

É necessária a articulação entre Projetos Político-Pedagógicos e Reformas Curriculares, de modo que as orientações gerais do Curso estejam em coerência com os princípios de implementação do currículo. Essa coerência assegura que a ordenação dos conteúdos corresponda a uma expectativa de formação profissional, em que competências e habilidades sejam claramente desenvolvidas.

Como medida fundamental, à Administração Central cabe estabelecer, nesse sentido, um roteiro mínimo para elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos. Com esse roteiro e considerando as especificidades de sua área, cada Coordenação, com o respectivo Colegiado, estaria amparada na definição de uma pauta de elaboração do texto do seu Projeto.

O incentivo à discussão constante da situação do curso é importante para acentuar o senso de integração e aumentar a condição de entendimento e avaliação dos interesses comuns a docentes e discentes. Um processo de avaliação interna regular, nesse aspecto, oferece subsídio, em termos de dados objetivos e referências de discussão, para o encaminhamento dessa avaliação.

Com relação à avaliação institucional<sup>4</sup>, cabe enfatizar os seguintes tópicos: é imprescindível o incentivo à avaliação interna dos cursos, e sua discussão pública, empreendida pelos Colegiados de Cursos; devem-se condicionar reformas curriculares ou reformas de conteúdos de disciplinas à avaliação institucional; é necessário prever no Projeto Político-Pedagógico o respeito e aperfeiçoamento constante da avaliação institucional.

A concepção de um Projeto Político-Pedagógico específico para cada curso deve

---

<sup>3</sup> – A esse respeito, ver *Flexibilização Curricular. Pré-Proposta da Câmara de Graduação*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 3.

<sup>4</sup> – Com relação aos objetivos da avaliação institucional, ver: *Avaliação das condições de oferta de Cursos de Graduação. Relatório Síntese 1998*. Brasília: MEC, 1998. p. 11.

ajudar também a formular, em termos bem práticos, com precisão, as contingências de sua rotina de trabalho. Com base nessa descrição, é importante adaptar a organização da documentação administrativa dos cursos (pastas, formulários, arquivos de computador, etc.) de modo que as atividades administrativas sejam agilizadas e, em qualquer situação que exija um levantamento de dados (avaliação externa, ou contingência interna), seja simplificado o acesso a informações.

### **3.2.2. INCENTIVO À PESQUISA E À EXTENSÃO**

Com o fim de fomentar a produção científica discente, devem ser incentivadas as seguintes ações:

1 – Aperfeiçoar os programas de iniciação científica adotados na universidade, de modo a absorver um maior número de alunos, e aumentar o reconhecimento interno e externo aos trabalhos realizados. Instituir o estágio não remunerado de pesquisa, com direito a certificado, a que poderá ser atribuída uma carga horária (ou créditos) no histórico escolar para as Atividades Complementares, em quaisquer níveis de formação, quando reconhecidos pelos Colegiados de Curso. Contribuir para eliminar o senso comum de que só se faz pesquisa com bolsas, valorizando os esforços de quem participa espontaneamente. Estimular a formação sistemática de pesquisadores bolsistas e voluntários, com vistas à qualificação profissional e à preparação para pós-graduação. Inserir alunos de graduação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Aproximar alunos de graduação e pós-graduação em grupos de pesquisa. Aproximar alunos pesquisadores de áreas de formação diferentes em reuniões temáticas de interesse comum.

2 – Vincular preferencialmente projetos de pesquisa e extensão a disciplinas. Quando o registro de um projeto é feito em um Gabinete de Projetos, abrir um campo de formulário para indicar as disciplinas que têm relação direta ou indireta com os objetivos do projeto. Seria conveniente que fosse indicado de maneira clara o benefício trazido pelas ações para a qualidade de ensino, bem como motivada a participação de alunos da disciplina em suas atividades.

3 – Com parcerias entre graduação e pós-graduação, incentivar projetos de aperfeiçoamento do ensino, propondo experiências metodológicas e bibliográficas renovadas. Aperfeiçoar a divulgação dos mecanismos de fomento, para aumentar o nível de participação.

