PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

ISAURA CRISTINA DE ANDRADE AGUIAR

UMA NOVA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CURITIBA
2006

ISAURA CRISTINA DE ANDRADE AGUIAR

UMA NOVA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Lucia Izabel Czerwonka Sermann e Co-orientadora: Prof. Dra. Marilda Aparecida Behrens

Curitiba
2006

ISAURA CRISTINA DE ANDRADE AGUIAR

UMA NOVA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Lucia Izabel Czerwonka Sermann e co-orientadora: Prof. Dra. Marilda Aparecida Behrens

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Maria Coelho Pereira Mendes
UNIFAE- Centro Universitário

Prof. Dra. Elizete Lucia Matos
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dra. Marilda Aparecida Behrens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dra. Lucia Izabel Czerwonka Sermann
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 10 de julho de 2006.

Dedico este trabalho aos meus avós maternos José Barros de Andrade (*in memorian*) e Amélia Augusta Campos de Andrade (*in memorian*), a quem Deus confiou a sublime tarefa de serem meu alicerce. Por eles sinto eterna gratidão, pelas lições de vida que desde sempre me proporcionaram e continuam a proporcionar, influenciando incontestavelmente a formação do meu caráter, por suas demonstrações de honestidade e força, sendo o exemplo de pessoas com as quais buscarei incessantemente me igualar.

A eles dedico meu amor pleno e incondicional, por toda minha existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor que me faz renascer em tudo que faço, pela fé que me fortalece e pela luz que reveste meu espírito.

Aos meus pais pela atenção, pelos conselhos e carinho especial dedicado no longo percurso transcorrido até a conclusão deste trabalho.

Às minhas tias Alice, Maria e Lázara, e aos meus padrinhos – José Campos de Andrade e Maria Helena de Lima, por estarem sempre preocupados com o meu bem estar nas longas horas dedicadas ao estudo.

Às minhas irmãs, Rubia e Katya e aos meus primos José, Mari Elen, Anderson e Carla e Marco Antonio pelo auxílio, amor e pela vibração diante das minhas conquistas.

À minha prima Maria Izabel, que prontamente e carinhosamente me auxiliou nas traduções da língua estrangeira.

À querida, Lucia Sermann, minha orientadora, que me acompanhou nesta caminhada, sempre me incentivando, dando a sua contribuição que muito enriquecia o trabalho e, principalmente, pelo carinho, respeito, paciência e amizade que se fizeram presentes ao longo do mestrado.

À minha co-orientadora, Marilda Behrens, que me adotou no meio da caminhada e não limitou seu papel ao de esmerada orientadora, mas mostrou-se uma dedicada educadora e uma grande mulher.

Aos professores do mestrado, cuja contribuição teórica contribuiu para delimitar os contornos da investigação pretendida.

Às minhas queridas amigas, D. Isaura e Ivana que, com suas preces, cuidado, amizade e amor e com um jeito todo pessoal (e muito especial) me ajudam cada vez mais a viver pelo amor a Deus e ao próximo.

À minha amiga Vanessa, pela compreensão, amor e amizade que, mesmo com a minha ausência, permaneceram fortes.

À professora Inês Astreia, pelo valoroso trabalho de revisão de português e pelos momentos de interlocução, quando surgiam indagações.

À diretora do Centro Universitário Campos de Andrade, Ana Maria Voght, que colaborou com suas idéias, ao professor João Dias, que gentilmente colaborou com a organização e a tabulação dos dados, aos professores do curso de Física, Sandro Livramento e Ricardo Zanardini, que participaram da pesquisa e me ajudaram na fase da coleta de dados.

Aos professores e alunos do Centro Universitário Campos de Andrade, que deram sua contribuição durante a coleta de dados.

A todos os meus colegas de mestrado, com os quais eu aprendi muito, em especial às grandes amigas Erica Nickel, Ir. Lucia Mangolin e Anadir Thomé.

A todos aqueles que não nomeados, embora não esquecidos, foram igualmente importantes para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa abordou como tema central a organização universitária e sua relação com a inovação na prática pedagógica. A investigação foi proposta com a intenção de lançar um novo olhar sobre a organização universitária. Buscou considerar o contexto desta organização em relação às diversidades sociais, culturais, administrativas, pedagógicas e a complexidade nele presente. Traçou como principal objetivo investigar a dinâmica do ambiente universitário em relação a sua complexidade, sua gestão e a articulação das inovações e suas práticas pedagógicas. Para contemplar a amplitude da pesquisa foram delimitados os objetivos específicos em que se buscou conceituar os principais modelos de gestão presentes no cotidiano das organizações universitárias, bem como identificar a relação entre a organização universitária e a teoria da complexidade, buscando responder ao seguinte questionamento: Como ocorre a articulação da gestão e a prática pedagógica para a implementação de ações inovadoras? Esse questionamento inicial foi decomposto em duas perguntas que nortearam a pesquisa no sentido de possibilitar entender se a utilização dos modelos organizacionais permite maior flexibilidade nos processos de gestão e conseqüente adoção de idéias inovadoras, bem como se a instituição universitária, representada pelos docentes, discentes e gestores do curso percebe a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. O pensamento de Morin (2000), representado pela teoria da complexidade, fundamentou essa pesquisa, possibilitando contextualizar a universidade como uma organização complexa, influenciada pelo modelo newtoniano- cartesiano determinante da trajetória seguida pelas organizações (CAPRA,1996,2000; MORAES,1997). A superação desse modelo implicou no surgimento de um novo paradigma que exige das organizações universitárias um repensar de suas práticas (BEHRENS, 2006; MORIN, 2003; SCHÖN, 2000). O diálogo com estes autores, dentre outros apresentados na dissertação, foi estabelecido, permitindo um maior aprofundamento teórico. A pesquisa foi proposta atendendo uma abordagem qualiquantitativa, caracterizada como um Estudo de Caso. Foi realizada no curso de Física do Centro Universitário Campos de Andrade. Na análise dos dados coletados, foi priorizada a análise do conteúdo (BARDIN, 1994) apresentado nas contribuições dos participantes por meio de um questionário semi-aberto. A pesquisa contou com a colaboração de professores, alunos e gestores do curso de Física em questão. A proposta pedagógica do curso em estudo também constituiu-se em documento de pesquisa, contribuindo para uma melhor significação dos dados obtidos. A investigação permitiu perceber que existe articulação entre a gestão e as práticas pedagógicas, bem como o envolvimento dos professores com o projeto político-pedagógico da instituição. Este fato também foi percebido pelos discentes. Acredita-se que este processo investigativo pode vir a subsidiar futuras pesquisas de aprofundamento e proposição de ações que auxiliem na superação das dificuldades encontradas pelos gestores e professores dos Cursos de Graduação, tanto na Física como em outras áreas de conhecimento. O estudo pode, ainda, levar a novas reflexões sobre a organização universitária e sua relação com a inovação na prática pedagógica.

Palavras-chave: organização universitária, gestão, modelos organizacionais, teoria da complexidade, prática pedagógica.

ABSTRACT

This research approached as central theme the university organization and its relationship with the innovation of the pedagogy practice. The investigation was proposed with the intention of making use of a new look about university organization. It went for the context of this organization in relation to the social diversities, cultures, administrative, pedagogical and the complex that belongs to them. It planed as its primmer aim search the dynamic of the university environment in contact with its complexity, management and articulation of the innovations and its pedagogy practices. To contemplate the largeness of the research were delimitated the specific goals that took to concept the main models of management present in the day by day of the university organizations, as well, identify the relationship between the university organization and the theory of complexity, looking forward to answer the following question: How would occur the articulation of the management and the pedagogy practice to the implement of innovation technique? This initial request was decomposed in two questions that leaded the research in the sense of the possibility of understanding if the utilization of organization models allows a better flexibility in the process of management and followed by adoption of new ideas, as well if the university institution, represented by the courses that teachers, students and managements that realizes the implementation of new pedagogy practices. The thought of Morin (2000), represented by the theory of complexity gave base for this research, giving the possibility of putting the university in a context as complex organization , influenced by the model newtoniano-cartesiano that determinated the trajectory followed by the organizations (CAPRA 1996, 2000; MORAES, 1997). The overcome of this model implied at the appearance of a new paradigm that demands of the university organizations a rethink about its practices (BEHRENS, 2006. MORIN,2003, SCHON, 2000). The dialogue with these authors, among many others presented at the dissertation, was establish, allowing a bigger theory profound study. The research was proposed attending a qualified approach characterized as a Case Study. It happened at the Physics Course of the University Center of Campus Andrade. At the analysis of the collected figures, was given as a priority to the analysis of the contents (BARDIN, 1994) presented at the contributions of the participates using a structured questionnaire. The research had the support of the teachers, students and management of the Physics Course. The pedagogy proposition of the course studied was also used as a research document, helping for a better meaning of the figures obtained. The investigation allowed realize that exist articulations between the management and the pedagogy practices, as well the involvement of the teachers with the project political pedagogical of the institution. This fact was also realized by the students. We believe that this investigated process could some day subsidy future researches of profound study and propositions of actions that help to overcome the difficulties faced by the management and teachers of the Graduation Course, in Physics, as in other areas of knowledge. The study can still, lead to new reflections about the university organization and its relation with the innovation at the pedagogy practice.

Key-words: university organizations; pedagogy practice; management; theory of complexity.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- PERCEPÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO ORGANIZACIONAL ..108
GRÁFICO 2 FAVORECIMENTO DA GESTÃO PARA A INOVAÇÃO 113
GRÁFICO 3 PROMOÇÃO DE MUDANÇAS PELA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....118
GRÁFICO 4 ASPECTOS MAIS EVIDENTES.....121
GRÁFICO 5 - GRAU DE INFLUÊNCIA PARA A INOVAÇÃO 130

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS ..... **IV**
RESUMO ..... **VI**
ABSTRACT ..... **VII**
LISTA DE GRÁFICOS ..... **VIII**
1. INTRODUÇÃO **10**
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA 10
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA 14
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA 15
1.3.1 Objetivo Geral 15
1.3.2 Objetivos Específicos 15
1.3.3 Metodologia de organização do trabalho 16
2. O CENÁRIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM TEMPOS DE MUDANÇA **18**
2.1 OS PRIMEIROS CURSOS SUPERIORES 20
2.2 A REFORMA UNIVERSITÁRIA: A MODERNIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA 29
2.3 AS UNIVERSIDADES NO CONTEXTO DOS ANOS DE 1980 33
2.4 AS UNIVERSIDADES E OS NOVOS TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO DOS ANOS 90 35
3. UNIVERSIDADE: INSTITUIÇÃO OU ORGANIZAÇÃO? **42**
3.1 MODELOS ANALÍTICOS DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA 46
3.1.1 O Modelo Burocrático 46
3.1.2 O Modelo Colegiado 50
3.1.3 Modelo Político 52
3.1.4 O Modelo Anárquico 55
3.1.5 Um Novo Modelo de Análise da Organização Universitária 57
4. ENTENDENDO A UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA **61**
4.1 A TEORIA DA COMPLEXIDADE E AS ORGANIZAÇÕES UNIVERSITÁRIAS 65
5. O REPENSAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM DESAFIO PARA A ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA **75**
6. SOBRE A TRAJETÓRIA DE PESQUISA **92**
6.1 O ESPAÇO DA PESQUISA 93
6.2 METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA 97
6.3 AS FASES DA PESQUISA 102
6.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 105
6.4.1 Bloco temático 1 - Modelos de Gestão 106
6.4.2 Bloco Temático 2 – Gestão e Ação Docente 109
6.4.3 Bloco Temático 3 –Gestão x Redimensionamento da Prática Pedagógica 123
CONSIDERAÇÕES FINAIS **131**
REFERÊNCIAS **135**
APÊNDICE **142**
APÊNDICE 1 ..... **143**

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do Tema

O cenário da universidade desenvolveu-se paralelamente ao avanço das ciências nos mais diferentes setores do conhecimento. Ao longo da história esse desenvolvimento foi pautado pelas influências dos diferentes paradigmas organizacionais, entre os quais, o paradigma newtoniano/cartesiano que vigiu com ênfase até às últimas décadas do século XX e esteve presente no cotidiano administrativo e pedagógico da universidade.

O paradigma newtoniano-cartesiano (MORAES, 1997) foi desenvolvido no campo das ciências naturais, com base em regras metodológicas e princípios epistemológicos perfeitamente definidos, fatores que contribuem para conferir um caráter racional a uma forma de conhecimento. Esse modelo de racionalidade tem como característica principal uma confiança, quase absoluta, na previsibilidade da ciência e preconiza que todos os fenômenos podem ser por ele explicados. Além disso, esse modelo de racionalidade norteou a maneira dominante de pensar as organizações a partir da compreensão do universo como um mecanismo de relógio e da concepção de que o sucesso das organizações depende da busca da estabilidade e do controle sobre meios e fins.

A presença desse modelo cartesiano ainda é percebida nas organizações universitárias contemporâneas a partir da observação das diferentes formas de como a universidade se organiza para cumprir suas funções.

Na organização universitária, percebe-se, por exemplo, essa influência a partir da grande oferta de cursos, com diferentes matrizes curriculares, que foram agrupados por áreas de conhecimento (setor de Humanas, Exatas, Tecnológicas e da Saúde), cujos conteúdos apresentam-se fragmentados nas diferentes disciplinas e tempos de aprendizagem, no Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI); na proposta pedagógica, no sistema de avaliação e nas formas burocráticas de organização administrativa.

Além disso, esse modelo contribuiu para que os atores envolvidos nas organizações de educação superior conduzissem todas as suas ações a partir

de previsões de futuro, a curto e médio prazo, de seleção cuidadosa de estratégias, planejamento de longo prazo, incluindo também atividades e estratégias que possibilitassem a mensuração quantitativa das atividades e o controle das mesmas.

Essa forma linear de agir e pensar da universidade, foi suficiente para atender as demandas sociais de um momento histórico, quando o aluno tinha um aprendizado fragmentado, descontextualizado, gerando padrões de pensamentos pré-estabelecidos. Essa aprendizagem privilegiava a formação de profissionais não questionadores, gerando o conservadorismo, no sentido da aceitação passiva das idéias e do não estímulo à expressão do pensamento divergente, da criatividade, a partir de ações que estimulam a memorização, a repetição e a cópia, em que a ênfase recai sobre o resultado ou produto (BEHRENS, 2005; MORAES, 1997).

Nessa concepção enfatiza-se a assimilação acrítica do conhecimento historicamente acumulado, conferindo ao sujeito da aprendizagem nenhuma participação na aquisição ou elaboração desses conhecimentos, exigindo dele apenas a assimilação e reprodução daquilo que lhe foi transmitido.

As ciências da educação, como objeto do conhecimento, não são isoladas, articulando-se com outros conhecimentos, com o contexto social, as demandas comunitárias, as demandas políticas, os avanços na epistemologia, a didática, a psicologia da aprendizagem, a sociologia, as ciências naturais, entre outras. Além disso, o momento histórico atual exige uma reflexão no sentido de superação das premissas do paradigma newtoniano-cartesiano (BEHRENS, 2005), pois a sociedade do conhecimento demanda que as organizações universitárias contribuam para a formação de indivíduos contextualizados, críticos, ativos, inovadores e que tenham aprendido a “aprender a aprender”.

Para atender a essas necessidades as organizações, atualmente, precisam ser consideradas em toda sua complexidade (MORIN, 2000). Essa compreensão representa um avanço em relação à configuração de uma nova visão de mundo com a aceitação e compreensão das mudanças constantes do real sem negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, mas estabelecendo formas de convivência com elas e com as demandas da sociedade do conhecimento.

Isso faz com que a universidade esteja vivendo um momento transitório em que está presa aos velhos padrões determinados pelo paradigma newtoniano-cartesiano. No entanto, observa-se uma inquietação no que diz respeito

à busca de um novo olhar sobre a organização universitária, para que esta possa estimular ações inovadoras que conduzam à uma prática docente que articulada à formação de profissionais que atendam a demanda da sociedade do conhecimento.

Precisa-se considerar que cada momento histórico possui uma demanda social própria, e as descobertas científicas e os avanços tecnológicos do paradigma newtoniano-cartesiano foram de extrema importância, fundamentando as descobertas e os avanços da atualidade (BEHRENS, 2005). Isso permite afirmar que o que existe é a superação de um paradigma e, não, a sua substituição. Dessa forma, novos conhecimentos são agregados ao velho paradigma para atender a novas demandas provocando, assim, o surgimento de um novo paradigma.

Do século XVII às últimas décadas do século XX, a ciência era vista de uma forma reducionista e era carregava uma visão, disciplinar e linear. O pensamento científico clássico, consequentemente, era sustentado por três pilares, representados pela ordem, a separabilidade e a razão. Atualmente, esses três pilares se contrapõem à forma de organização do pensamento complexo, que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana.

A demanda da sociedade contemporânea, bem como as inquietações por ela provocadas no cotidiano das organizações universitárias, provocou uma reflexão sobre a utilização do paradigma educacional emergente e de seus reflexos na prática pedagógica.

Os reflexos do paradigma educacional emergente na prática pedagógica exigem que se olhe a universidade em toda a sua complexidade, percebida de forma peculiar em relação a outros tipos de organização (BEHRENS, 2005). Isso porque a organização universitária presta serviços que exigem decisões não apenas quanto ao processo produtivo, mas também quanto ao desenvolvimento de aprendizagens, o que significa sistematizar o conhecimento e promover o desenvolvimento de competências, tendo em vista a cidadania. Seus objetivos são: ensinar, investigar, servir à comunidade local, administrar instalações específicas, apoiar as artes, resolver problemas sociais.

As instituições de ensino superior brasileira, entendidas também como sistemas sociais, constituem um tipo característico de organização complexa, requerendo formas próprias de planejamento e gestão (MEYER, 1991). Um dos grandes desafios atuais, para a gestão, tem sido o de desenvolver uma maior

capacidade de respostas às demandas externas como forma de sobreviver a um ambiente competitivo e de profundas transformações.