4 – Em razão de prioridades da instituição, desenvolver projetos de pesquisa e extensão sobre temas diretamente ligados às condições de estudo em cursos de nível médio,

de graduação e pós-graduação, e às formulações do presente Projeto Político-Pedagógico da UFSM, para produzir reflexões renovadas que contribuam para a gestão universitária. Dentre esses temas estão: políticas curriculares; fontes de informação e ensino; relações entre a Universidade e problemas sociais imediatos em Santa Maria e região; ética; interdisciplinaridade; avaliação institucional; formação continuada; infra-estrutura dos cursos.

5 – Incentivar, nas diferentes áreas, em articulação com as linhas de pesquisa da instituição, atividades sistemáticas de extensão atentas a demandas da comunidade, dedicadas ao benefício coletivo, capazes de "dar prioridade às práticas voltadas ao atendimento a necessidades sociais emergentes como as relacionadas à área de Educação, Saúde, Habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda"<sup>5</sup>. Considerar, em sua elaboração, a compreensão de necessidades locais, regionais e nacionais. Contemplar, na política institucional de extensão, e em suas articulações com ensino e pesquisa, eixos temáticos que se refiram a problemas sociais, econômicos e culturais, incluindo: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; promoção à saúde e à qualidade de vida; educação básica; desenvolvimento da cultura; transferência de tecnologias apropriadas; atenção integral a criança, adolescente e idoso; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; reforma agrária e trabalho rural<sup>6</sup>.

### **3.3.3. CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTÍMULOS À CAPACITAÇÃO DOS ALUNOS PARA O ESTUDO CONTINUADO E À ATUALIZAÇÃO DE EGRESSOS**

Para permitir o aumento de condições de acesso dos estudantes a informações, devem ser realizadas as seguintes ações:

1 – Promover DCGs, ACGs e/ou cursos complementares referentes a: Língua Portuguesa; Línguas Estrangeiras; Informática<sup>7</sup>. Intensificar o acompanhamento da pesquisa mais recente na sua área de formação. Inserir em disciplinas já existentes atividades que contemplem esses conteúdos.

2 – Desenvolver uma política de aumento do acervo das bibliotecas, com elaboração de projetos para obtenção de recursos.

---

<sup>5</sup> – Citação do Plano Nacional de Extensão Universitária, transcrito no documento *Política de Extensão da UFSM 1998-2001*, publicado pela Pró-Reitoria de Extensão em 1998, à p. 50.

<sup>6</sup> – Idem, p. 54.

<sup>7</sup> – A instituição mantém a política de dispor de computadores especificamente para atendimento dos estudantes de graduação. *Dados numéricos em Ufsm – Catálogo 1999*. Santa Maria: UFSM, 1999. p. 129.



3 – Aumentar as condições de acesso à Internet no campus.

4 – Incentivar a participação de docentes, discentes e funcionários em seminários e conferências. Acompanhar trabalhos de pesquisa recentes é importante como atualização e apoio para formulação de projetos novos; apresentar trabalhos é decisivo como forma de trocar idéias, divulgar a produção e permitir que ela seja debatida e avaliada em público.

5 – Ofertar cursos sequenciais, considerando as vagas disponíveis. Os cursos sequenciais, distintos dos cursos de graduação e de pós-graduação, contemplam campos de saber específicos, que podem envolver mais de uma área de conhecimento. Esses cursos representam oportunidades de formação complementar<sup>8</sup>, e sua proposição deve considerar princípios como flexibilidade e interdisciplinaridade.

6 – Desenvolver atividades em educação à distância. Para além das delimitações de espaço físico da Universidade, a oferta de ensino à distância contempla um aumento no horizonte de atendimento de demandas sociais, bem como uma renovação das condições de ensino, pesquisa e extensão.

7 – Promover um maior aproveitamento de TV Campus e Rádio UFSM para apresentação de atividades de atualização (conferências e debates).

8 – Criar uma sala de teleconferência.