Além de constituírem-se como organizações complexas, as organizações universitárias podem ser consideradas como organizações singulares, uma vez que a estrutura dessas organizações é constituída por muitas variáveis, congregam diferentes atores, são vários e diferentes os níveis hierárquicos que a compõem. Isso, aliado ao fato de que elas são permeadas pela existência de uma multiplicidade de objetivos e interesses, individuais e coletivos, pela reciprocidade de influências em relação à sociedade, bem como ao tipo de formação profissional oferecida e à tecnologia que desenvolvem e também por que reúnem, contextualizam, globalizam e reconhecem o singular, o individual e o concreto.

Observa-se que essas organizações estruturam-se de acordo com o seu estilo de gestão e com as peculiaridades do contexto em que estão inseridas sendo, também, influenciadas pelas características próprias de cada contexto social.

Uma gestão universitária contextualizada em sua diversidade e com seus objetivos bem definidos, oportuniza a superação da visão baseada na linearidade do pensamento, apontando para a revisão das ações perante a complexidade das situações, ações e dimensões.

Considerando que a dinâmica do contexto do ambiente universitário exige mudanças na forma de pensar a organização que permitam a adoção de inovações, conseqüentemente a implementação de novas práticas pedagógicas, a pesquisadora buscou, a partir da sua história profissional, identificar os mecanismos que pudessem refletir-se sobre a articulação entre gestão educacional e práticas pedagógicas inovadoras no contexto da universidade.

A formação em administração contribuiu para dar subsídios para a análise crítica dos modelos organizacionais existentes na universidade e a sua influência na prática pedagógica. A busca pela construção e implementação de estratégias que possibilitassem o comprometimento dos atores envolvidos no cotidiano da organização, com o cumprimento dos objetivos organizacionais no contexto da complexidade, despertou uma inquietação no sentido de compreender a dinâmica representada pelas diversidades sociais, culturais, administrativas, pedagógicas e a complexidade presente no ambiente universitário.

Além disso, é necessário considerar que a experiência profissional de qualquer sujeito exercerá uma influência significativa nos rumos da investigação

acadêmica que este profissional pretenda realizar. O fato de ter sua trajetória profissional demarcada pela função de gestora em educação, oportunizou um olhar mais reflexivo e uma postura questionadora em relação à complexidade do contexto organizacional em que atua.

Para entender essa complexidade a pesquisadora buscou, na Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000), o embasamento teórico que lhe permitisse fundamentar a pesquisa, procurando articular alguns conceitos e princípios apresentados pelo autor com as intenções deste trabalho, bem como estabelecer o diálogo entre outros autores, tais como Schön, Behrens e Moraes, que transitam pelo tema em discussão, com o mesmo pensamento.

Paralelamente, buscou-se em Chevallard (1991), o conceito sobre a transposição didática, que é uma realidade pedagógica implementada no curso de Física da universidade estudada, enfatizando-se principalmente a articulação teoria-prática por meio das pesquisas e vivências. A articulação teoria-prática, por meio das pesquisas e vivências, configura o princípio básico da transposição didática que consiste em se admitir que todo projeto social de ensino e de aprendizagem se constituem dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdos, de saberes como conteúdos a serem ensinados.

A análise de conteúdo foi realizada conforme os pressupostos de Bardin (1977), considerando-se que todas as informações constituem-se em domínio passível de aplicação da análise.

1.2 Definição do Problema

O contato com o referencial teórico possibilitou um aprofundamento das reflexões apresentadas inicialmente, fato que concorreu para uma maior consistência da problemática a ser discutida. Dessa forma, chegou-se ao questionamento que representa o foco desta pesquisa:

Como ocorre a articulação da gestão e a prática pedagógica para a implementação de ações inovadoras?

A amplitude desse questionamento possibilita sua decomposição em duas perguntas de pesquisa:

A utilização dos modelos organizacionais permite maior flexibilidade nos processos de gestão e conseqüente adoção de idéias inovadoras?

Como a instituição universitária, representada pelos docentes e discentes, percebe a implementação de práticas pedagógicas inovadoras?

1.3 Objetivos da Pesquisa

Para responder ao problema de pesquisa foram estabelecidos objetivos que nortearam seu desenvolvimento, sendo que os mesmos são apresentados a seguir.

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar a dinâmica do ambiente universitário em relação a sua complexidade, sua gestão e a articulação das inovações e as suas práticas pedagógicas.

1.3.2 Objetivos Específicos

Conceituar os principais modelos de gestão presentes no cotidiano das organizações universitárias.

Reconhecer a relação entre a organização universitária, teoria da complexidade e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Identificar as práticas pedagógicas inovadoras implementadas pela organização em estudo.

Pesquisar junto à comunidade acadêmica as diferentes visões em relação às inovações implementadas.

Apontar as concepções, de organização e prática pedagógica, presentes nos diferentes discursos da população pesquisada.

1.3.3 Metodologia de organização do trabalho

Como procedimento técnico para a efetivação da pesquisa utilizou-se o Estudo de Caso que, conforme (GIL, 1991), se constitui como um estudo profundo e exaustivo de um objeto de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Afirma-se que a pesquisa que contextualiza este trabalho é caracterizada como um Estudo de Caso, uma vez que a pesquisadora optou por um determinado objeto, neste caso, a proposta pedagógica do curso de Física do Centro Universitário Campos de Andrade, considerando a articulação da gestão e a implementação de uma prática pedagógica inovadora.

A pesquisa deste trabalho, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, é classificada como qualiquantitativa. A Pesquisa Quantitativa consiste, conforme Triviños (1987), no tipo de abordagem de pesquisa que considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir, em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Esse tipo de pesquisa requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.).

Já a Pesquisa Qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, segundo Triviños (1987). Na Pesquisa Qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas, bem como esse tipo de abordagem do problema não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento- chave.

O referencial teórico construído para fundamentar o questionamento e seu desdobramento, tendo como elementos norteadores os objetivos apresentados, está organizado em seis capítulos.

O primeiro capítulo é introdutório e apresenta um panorama geral da temática central do trabalho. Nesse capítulo ainda consta o problema de pesquisa, o

objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam o estudo, bem como os argumentos que justificam a relevância e a pertinência deste trabalho.

O segundo capítulo apresenta um resgate histórico da trajetória da universidade brasileira em diferentes cenários, do Brasil monárquico à atualidade. A inserção deste capítulo se fez necessária para facilitar a compreensão da organização universitária contemporânea e sua complexidade.

O terceiro capítulo apresenta a diferenciação conceitual existente entre organização e instituição. Apresenta, ainda, a universidade como uma organização complexa, cuja organização se fundamenta sob a ótica dos diferentes modelos analíticos da organização universitária, bem como da perspectiva de análise representada pela teoria da complexidade, perspectiva esta que se coloca como alternativa para responder às necessidades das organizações na atualidade.

O quarto capítulo apresenta os fundamentos para a compreensão da universidade como organização complexa, a articulação do seu cotidiano e os princípios da teoria da complexidade apresentados por Morin (2000).

O quinto capítulo discute o repensar da prática pedagógica a partir dos princípios apontados por Morin (2000), que se materializam na ação pedagógica por meio da interação entre docente e discente, com vistas à apropriação do conhecimento na perspectiva da formação continuada, concretizando os pressupostos da reflexão-na-ação apresentados por Schön (2000) e da transposição didática, defendidos por Chevallard (1991).

O sexto capítulo traz a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Nele, estão detalhados as caracterizações da pesquisa, a descrição dos instrumentos de coleta de dados e do espaço pesquisado, bem como a caracterização dos participantes envolvidos, além do tratamento e análise dos dados coletados.

Em seguida, são apresentadas as considerações e contribuições para uma compreensão mais ampla a respeito do estudo realizado, bem como são apontadas perspectivas futuras de novas pesquisas em relação ao tema.

Os capítulos representam as fases desenvolvidas na pesquisa.

2. O CENÁRIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM TEMPOS DE MUDANÇA

O pensamento liberal dominante no final do século XIX e presente nas primeiras décadas do século XX, conduziu o pensamento dos intelectuais brasileiros para a formação superior dos novos agentes sociais que concorressem para o desenvolvimento econômico e social do país.

Pensar nos diversos momentos da História, é pensar na geração que integrou aqueles contextos, lembrando que cada geração guarda peculiaridades que a diferem da sua precedente e daquela que lhe irá suceder. Desta maneira, procurar realizar uma análise crítica da evolução do ensino superior no Brasil implica em tentar compreender a sociedade existente, nos diferentes momentos políticos, seus empreendimentos e linhas de pensamento que lhe orientaram as atividades, na trajetória da educação brasileira.

Os objetivos imediatos e mediatos que nortearam a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil, por D. João VI, a partir de 1810, com a Academia Real Militar, continha o espírito profissionalista e prático que se impregnou nas demais instituições superiores, criadas posteriormente.

A idéia de modernidade perseguida pelos estudiosos brasileiros, conforme Cunha (2000), buscando imprimir à organização superior níveis de formação, que permitisse acompanhar as conquistas científico-tecnológicas e as políticas econômicas dos países desenvolvidos do mundo ocidental, levou à concepção da necessária criação da Universidade, no início do século XX.

As primeiras tentativas de formação superior devem-se à iniciativa dos padres jesuítas, em sua organização de um sistema de ensino, em prática nos colégios, dos principais centros urbanos da Colônia, conforme Cunha (2000). Os estudos superiores dos Cursos de Artes, Filosofia e Teologia atendiam objetivos imediatos, em grande parte, destinados à formação de jovens para integrar os quadros da Companhia, bem como preparar candidatos aos cargos burocráticos e políticos da vida civil.

Demange (1994) chama a atenção sobre as condições da origem colonial, dando início a problemas étnico-culturais e sócio-econômicos, que ainda permanecem, em dias atuais, provocando dificuldades para a maioria da população,

em alcançar o desenvolvimento dos padrões modernos pretendidos, entre esses a educação.

Esses problemas constatam-se, em maior ou menor proporção, nos grandes centros de ensino, no Brasil, em razão de sua localização regional. A exploração econômica dos colonizadores, a imposição da língua, dos costumes e das tradições envolveu indígenas, escravos e, mesmo, trabalhadores livres, em menor número, excluindo-os dos benefícios da sociedade brasileira em formação.

Essa exclusão dificultou a organização de um sistema educacional extensivo a toda população, salienta Demange (1994), ficando esse sistema direcionado às elites econômicas, políticas e culturais do país pois “os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores” conforme Cunha (2000, p. 152).

Os intelectuais que se tornaram os condutores do progresso e do desenvolvimento não conseguiram acompanhar os novos padrões de modernidade, em razão da falta de integração de interesses dos grupos envolvidos e os da população, impedindo a formulação de uma política de interesses comuns, fosse em relação à educação e à saúde, fosse em relação à ciência e à tecnologia.

Segundo Demange (1994), o processo de internacionalização mundial do sistema de mercado expandiu-se, em meio às crises econômicas e políticas que se verificaram em vários países latino-americanos. Junto com esse processo, o autor alerta que os sistemas de comunicação e de industrialização se expandiram, baseados em novas tecnologias, principalmente, de micro-eletrônica e informática e de organização e automação.

Gradativamente, o processo de internacionalização envolveu todos os países do mundo, principalmente após o fim das hostilidades entre as grandes potências, na Guerra Fria, e adquiriu características mundiais, globalizantes, que o levaram a constituir-se naquilo que se passou a chamar de globalização.

A intensa competitividade criada por este processo estendeu-se às esferas políticas, econômicas, culturais e, notadamente, educacionais, de acordo com Demange (1994). Em relação às questões educacionais, sobrevieram as injunções do pensamento neoliberal e sua direta interferência nos encaminhamentos dados a estas esferas, como a abertura do livre comércio e a desestatização de grandes empresas e instituições de ensino.

Esta política, respaldada no pensamento neoliberal, promoveu o redirecionamento da responsabilidade do Estado pela educação para as instituições privadas. As exigências, porém, que revestiram o direcionamento desta política educacional, colocaram em xeque a organização das instituições privadas e suas ofertas de formação de profissional competente frente à organização, já sedimentada, das tradicionais instituições oficiais, fossem elas federais ou estaduais, tanto em relação à sua organização como aos padrões de formação científica e profissional.

Nesta perspectiva procurar-se-á detectar, ao longo do tempo, o processo de evolução do ensino superior, no Brasil, segundo o pensamento que induzirá a sua criação e os seus propósitos de formação.

2.1 Os Primeiros Cursos Superiores

A educação, de maneira geral, vai se encontrar condicionada às aspirações da sociedade em que está inserida e subordinada às ideologias dominantes ou conflitantes entre si, nos diversos momentos, e às políticas dos governos, visando propósitos de formação para atender diferentes setores da área econômica.

A caminhada da formação no Brasil teve diferentes enfoques no transcorrer do século XIX e, principalmente, do século XX. Ora esteve ela direcionada à formação do profissional do magistério, do contabilista e do bacharel em direito, ora à formação do técnico de mão-de-obra comerciária e industrial, ora à formação técnico-profissional, em nível médio, ora à formação profissional de ensino superior.

O processo de construção da educação brasileira, notadamente do ensino superior, tem seu início com os primeiros educadores do Brasil, os padres jesuítas. Os insistentes pedidos para o reconhecimento dos cursos superiores, pelos religiosos, foram sempre negados pela Coroa Portuguesa, receosa das mudanças que tal decisão poderia provocar. Apesar dos impedimentos, Crippa (1978) e Cunha (1980) confirmam o funcionamento dos Cursos de Artes e Filosofia nos Colégios jesuítas, destacando-se o Colégio da Bahia que ofertava também o Curso de

Teologia. “A saída dos religiosos, em 1759, desestruturou o sistema de ensino e os cursos superiores, em funcionamento nas escolas e colégios da Companhia de Jesus” (CUNHA, 1980, p.31-32). O ensino superior em funcionamento, embora não reconhecido pelo Governo português, extinguiu-se, deixando a juventude brasileira sem outra opção que não fosse a de cursar ensino superior na Europa, Portugal, França ou Inglaterra, de acordo com Crippa (1978). Se a educação, na Colônia, já era privilégio de uma classe elitizada, representada preferencialmente pelos filhos dos senhores proprietários, o que não dizer depois da saída dos jesuítas, quando o acesso ao ensino tornou-se mais restrito, tanto no tocante às escolas de primeiras letras, quanto ao ensino secundário e, notadamente, ao ensino superior.

Com um quadro universitário reduzido, integrado pela Universidade de Coimbra e, mais tarde, pelo Colégio de Évora e de Lisboa, diz Cunha (1980), as autoridades portuguesas não aprovavam as reivindicações brasileiras para criação de curso superior e, menos ainda, de universidade. Tal empreendimento empobreceria perigosamente a Universidade da Metrópole, além de concorrer para o empobrecimento financeiro da Coroa, no momento em que a riqueza proveniente das minas brasileiras possibilitava enfrentar as dívidas com os credores e ainda garantir fundos para os cofres reais. As primeiras reivindicações para criação da universidade ocorreram na época da Inconfidência Mineira, em 1789, esclarece Niskier (1989), porquanto os pedidos para aprovação ou reconhecimento de curso superior datavam do período jesuítico, entre os anos de 1549 e 1759.

Neste período, comparando-se a estrutura universitária portuguesa com a estrutura universitária espanhola, verifica-se a grande desproporção entre esses meios universitários, conforme Cunha (2000), considerando-se que a Espanha dispunha, no século XVI, de oito universidades, dentre as quais a de Salamanca, com cerca de 6 mil estudantes e 60 cátedras, o que demonstra seu porte para a época. É necessário ressaltar que não somente a Metrópole espanhola dispunha de centros universitários, mas a própria colônia espanhola na América. Enquanto no Brasil, em 1550, os jesuítas fundavam o seu primeiro Colégio na Bahia e, em 1551 criavam, nesse Colégio, o primeiro Curso de Humanidades, equivalente ao nível médio, “em Santiago do Chile, os padres Dominicanos fundavam a Universidade de São Marcos, em funcionamento até os dias atuais”. (VALCARCEL, 1968, p.117).

Segundo Tobias (1972, p. 166), “tardiamente nasce a primeira “Faculdade” brasileira, em 1810 e, um século depois, em 1912, a primeira Universidade, a Universidade do Paraná”.

A idéia de estabelecer universidades, após a Independência do Brasil, tornou-se objeto dos debates na Assembléia Constituinte, em 1823, e continuou sendo preocupação de intelectuais e políticos durante o Império, por meio de vários projetos. Contra esses projetos se posicionavam os positivistas em violenta campanha, dizendo ser a criação desta instituição “[...] a sistematização de nossa pedantocracia e o atrofiamento do desenvolvimento científico, que deve assentar em um regime de completa liberdade espiritual, [...]”. (LEMOS, no prefácio ao livro de Teixeira Mendes, “A Universidade”. In: NISKIER, 1989, p. 163).

Os debates na Assembléia Geral Legislativa, no Município da Corte, insistiam sobre a necessidade dos cursos superiores, como forma de complementação dos estudos secundários. Niskier (1989) ainda comenta a defesa do Ministro Souza Dantas, em 1882, para a criação da universidade, referindo-se à sua importância imprescindível à garantia da ordem, da unidade nacional e da expressão cultural que se propagaria por todo Império.

Os primeiros cursos superiores afinal tinham sido criados, por D.João VI, por ocasião da vinda da Família Real, em 1808, com fins imediatistas e mediatos. “A emergência do Estado Nacional passou a exigir a formação de burocratas para o Estado e de especialistas na produção de bens simbólicos e, como subproduto, formar profissionais liberais”. Neste momento, foram criados os primeiros cursos superiores, “destinados à preparação de burocratas, para servir o Estado na área militar, a Academia Militar e a Academia de Marinha. Os cursos de Medicina e Cirurgia, nascidos nos hospitais militares, com duração de cinco anos, entre estudos teóricos e práticos”. Em decorrência, “foram criados os cursos de Odontologia, Farmácia e Obstetrícia, todos eles com aproveitamento das disciplinas ministradas para a Medicina e Cirurgia e exercício prático”. Apesar deste aproveitamento, os cursos tinham, cada qual, “seu programa de ensino, com duração de três anos e dois anos, respectivamente”. (CUNHA, 1980, p. 62; 90-93).