9 – Incentivar ações interdisciplinares, e outras atividades de caráter complementar, eventuais ou permanentes de conexão entre disciplinas regulares<sup>9</sup>. Promover eventos reunindo pesquisadores de várias áreas. Contar créditos em disciplinas de outros cursos, conforme orientação de Colegiado.

### 3.3.4. UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E HUMANIZAÇÃO

Para que a Universidade de fato desempenhe sua função social de maneira abrangente e sistemática, consciente de seu papel e empenhada na integração com a comunidade<sup>10</sup>, é necessário racionalizar seus esforços de modo a atender da melhor maneira possível as demandas externas<sup>11</sup>. Para aperfeiçoar a colaboração entre Universidade e sociedade, é imprescindível:

<sup>8</sup> – Conforme Parecer n. CES 672/98 do Conselho Nacional de Educação.

<sup>9</sup> – Considerar a respeito KRASILCHIK. Interdisciplinaridade: problemas e perspectivas. *Revista USP*. n. 39. São Paulo: USP, 1998.

<sup>10</sup> – A esse respeito, conforme os objetivos apresentados à p. 16 do documento *Política de Extensão da Ufsm 1998-2001*, publicado pela Pró-Reitoria de Extensão em 1998.

<sup>11</sup> – A respeito desse assunto, é fundamental a argumentação do documento *O ensino superior e a pesquisa*, preparado por Daniel Akyeampong para os *Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998*.

- 1 – Incentivar projetos de investigação local e regional, em diversas áreas.
- 2 – Incentivar articulações com secretarias municipais, estaduais, prefeituras, órgãos públicos, para atendimento de demandas.
- 3 – Incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão referentes aos dilemas sociais mais imediatos<sup>12</sup>. Incentivo à promoção de eventos voltados também para os dilemas sociais. Criação de novas formas de estágio, referentes às renovações do mercado, que contem carga horária (ou créditos), de acordo com especificidades da área, reconhecidos pelo Colegiado de Curso.
- 4 – Desenvolver na Universidade um programa de atividades envolvendo direitos humanos e cidadania. Dentro desse programa, propiciar: (1) o conhecimento e a reflexão a respeito da fome, miséria, desemprego, violência, exclusão, relações entre o mundo do trabalho e os problemas sociais; (2) a compreensão da situação específica de Santa Maria e região, no contexto nacional, no que se refere a esses problemas; (3) reflexões sobre as relações entre o mundo do trabalho e os problemas sociais; (4) a formulação de estratégias de ação social para intervir nesse processo.
- 5 – Prever nos cursos pontos de reflexão sobre a realidade imediata. Propor disciplinas ou atividades dedicadas à observação direta, na forma de pesquisa de campo ou levantamento de dados, para compreender o contexto social.
- 6 – Promover a humanização no Campus da UFSM, através de atividades culturais e seminários voltados para a integração social e o lazer.
- 7 – Aperfeiçoar os mecanismos de comunicação, incluindo estratégias de divulgação das atividades desenvolvidas, dos serviços prestados à comunidade e das ligações estabelecidas com diversos segmentos da sociedade.
- 8 – Propor o estudo curricular da ética em pelo menos uma das formas abaixo: oferta de disciplina ÉTICA; oferta de disciplina ÉTICA PROFISSIONAL, ministrada por docentes da área específica; ou absorção de reflexão sobre ética no interior das disciplinas.
- 9 – Promover conferências e atividades complementares sobre ética.
- 10 – Incentivar no ambiente acadêmico a intensificação da ética nas relações profissionais.

---

<sup>12</sup> – Ver a este respeito: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

### **3.4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE CURSOS**

#### **3.4.1. PRINCÍPIOS NORTEADORES**

O Projeto Político-Pedagógico, como instrumento político, cultural e científico, decorrente de construção coletiva, deverá englobar o conjunto de atividades vivenciadas pelo aluno, durante o período de sua formação, e pressupõe a adoção dos seguintes princípios:

I – Concepção programática de formação e desenvolvimento da pessoa humana, tendo em vista:

– os pressupostos axiológico-éticos que deverão perpassar todos os níveis da relação educacional, através da prática dos princípios éticos e do respeito à dignidade humana, objetivados em posturas pedagógicas que articulem os conhecimentos e a adesão dos valores morais à conduta social;