O Curso de Engenharia também ocupou lugar de destaque nesse empreendimento. A partir da Escola Militar, foram ofertados dois cursos: o de Engenharia Civil e o de Engenharia Geográfica, com duração de quatro anos. Além desses cursos, a Escola oferecia cursos de matemática e de ciências físicas e

naturais, freqüentados por paisanos e militares. Os alunos paisanos, após concluírem os quatro anos do curso, “poderiam cursar dois anos do curso suplementar na Escola Central, mais tarde Escola Politécnica, findos os quais receberiam o diploma de engenheiro civil”. (Ibid, p. 94-96).

Ainda houve a criação de cursos de Agronomia, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura, que formariam burocratas para os trabalhos da administração do Estado. Outras instituições de âmbito cultural e jornalístico foram criadas, por D. João VI, pretendendo equipar o Brasil, elevado à condição de Reino Unido, de instituições que pudessem preparar os jovens brasileiros, tanto na área militar quanto nas áreas biológica e técnica. O objetivo dessa criação era para que os estudantes pudessem constituir a força de trabalho devidamente preparada, em curto espaço de tempo, para enfrentarem o possível contexto de guerra contra a França, conforme Cunha (1980). Dessa maneira, os vários cursos superiores criados, concentrados, em sua maior parte, no Rio de Janeiro, reforçavam a elitização do ensino superior, acessível para uma pequena parcela da população.

A estrutura familiar patriarcal proveniente do período Colonial mantinha-se no século XIX e era reforçada por estas medidas, porquanto somente os filhos das famílias senhoriais, por serem famílias mais ricas, é que teriam acesso a esses cursos. A população, em geral, em nada se beneficiava com essas medidas que não visavam o ensino básico ou secundário. A formação primária e secundária, que prepararia para o ingresso em cursos superiores, era ministrada em instituições privadas, dificilmente freqüentadas por crianças de camadas sociais pobres.

No decorrer do período Imperial, poucos foram os cursos superiores criados. Em 1827, o quadro institucional deixado por D. João VI, foi completado com a criação de dois Cursos de Direito, um em Olinda, mais tarde transferido para Recife, e outro em São Paulo, no Largo São Francisco, posteriormente integrado à Universidade de São Paulo, por ocasião de sua criação. Por volta de 1870, com a crise econômica ocorrida no final da Guerra do Paraguai, D. Pedro II, percebendo

> a importância da criação de uma escola que preparasse técnicos e engenheiros envolvidos com os trabalhos das minas, principalmente, devido à produção de ferro e aço, criou a Escola de Minas de Ouro Preto, tendo por modelo a Escola de Minas de Saint-Etienne, na França (CUNHA, 1980, p. 98).

A formação de burocratas para as atividades de administração do Estado, para o Parlamento e para a diplomacia, além de pessoal para as atividades de mineralogia, completava o quadro de instituições de ensino superior. Aquelas primeiras, do início do século XIX, cobririam, satisfatoriamente, os papéis traçados pela estratégia real e os demais cursos criados, posteriormente, completariam o quadro administrativo, político e técnico do Estado.

Apesar da criação de diversos cursos superiores que poderiam ter ensejado a criação de uma Universidade brasileira, não foi ainda neste período do Império que tal empreendimento ocorreu. Os debates na Assembléia Legislativa do Município da Corte sobre a criação de uma universidade se multiplicavam sem qualquer solução efetiva, conforme Tobias (1972). As dissensões ideológicas e político-partidárias acabavam frustrando as pretensões dos vários projetos de parlamentares por serem esses projetos, muitas vezes, defendidos por adversários políticos ou adeptos de pensamentos filosóficos contrários.

A criação da primeira Universidade brasileira foi iniciativa de um grupo de intelectuais paranaenses que concretizaram o grande sonho do historiador e escritor conterrâneo, José Francisco da Rocha Pombo. “A Lei do Ministro Rivadávia Correia, em 1912, possibilitou aos idealistas criarem em Curitiba a tão almejada Universidade. Apoiados pela Assembléia Legislativa do Estado e pelo Governador do Estado, Carlos Cavalcanti de Albuquerque, os paranaenses conseguiram a oficialização da criação da Universidade e instalaram, assim, o regime universitário no Brasil, pela Lei n. 1284”. (TOBIAS, 1972, p. 231-232).

Cinco Faculdades, a de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio constituíram a Universidade do Paraná, contando com professores catedráticos empossados, na mesma sessão de fundação, afirma Tobias (1972, p. 231).

Todavia, a criação da Universidade recebe inúmeras críticas, fundadas na concepção da interligação harmoniosa entre os conhecimentos, constituídos pela síntese do saber. Alegavam os positivistas que “uma filosofia e uma entidade, que se chamam de cultural, em nome do progresso e da ciência, opõe-se de corpo e alma, à criação da Universidade, [...]”, isto referente ao projeto da Imperial Universidade Pedro II, em 1882, conforme relata Tobias, (1972, p. 225).

Em 1915, o Decreto n. 11.530, apresentado pelo Ministro Carlos Maximiliano, revogava a Lei Rivadávia e estabelecia critérios populacionais para a

criação de universidade em centros urbanos, estabelecendo uma população mínima de 100.000 habitantes. Na época Curitiba, contando com 66.000 habitantes, teve sua Universidade extinta oficialmente porque, na prática, a Universidade continuou desempenhando suas funções de transmissora e orientadora do saber. Sua restauração oficial somente se deu em 1946, funcionando “de fato”, na intercorrência destes períodos, embora tivesse sido extinta “de jure”, como afirma Tobias (1972, p. 232).

No mesmo ano, era aprovado o Decreto n. 14.343 que instituía a Universidade do Rio de Janeiro, mediante a reunião da Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e a Faculdade Livre de Direito, esta última passando a denominar-se Faculdade de Direito. Ainda persistiam os objetivos profissionalizantes por detrás da fachada de Universidade que, ilusoriamente, propunha-se ao espírito universitário que deveria nortear a instituição.

Em 1931, o Ministro Francisco Campos, do Governo Vargas, estabelecia a conceituação de Universidade com base na existência e funcionamento de três Faculdades, de Engenharia, Medicina e Direito ou, no lugar de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que, segundo escreve Tobias,

> pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto dos Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional [...](1972, p. 234)

Na perspectiva de um regime político liberal-democrático que parecia nascer da Assembléia Nacional Constituinte, de 1933, os governos eleitos do Rio de Janeiro (Distrito Federal) e São Paulo propuseram-se à criação de universidades. Sob a orientação de Fernando de Azevedo, o Governo paulista criou a Universidade de São Paulo, em 1932, estando ela centralizada sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Tal inovação, como ressaltam Tobias (1972, p. 236-237) e Cunha (1989, p. 18-19) estava presente no Decreto n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934, aprovado pelo Interventor Federal de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, que em seu art. 2º assim estabelecia: “São fins da Universidade: a) promover pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;”. A universidade ainda

continuava tratando da formação dos especialistas em todas as áreas, em bases científicas e da obra social de tornar acessível os conhecimentos das ciências, das letras e das artes, pelos diferentes meios de comunicação, palestras, conferências, difusão pelo rádio, filmes científicos entre outros.

Embora os enfoques científicos presentes no Decreto, posteriormente absorvidos pelo Estatuto da Universidade, e também o aspecto social da pretensa divulgação dos conhecimentos trabalhados neste centro de altos estudos, a Universidade de São Paulo desempenharia o papel de preparadora e renovadora constante das elites do país.

Segundo Tobias (1972), a outra Universidade, a do Distrito Federal, criada sob a orientação de Anísio Teixeira, surgia impregnada com o pensamento educacional de John Dewey, da educação para todos, em meio à liberdade de pensamento e da democracia.

Nas décadas de 1910 e 1920 o Governo Federal procurou sempre desestimular a criação de universidades pelos governos estaduais e pela iniciativa privada, enquanto na década de 1930, Cunha (1989, p. 19-20) ressalta o amplo apoio do Governo Vargas à criação de uma universidade católica, como resultado de uma política de colaboração recíproca entre Estado e Igreja, em que a Universidade Católica teria uma função supletiva ao Estado que já contava com a Universidade do Brasil para a formação de pessoal para seus quadros. Esta Universidade, que fora criada em meio ao golpe de Estado, em 1937, passou a contar com as Faculdades que foram desmembradas da Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira, em moldes liberais e socialistas, por conta dos professores que integravam seu corpo docente, tornando-se assim um centro universitário com ideologias pouco compatíveis com aquela vigente no Governo Vargas.

Contrariamente ao que se poderia esperar, salienta Cunha (1989, p. 20) as idéias faci-nazistas de Vargas não o impediram de buscar apoio na Igreja, ciente da forte influência exercida, sobre a população, pela Igreja Católica. Apesar da aproximação, o controle permanecia nas mãos do Estado. Somente após a queda de Vargas, em 1945, “os controles governamentais foram minimizados com a ascensão dos movimentos pelas liberdades democráticas”. (CUNHA, 1989, p. 20).

Por esta época, a sociedade brasileira apresentava outra configuração, diversa daquela do final do século XIX e dos primeiros anos do século XX. A industrialização que começara a nascer no final daquele século ganhava certo

impulso na segunda década do século seguinte. As políticas imigratórias do Governo Central, no Império, e depois do Governo Federal, na República, incentivaram a entrada de imigrantes europeus em grande escala, primeiro para ocupar vazios demográficos para, posteriormente, serem destinados aos trabalhos da lavoura, devido à falta de mão-de-obra para o plantio e a colheita do café. O capital acumulado com a cafeicultura que apresentava rápido crescimento, nas décadas de 1870 e 1880, possibilitou investimentos na área industrial. “A produção que se iniciou no Rio de Janeiro, na região do Vale do Paraíba, estendeu-se para o planalto paulista, onde encontrou terras propícias para o cultivo deste produto”. (SILVA, 1986, p. 43-44). A extinção da escravidão, em 1888, exige a rápida providência de mão-de-obra para a lavoura que vai ser suprida com a mão-de-obra estrangeira.

Nesta caminhada histórica “Alguns imigrantes, com algum pecúlio, instalaram-se em São Paulo onde, juntamente com o capital dos cafeicultores, investiram no setor industrial, dando início ao processo de industrialização no país”. Muitos imigrantes participam deste processo “não somente como mão-de-obra assalariada na lavoura mas, também, como trabalhadores da indústria nascente”. O trabalho assalariado, como analisa Silva (1986, p. 74-75), constituía-se no índice de transformações pelas quais o Brasil atravessaria e que incluíam “a construção das ferrovias, a criação dos bancos, o grande comércio de exportação e importação e uma certa mecanização ao nível das operações de beneficiamento da produção” (id.,ib.). Foram essas transformações que fizeram da economia cafeeira o centro de rápida acumulação de capital baseado no trabalho assalariado.

As mudanças que se processaram em nível social e econômico não poderiam deixar passar despercebida a questão da educação, principalmente em nível superior, num momento em que as novas condições de vida estavam a exigir profissionais para atuarem nas diferentes frentes de trabalho que se descortinavam. Daí, em parte, explicava-se a criação de cursos superiores de iniciativa privada ou mesmo oficiais, desprovidos do espírito filosófico e científico que seriam os fundamentos unificadores entre as diversas áreas de conhecimento para as Universidades, estas muito mais preocupadas com a formação de profissionais liberais para a sociedade brasileira, carente desses profissionais.

As décadas seguintes foram promissoras para o alargamento da fronteira universitária brasileira. Os governos estaduais passaram a reivindicar a criação de universidade, mantidas pelo Governo Federal, nos Estados, assim como

os próprios Estados começaram a investir no ensino superior, criando Universidades e Faculdades. Tanto assim que, por volta de 1964, Tobias (1972, p. 466) informa a existência de “37 Universidades e um número expressivo de Institutos Isolados, ministrando ensino superior para 142.509 estudantes”. Três anos depois estes números se elevavam, passando a constar “48 Universidades e 397 Institutos Isolados, estes últimos em número de 779, em funcionamento, em 1969, com 227.786 alunos freqüentando”. Conforme informava o Boletim da CAPES, nº 208, de março de 1970, segundo Tobias (172, p. 466), em fins de 1969 o Brasil dispunha de “925 estabelecimentos de ensino superior, distribuídos em todo território nacional: 336 federais, 114 estaduais e 415 isolados, estes últimos apresentando um funcionamento equivalente ao de Faculdades”.

Para se ter uma idéia do empenho colocado para a criação de cursos superiores, Tobias (1972, p. 466) traz as informações da Revista Documenta, nº 74, do Conselho Federal de Educação, dos meses de julho e agosto, na qual estão registrados “cinco pedidos para autorização de funcionamento de Faculdade de Medicina: de Petrópolis, Vassouras, Itajubá, da Universidade de Caxias do Sul e de Campos”.

Em apenas um ano criavam-se, no Brasil, mais escolas superiores, entre elas universidades, que em quatro séculos de formação da sociedade brasileira.

Os anos da década de 1960 foram repletos de acontecimentos que mudaram o rumo das atividades políticas no Brasil, conforme Cunha (1985). Em 1964, o Golpe Militar derrubou o governo instituído e instalou o Governo Militar, autoritário e ditatorial. A revisão na estrutura universitária fazia-se tanto urgente como necessária, salienta Cunha (2000).

Em meio às autorizações de criação de escolas superiores, afirma Cunha (2000), fossem na forma de Faculdades Isoladas, boa parte de iniciativa privada, fossem na forma de Universidades, estaduais, federais ou particulares, uma comissão foi designada para rever e propor novos planos de organização, em bases mais modernas. Essas ações pretendiam possibilitar, à Universidade Brasileira, o acompanhamento do desenvolvimento científico e tecnológico que se verificava nos países desenvolvidos.

2.2 A Reforma Universitária: a Modernização da Universidade Brasileira

Com o Golpe Militar, vários centros universitários do país, Faculdades e universidades, sofreram a intervenção militar, como o caso da Universidade de Brasília, cujo Reitor, Anísio Teixeira, professores e estudantes, foram afastados ou presos, além de outras arbitrariedades que foram cometidas. Entidades estudantis foram fechadas, impondo-se formas restritivas de organização. Como Cunha (1989, p. 25-26) relata,

> a força da ditadura foi de outra feita utilizada para modernizar as universidades federais, pretendendo o respaldo da cultura trabalhada nesses centros para a sustentação do modelo econômico que passava a ser imposto, através do Estado de Segurança Nacional.

Este modelo, conta Silveira (1994, p. 78), "objetivava a industrialização, o aproveitamento dos recursos naturais, a expansão da rede de transportes e de comunicações para integrar o território nacional".

A educação passou a ter significativa importância, assinala Silveira (1994, p. 79), para "o treinamento de técnicos que iriam participar do processo de crescimento econômico e industrialização, devendo ela convergir para o objetivo maior da acumulação de capital", pois afinal o treinamento de força de trabalho especializada estaria voltado para atender às necessidades do processo produtivo.

Assim como as mudanças no plano econômico e político impunham reformulações, também o sistema de ensino precisava se adequar aos interesses do Estado. Acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development (MEC-USAID), para o assessoramento de técnicos americanos aos técnicos brasileiros com o objetivo de estudar a reforma de ensino superior, conforme Romanelli (1986), constituía-se um dos tantos acordos que vinham sendo firmados entre o Brasil e os Estados Unidos, desde a década de 1950, com a finalidade de promover a cooperação cultural. Como esclarece Fávero (1977, p. 56-59), "os acordos foram objeto de severas críticas, em vista da tácita aceitação de incompetência e dependência cultural, demonstrada pelo Governo brasileiro".

A idéia de se apoiar em modelos estranhos ao contexto nacional foi prática que se verificou desde o início da implantação da educação no Brasil, pelas mãos dos jesuítas, conforme Cunha (2000). O modelo trazido pelos religiosos era europeu, preferentemente francês, apoiado no pensamento humanista, nos moldes do método escolástico que começava a ser superado, no século XVI, quando a ciência desvinculava-se, aos poucos, do domínio da Igreja. Posteriormente, a estrutura dos cursos superiores criados por D. João VI, ocorreu nos moldes da Universidade de Coimbra, atendendo as necessidades emergentes da Coroa.

É Cunha (2000), quem ainda afirma que, no Império, as ingerências do pensamento liberal confrontando-se com os adeptos da filosofia positivista, correntes de pensamento provenientes da Europa, não possibilitaram a concretização de uma Universidade no Brasil. No final do século XIX e início do XX, observa-se a infiltração das idéias norte-americanas, através de personalidades como Rui Barbosa, grande admirador das instituições de ensino daquele país, bem como das figuras representadas pelos investidores, na área econômica, que começavam a estender suas influências para o campo da educação no Brasil.

Por isso, quando se fala na presença de técnicos norte-americanos para orientar trabalhos de reforma de ensino no país, não há muito que se estranhar, tendo em vista os olhares de nossos governantes para estruturas de ensino nada compatíveis com as necessidades e peculiaridades do Brasil. Daí porque as mobilizações sociais tornam-se importantes nesses momentos em que a intromissão estrangeira se faz sentir presente na vida nacional. Singer (2001, p. 302), fala da importância internacional dos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, na "condição de superpotência, transformando suas instituições, particularmente as de ensino, nas quais se inserem as universidades, em modelos a serem imitados".

Em 1968, a ampla mobilização estudantil e as reivindicações em relação à estrutura e à organização das Universidades sensibilizaram diversos setores da sociedade, exigindo do Governo medidas mais eficazes para solucionar o problema da reforma universitária, que se tornara uma das urgências nacionais, salienta Cunha (2000).