– a dimensão sócio-política, através da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento, refletindo-se nas situações de ensino-aprendizagem direcionadas ao desenvolvimento de capacidades e habilidades capazes de instrumentalizar a participação solidária e co-responsável no contexto social;

– a dimensão sociocultural, otimizada em situações de ensino-aprendizagem apropriadas ao diálogo através das várias estruturas simbólicas que permitem aos indivíduos e grupos sociais compreender e expressar o real;

– a dimensão técnico-científica, evidenciada pelo domínio dos fundamentos científicos vinculados ao conteúdo de cada Curso, de modo a desenvolver a capacidade criativa de aperfeiçoar os processos tecnológicos que sustentam o desenvolvimento econômico e social;

– a dimensão técnico-profissional, envolvendo conhecimentos técnicos e práticas específicas da profissão, articulados com os recursos e métodos de ensino-aprendizagem, com vistas ao aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional.

II – Articulação de estrutura, disciplinas e atividades curriculares, voltadas à dinâmica da realidade, ao trabalho e à função social da Universidade pública, objetivando:

– atender as necessidades de transformação social, intervenção responsável e participação solidária;

– assegurar contínua atualização quanto às exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico;

– atender ao disposto na legislação educacional e profissional;

– manter coerência em relação ao mercado e ao mundo do trabalho.

III – Tratamento das disciplinas e atividades, bem como sua estrutura e operacionalização, com flexibilidade, de modo que:

– as práticas e experiências pedagógicas, sociais e profissionais assistidas e/ou supervisionadas, tenham espaços efetivos reservados;

– o intercâmbio discente com outras instituições de ensino, nacionais e internacionais, seja oportunizado;

– as necessidades e interesses dos alunos sejam contemplados e valorizados;

– os alunos participem do seu processo de desenvolvimento humano e profissional, como sujeitos co-responsáveis.

IV – Preservação da harmonia e do equilíbrio das diferentes disciplinas e atividades que compõem o currículo, no que respeita a encadeamento, distribuição, seqüência, carga horária e regime de funcionamento;

V – Ação articulada e cooperativa dos professores, enquanto principais agentes responsáveis pela efetivação do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos e participação conjunta dos alunos e egressos, no seu processo de desenvolvimento humano e profissional de forma contínua e autônoma.

### **3.4.2. PONTOS A TRABALHAR**

1 – Política de formação: de acordo com os termos do Projeto Político-Pedagógico da UFSM, e da legislação educacional pertinente. Definição, por parte da instituição, de critérios de qualidade de formação de profissionais.

2 – Expectativa de formando: definição dos atributos que deve ter o profissional hoje no mercado de trabalho.

3 – Lógica que preside o currículo: definição de expectativas quanto ao aluno ingressante (carências e potenciais), princípios de ordenação das disciplinas, diferencial esperado entre o ingressante e o formando.

4 – Atribuições administrativas: papel do Coordenador, do Coordenador Substituto, do Colegiado; Comissões regulares (tendo como referência o regimento da UFSM, e

especificando prioridades do curso específico).

5 – Fundamentação teórica geral: concepções de ensino, de relação professor/aluno, de integração entre as várias disciplinas, expostas com fundamentação bibliográfica e precisão conceitual.

6 – Política de articulação pesquisa/ensino/ extensão: relações previstas na instituição entre as atividades de pesquisa desenvolvidas na instituição e a formação nas disciplinas regulares, e destas em relação às atividades de extensão voltadas para a comunidade.

7 – Expectativa de produtividade: nível de rendimento médio esperado dos alunos, atividades extracurriculares, produção discente, produção docente, estratégias para superar problemas de evasão e de matrículas fora da seqüência curricular aconselhada, situação dos egressos.

8 – Articulações: relações do curso com outros cursos da Universidade, outros cursos similares do estado, integrando graduação e pós-graduação.

### **3.4.3. ESTRUTURA**

1 – *Apresentação*: é o item que contém uma síntese das finalidades, estrutura e dinâmica operacional do Projeto Político-Pedagógico do Curso.