Desfeita a assessoria americana, o Governo nomeou um Grupo de trabalho, do qual participaram políticos e educadores com o objetivo de promover a reorganização acadêmico-administrativa do ensino superior. A reestruturação das Universidades encontra-se nos Decretos n.º 53/66 e 252/67, elaborados pelo

Conselho Federal de Educação (CFE), por proposta do Ministro Raymundo Muniz de Aragão. Os pontos fundamentais das inovações universitárias são apontados por Fávero (1977, p. 67) como parte de outros atos que, reunidos aos primeiros, vão constituir a legislação básica da Reforma Universitária:

> a)estrutura organizacional das Universidades;
> b)expansão do ensino superior;
> c)acesso ao ensino superior;
> d)primeiro ciclo;
> e)sistemas de créditos e matrícula por disciplina;
> f) carreira do magistério;
> g)pós-graduação.

Visando atingir as Universidades Federais, a Reforma teve efeitos propagadores nas Universidades Estaduais e particulares, assim como nas Faculdades, Escolas e Institutos de nível superior. Os princípios convergiam para a questão da integração entre as diferentes áreas de conhecimento, de modo a constituir uma unidade orgânica e indissociável entre ensino e pesquisa, com a finalidade de se manter o ensino renovado por meio da pesquisa .

Segundo Fávero (1977, p. 71) , “em 28 de novembro de 1968, a Lei n. 5.540 foi sancionada e, de acordo com ela, o ensino superior deveria ser oferecido em Universidades e só excepcionalmente em Estabelecimentos Isolados”.

Contraditoriamente à Lei, assevera Fávero (Ibid, p. 71), “o Conselho Federal de Educação autorizou 897 dos 1.136 pedidos para autorização de cursos superiores em Estabelecimentos Isolados, no período de 1962 a 1972, e mais cerca de 55% do total de pedidos no triênio 1970-72”.

As autorizações concedidas pelo CFE faziam parte de uma política expansionista que se inicia muito antes da Reforma Universitária. O Governo Federal e, mesmo, os Estaduais, convocam a iniciativa privada para concorrerem na expansão do ensino superior. A convocação ao setor privado fazia parte de uma política de incentivo à criação de instituições de ensino que, aliás, não foram particulares a este momento. Em várias fases da história da educação brasileira, os governos empregaram esta estratégia como forma de expandir a rede de ensino, fosse ela voltada para o nível primário ou secundário, fosse ela voltada para o ensino superior.

Nesta política, os mecanismos de controle estatal sobre a educação levavam à criação do art. 10 da Lei 5540/68, que fixava diretrizes para a organização

de Distritos Geoeducacionais, pretendendo a aglutinação dos estabelecimentos isolados de ensino superior em Universidades ou Federações de Escolas. Assim, ficaria livre a associação de instituições oficiais ou particulares numa mesma entidade, sob o controle das Secretarias de Estado de Educação e Cultura e do Departamento de Assuntos Universitários, em articulação com o CFE. Dessa maneira, assinala Fávero (Ibid, p. 71-72), ficava instituído o instrumento que regeria a expansão do ensino superior.

Entre os pontos fundamentais, cabe chamar a atenção para as mudanças realizadas na estrutura do corpo docente, a partir da extinção da cátedra vitalícia, conforme salienta Cunha (2000), substituída pelo ingresso através de concursos para compor a carreira do magistério, por meio das categorias estabelecidas: professor assistente, professor adjunto e professor titular. Tais categorias, porém, não teriam se sedimentado na estruturação da carreira universitária, se não houvesse a concorrência dos cursos de pós-graduação que passaram a ser instituídos em Universidades que apresentassem condições para essa oferta.

O modelo era americano e como tal foi instituído para a modernização do ensino e da preparação de profissionais para atuarem nos novos empreendimentos governamentais, notadamente na área industrial. Segundo Cunha (2000), era necessário, portanto, que a Universidade cumprisse o seu papel de formadora para levar o país a melhores condições de trabalho, desenvolvimento e progresso. Para tanto, a Universidade não pode estar alienada da realidade que a rodeia, é imprescindível que parte importante de sua atividade esteja direcionada à pesquisa, à análise e à crítica desta realidade.

2.3 As Universidades no Contexto dos Anos de 1980

A posição dos educadores acerca da Universidade brasileira moderna é abordada por Zainko (1998, p. 55), quando este discute as suas visões a partir da década de 80, fundamentadas nos critérios da abertura política, possibilitando a produção na área da educação, da configuração de um período fértil de análises críticas sobre a educação em geral no país e a busca de nova identidade para a universidade e, ainda, a volta da democracia e da eleição direta, como momentos importantes para a formulação de políticas públicas, principalmente na área educacional.

O pensamento liberal que norteou o pensamento educacional em anos anteriores, buscando fórmulas "mágicas" para a preparação docente e profissional, conduziu ao estabelecimento do conceito de universidade, concebido na Reforma Universitária, mediante sua tríplice função: ensino, pesquisa e extensão. A integração dos conhecimentos das diferentes áreas e a indissociável ligação entre ensino e pesquisa constituíam-se fortes alavancas que dariam sustentação ao funcionamento e desenvolvimento da universidade.

A respeito do papel desempenhado pela universidade, em anos posteriores à Reforma, Zainko (Ibid, p. 56-57) observa a "falta do estímulo à pesquisa, em razão da própria heterogeneidade da instituição, cujos regulamentos e estatutos ignoravam tais circunstâncias". A autora acrescenta que "a idéia da formação de pesquisadores, por ocasião da fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, tomou corpo e adquiriu viabilidade"(p. 57), referindo-se à análise da Universidade no Brasil feita por Cláudio de Moura Castro.. Diz ainda a autora que o professor assim se manifesta: "[...] é a USP que materializa a idéia de universidade de pesquisa no Brasil."

As questões que envolviam as universidades, na área da pesquisa, diziam respeito ao aumento do número dos que tinham formação e interesse nas atividades científicas e, em contrapartida, ao empobrecimento das universidades, nos recursos de custeio. Segundo Zainko (1998), no momento em que as universidades se voltavam para a pesquisa, encontravam-se elas empobrecidas e com pouca pesquisa. As pesquisas a serem desenvolvidas deviam fazê-lo dentro

dos mínimos recursos disponíveis, tornando assim mais deficiente o quadro da atividade científica nas instituições.

As palavras de Castro (In:ZAINKO, 1998, p. 57) enfatizam a pouca produção científica brasileira, constatada nas publicações de revistas científicas nacionais e internacionais, dizendo respeito a investigações realizadas, em determinados centros de pesquisa, desenvolvidos em universidades, como a Federal do Rio de Janeiro, a Estadual de Campinas, a Estadual de São Paulo, a Federal do Rio Grande do Sul e a Federal de Minas Gerais.

Segundo Zainko (1998, p. 60), ante uma visão altamente crítica do Professor Moura Castro, o Professor Marco Antônio Dias, Diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, em Paris, em palestra sobre Ensino Superior, promovido pelo MEC, em 1996, “reafirmou o papel da Universidade e das instituições sobre as quais recai grande cobrança da sociedade, em termos da formação que possam proporcionar e em relação à pesquisa que sustente o esforço do desenvolvimento científico e tecnológico dos países”. Daí, terem que ser essas instituições modernas, democráticas e atualizadas, com respeito às novas tecnologias, à sua organização e o acesso à educação permanente a ser promovida.

Em vista de requisitos que as tornem funcionais e flexíveis, as instituições deste porte têm que manter o vínculo com o setor produtivo e, mais além, têm que ser livres e responsáveis perante a sociedade, prestando contas dos recursos a elas canalizados.

Segundo os novos parâmetros que orientam os caminhos dessas instituições, a prestação de serviços à comunidade constitui uma de suas respostas, apresentando soluções aos problemas que afligem a sociedade, relativamente ao meio ambiente, demografia, compreensão internacional, democracia e direitos humanos.

Ante as palavras do Professor Dias, Zainko (1998) reafirma “a necessidade de um olhar da Universidade sobre si mesma, modernizando-se e buscando a pertinência e a qualidade”.

Cabe ressaltar, em concordância com as afirmações de Zainko (1998), que o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil a partir dos anos 70, permitiu ao país tomar consciência de suas especificidades e de identificar os caracteres próprios de sua cultura.

Na constante busca da modernização, as instituições brasileiras deparam-se com as restritas condições em que sobrevivem as Universidades Federais e, porque não dizê-lo também, em relação às Universidades Estaduais, cujo funcionamento se dá pelo permanente entusiasmo e constante perseverança de seus professores, do que propriamente com o estímulo proveniente dos órgãos públicos que lhe são afetos. As ofertas de cursos de graduação e extensão mantêm-se num patamar elevado, em razão do que podem garantir os professores das instituições.

Citando as palavras do Professor Cristovam Buarque, Zainko (1998, p. 63) afirma que: " É preciso ser muito mais moderna, liderando reformas que o País e o mundo exigem, modernizando o próprio conceito de modernidade" e acrescenta que "a Universidade moderna tem que ser capaz de romper com o tradicional, olhando para o século em que está inserida, como instrumento revolucionário da tradição que criou a hierarquia técnica, econômica, societária e ética".