2 – *Justificativa*: constitui-se na explicitação sintética das condições do Curso, justificando o projeto e suas dimensões técnicas e políticas.

3 – *Objetivos*: explicitar as realizações do Curso que consubstanciam os princípios e diretrizes estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico Institucional, na legislação educacional e profissional, referente à área de conhecimento do Curso.

4 – *Perfil Desejado do Formando*: definição dos diferentes perfis profissionais, contemplando as competências e habilidades, considerando a formação científica e humanística, enfatizada pelos aspectos éticos, socioambientais e de cidadania, a serem desenvolvidos pelos alunos, em cada área de conhecimento, refletindo a heterogeneidade das demandas sociais.

5 – *Áreas de Atuação*: descrição dos campos de atuação do profissional.

6 – *Papel dos Docentes*: comportamento e atitudes que o docente deve assumir, no desempenho de suas funções no âmbito de cada Curso, com vistas à efetivação do Projeto Político-Pedagógico do Curso.

7 – *Estratégias Pedagógicas*: planejamento de atividades que envolvam docentes, discentes, corpo técnico e administrativo, na perspectiva da efetivação dos objetivos do curso.

8 – *Currículo*: a construção curricular deve ter por base as áreas do conhecimento, contempladas nas diretrizes curriculares e legislação educacional e profissional pertinentes, tendo em vista a formação científica e considerando, ainda, o desenvolvimento de habilidades e atividades formativas. A organização de um currículo, além de relacionar disciplinas acadêmicas, deve articular temas decisivos para a formação. É fundamental que a construção curricular seja compatível com os princípios de flexibilidade (abertura para a atualização de paradigmas científicos, diversificação de formas de produção de conhecimento, e desenvolvimento da autonomia do aluno) e interdisciplinaridade (estabelecimento de conexões entre diferentes disciplinas e diferentes áreas de conhecimento). Na composição do currículo, os seguintes aspectos devem ser considerados.

8.1 – *Objetivos do Currículo*: devem partir do perfil profissional estabelecido, envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora, ética e cidadã.

8.2 – *Estrutura Curricular*: desdobramento dos conteúdos das diretrizes curriculares em tópicos temáticos e/ou em disciplinas, atividades complementares de Extensão, Pesquisa, Núcleos de Estudos e outros; estabelecimento de carga horária, seqüência recomendada e pré-requisitos, quando for o caso, para as atividades curriculares previstas.

8.3 – *Elenco de Disciplinas*: relação de disciplinas contendo:

- identificação da disciplina;
- objetivos;
- conteúdo programático, dividido em unidades e subunidades;
- bibliografia básica e complementar.

9 – *Recursos Humanos e Materiais*: descrição dos recursos necessários ao pleno funcionamento do Curso, relacionados a: coordenação, serviços administrativos, serviços de laboratórios, docentes e infra-estrutura.

**RESOLUÇÃO N. 017/2000****Dispõe sobre o Projeto Político-Pedagógico e dá outras providências.**

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando a aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão na reunião n. 581<sup>a</sup>, de 19.12.2000.

**RESOLVE:**

Art. 1<sup>o</sup> O Projeto Político-Pedagógico Institucional, instrumento político, cultural e científico de construção coletiva, é o documento que orienta as ações institucionais.

Art. 2<sup>o</sup> As ações de reformas curriculares de cursos da Instituição e a criação de cursos novos terão como pressupostos os princípios orientadores do Projeto Político-Pedagógico Institucional, consubstanciados no Projeto Político-Pedagógico do Curso, aprovado pelo respectivo Colegiado, bem como a legislação educacional e profissional vigentes, atendendo às peculiaridades do curso.

Art. 3<sup>o</sup> O Colegiado é o órgão deliberativo para decidir sobre as questões didático-pedagógicas, no âmbito dos Cursos, com competência regimental para conduzir a elaboração e deliberação sobre o respectivo Projeto Político-Pedagógico.

§ 1<sup>o</sup> O Colegiado poderá delegar atribuições a uma Comissão formalmente designada, composta ou não por seus próprios membros, para coordenar e sistematizar as discussões com os segmentos do Curso e redigir o Projeto Político-Pedagógico.

§ 2<sup>o</sup> Elaborado pelo Colegiado ou por Comissão designada, o texto final do Projeto Político-Pedagógico, deverá ser submetido à deliberação formal do Colegiado e posterior encaminhamento ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 4<sup>o</sup> O Projeto Político Pedagógico do Curso deverá observar a seguinte estrutura:

I – Apresentação, contendo síntese das finalidades, estrutura e dinâmica operacional do Projeto Político-Pedagógico;

II – Justificativa, que se constitui na explicitação sintética das condições de oferta do Curso, justificando o Projeto e suas dimensões técnicas e políticas;

III – Objetivos, em que serão explicitadas as ações do Curso que consubstanciam os princípios e diretrizes estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico Institucional, e na legislação educacional e profissional, referentes à área de conhecimento do Curso;

IV – Perfil desejado do Formando, definindo os diferentes perfis profissionais, contemplando as competências e habilidades, consideradas para a formação científica, humanística e social;

V – Áreas de Atuação, onde serão descritos os campos de atuação profissional;

VI – Estratégias Pedagógicas, contendo o planejamento de atividades que envolvam docentes, corpo técnico e administrativo, na perspectiva da efetivação dos objetivos do Curso;

VII – Currículo, item que detalha a construção curricular, tendo por base as áreas de conhecimento contempladas nas diretrizes e na legislação educacional e profissional pertinentes, devendo incluir:

a) a articulação das disciplinas com os temas concernentes à construção do

perfil desejado para o formando;

b) o estabelecimento de conexões entre diferentes disciplinas e diferentes áreas de conhecimento;

c) o princípio da flexibilidade, propiciando abertura para a atualização de paradigmas científicos, diversificação de formas de produção de conhecimento e desenvolvimento da autonomia do aluno;

d) os objetivos do currículo, elaborados a partir do perfil desejado para o formando;

e) a matriz curricular, organizada na forma dos Parágrafos Primeiro e Segundo;

f) o elenco de disciplinas, contendo a identificação, objetivos e conteúdo programático, dividido em unidades e subunidades;

g) a indicação bibliográfica básica e complementar.

VIII – Recursos humanos e materiais, item descritivo dos recursos necessários ao pleno funcionamento do Curso, relacionados à Coordenação, serviços administrativos, serviços de laboratório, docentes e infra-estrutura.

§ 1º A estrutura curricular deverá explicitar:

a) o desdobramento dos conteúdos das diretrizes curriculares em tópicos temáticos e disciplinas, referentes à base nacional;

b) as atividades complementares e de extensão e pesquisa e núcleos de estudos;

c) outras atividades pertinentes, formuladas pelos Cursos para a composição da parte flexível do currículo;

d) a fixação de carga horária, seqüência aconselhada e pré-requisitos.

§ 2º Os percentuais de carga horária destinada à base nacional e à parte flexível, deverão obedecer os limites mínimo e máximo previstos nas diretrizes curriculares para cada Curso.

Art. 5º O processo de avaliação institucional deverá ser concebido como instrumento indispensável para a análise da estrutura e das relações internas e externas da Instituição, na busca de uma visão clara e crítica sobre a totalidade dos fatores que envolvem o ensino.

§ 1º Os resultados do processo avaliativo contínuo serão os referenciais para a tomada de decisões institucionais, que venham ao encontro da melhoria da qualidade do ensino.

§ 2º O Projeto Político-Pedagógico do Curso deverá prever uma sistemática de trabalho, com vistas à realização da avaliação interna do Curso de forma continuada, sendo que seus resultados deverão subsidiar e justificar as reformas curriculares.

Art. 6º Os casos omissos serão dirimidos pelos Colegiados de Cursos e em grau de recurso, pelos Conselhos Superiores da Instituição.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

GABINETE DO REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, aos vinte dias do mês de dezembro do ano dois mil.

  
Paulo Jorge Sarkis, Reitor.