Dessa maneira, a Universidade deve se submeter a objetivos que busquem a qualidade acadêmica e o grau de vinculação com a sociedade, de maneira a possibilitar a formação de cidadãos e a produção de conhecimentos que sirvam à luta dos valores humanos e sociais inerentes ao homem e à sociedade. Neste sentido, buscando a sua modernização, a Universidade abre espaços para repensar seu papel frente à sociedade e suas necessidades e carências.

2.4 As Universidades e os Novos Tempos de Globalização dos Anos 90

As recentes tendências de internacionalização da economia, que estão expressas, de um lado pela globalização e de outro, pela regionalização, têm levado à reflexão sobre a transferência de modelos de outros países, na expectativa de soluções aos problemas existentes, que não se ajustam às questões menos ou mais emergentes. Essa situação torna-se tão complexa quanto necessária de ser revista, tendo que se levar em consideração o fato da ampliação dos sistemas modernos internacionais terem acontecido de forma tão acelerada que acaba deixando de ser opção aderir ou não a eles ou permanecer isolado.

A complexidade que envolve a solução de questões sociais, ambientais, de saúde, educacionais, entre outros aspectos, torna mais evidente a desproporcionalidade entre o avanço econômico, científico e tecnológico dos países desenvolvidos e daqueles considerados “em desenvolvimento”, que não atingiram ainda o patamar daqueles conhecimentos pela falta de pessoal altamente qualificado, para o domínio da ciência e da técnica, altamente sofisticadas.

O desnível que se verifica nas áreas citadas, além das características que revestem os países “em desenvolvimento”, por sua heterogeneidade resultante da diversidade étnico-cultural e da desigualdade social, é responsável pela formação da sociedade brasileira, que difere da formação social daqueles países.

De qualquer maneira as características sociais, porém, não podem se constituir obstáculo para o país se alçar ao nível e padrão científico e tecnológico dos países desenvolvidos.

Demange (1994, p. 22) chama a atenção para as dificuldades de sobrevivência no mundo moderno, sem atender às novas necessidades de educação, produção e organização social que habilitem a participação dos países em desenvolvimento, como o Brasil, nas comunidades internacionais.

Daí porque a formação educacional dos integrantes da sociedade brasileira, considerados num todo e, em particular, aqueles que despontam, para o aprimoramento em determinadas áreas do conhecimento, precisa ser progressivamente redimensionada.

Segundo Demange (1994, p. 21-22), “já não bastam as novas tecnologias serem assimiladas ou criadas para um mercado nacional e local. As demandas de criação de conhecimentos e de novos produtos e processos abrem-se, gradativamente, para o mercado mundial”.

A revisão e o redimensionamento do sistema educacional do país exigem repensar as políticas de educação traçadas, até o momento, ao sabor das ingerências internacionais, pela adoção de modelos em prática em países desenvolvidos, na maioria das vezes, incompatíveis ao contexto brasileiro. Os aspectos instrumentais, culturais e de comunicação precisam ser reconsiderados na proporcionalidade de sua assimilação.

Além das necessárias revisões nas políticas de educação, destinadas aos níveis de ensino fundamental e médio, mais urgentemente se faz a revisão na política de educação para a formação superior. Nesta perspectiva, o espaço

ocupado pelos cursos superiores isolados tende a ser absorvido por estruturas mais complexas que possam promover a integralização do conhecimento das diferentes áreas e, conseqüentemente, estimular o avanço da investigação científica. Estas estruturas tendentes ao rompimento com os padrões tradicionais de ensino e aprendizagem vão estar presentes nas universidades, devido às amplas possibilidades que se abrem para estas instituições, que são as organizações mais aptas a desenvolverem novas formas pedagógicas, no trabalho com a educação.

O peso desta responsabilidade, depositado nos ombros das universidades oficiais, gera investimentos de altos custos para os governos, federal e estadual, razão pela qual a iniciativa privada é convocada a participar deste processo.

A questão da "pós-modernidade", discutida nos "fóruns" de debates sobre a educação, nos anos da década de 90, encaminha-se para a reflexão de novos projetos que possam viabilizar a entrada das universidades, no campo da ciência e da tecnologia para, progressivamente, se enquadrarem nos novos padrões globalizadores de formação educacional.

A argumentação de Santos (2004), em relação à vivência do ensino superior no Brasil, esbarra em três grandes crises que são defrontadas pelas universidades, quais sejam:

> a legitimidade do acesso das classes mais pobres, a hegemonia resultante das contradições entre as funções tradicionais que lhes foram atribuídas, em épocas passadas, e as novas funções que lhe são exigidas, no decorrer do século XX, sem considerar os novos padrões aos quais a universidade terá que se adaptar e se engajar, evitando o isolamento do país tanto em nível de mercado como em nível de conhecimento. Finalmente, a crise institucional, surgida pela tensão da garantia de autonomia frente às pressões de regulação, face à necessidade de submissão aos critérios de qualidade, eficácia e produtividade de natureza empresarial e de responsabilidade social determinadas por relações mercadológicas de nível internacional. (p. 8-9)

As novas condições que afetaram a universidade pública brasileira passaram também a serem exigidas nas instituições americanas e européias. Essas condições que revestiram a Universidade americana pretenderam torná-la uma instituição massificada e próxima ao mercado. Assim, Singer (2001, p. 308) alerta que "o neoliberalismo, que se propagou na década de 1990, fez com que os governos europeus começassem a restringir seus investimentos, encorajando as

Universidades a completarem suas receitas provenientes do erário público com a venda de serviços a capitais privados".

Na esteira do ideário neoliberal, afirma Santos (2004), a universidade pública, "assentada na dependência financeira do Estado, depara-se com o aprofundamento, no decorrer da década de 1990, da perda da prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e, em conseqüência, na descapitalização que recaiu sobre ela".

A redução gradativa de investimentos na área universitária buscou, num primeiro momento, restringir a autonomia da universidade, visando a eliminação da produção e divulgação livre do conhecimento científico, para pretender submetê-la ao serviço de projetos modernizadores, autoritários. Dessa maneira, Santos (2004) confirma a abertura que é dada ao setor privado para a produção do bem público da universidade, obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários.

Concorrência desleal porque, enquanto as universidades privadas contam com recursos próprios para investimentos na produção de bens e serviços públicos, a universidade pública, dependente do erário público, enfrenta o aprofundamento da crise financeira, como forma de desestabilizá-la para, numa remota ou não tão remota possibilidade, ser absorvida por entidades civis.

A atuação do Banco Mundial, no âmbito das políticas educacionais, funciona como interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional, razão porque, diz Dourado (2002, p. 240), o país tomador de empréstimos está condicionado às diretrizes desses organismos uma vez que "sendo o MEC o equivalente a uma subseção do banco, a convergência é completa".

As políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação são citadas por Coraggio (In DOURADO, 2002, p. 240), indicando como seu fundamento o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, centrado na visão unilateral de custos e benefícios, que estará assentado:

> [...] na defesa da descentralização dos sistemas, no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias ao trabalho flexível, na realocação dos recursos públicos para a educação básica, na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência, na implementação de programas compensatórios, na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações. (DOURADO, 2002, p. 240).

Os indicadores acima desvelam o caráter utilitarista, característica esta que permeou a educação brasileira desde a criação dos primeiros cursos superiores, sem que fosse proposto, na época, algum plano de trabalho para a estruturação dos níveis básicos do ensino, escolas de primeiras letras e ensino secundário.

O caráter utilitarista do Banco Mundial para a educação brasileira fragmenta e desarticula a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida e garantida constitucionalmente como um direito social inalienável.

A idéia da priorização da educação básica tem a finalidade de buscar construir mecanismos ideológicos, em países como o Brasil que ainda não conseguiu democratizar o acesso a este nível educacional e tão pouco garantir a permanência do aluno.

A educação, segundo esta perspectiva, aponta Dourado (2002, p. 245),

> torna-se restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, propostas pelo Banco Mundial, a despeito do discurso revestido da retórica e da adesão às premissas do neoliberalismo sobre a importância da educação, em que o processo de formação passa a ser instrumental, restrito e funcional, deixando de lado e para trás, o conhecimento historicamente produzido.

Essas políticas tornam secundários os projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, notadamente, da educação superior.

Nesse contexto, Dourado (2002) deixa evidente a condição que o Brasil tem mostrado como parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais, não somente em relação às políticas educacionais, como também nas próprias políticas públicas, reorientando o processo de reforma do Estado, os mecanismos e formas de gestão e, particularmente, em relação às políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais.

Segundo Santos (2004, p. 15), a perda da prioridade da universidade pública nas políticas públicas encontra-se inserida na perda geral da prioridade das políticas sociais, relativas à educação, saúde e previdência". Tais situações são contornadas pelos governos, de forma paliativa, através dos ditos programas

“sociais”, para os quais destinam-se volumosos recursos financeiros provenientes de empréstimos dos bancos internacionais.

Em meio à política de globalização neoliberal, alerta Santos (2004), para o desenvolvimento de um modelo econômico, a desestruturação da universidade pública favoreceu o emergente mercado universitário, ocorrendo, inclusive, a transferência de recursos humanos do setor público para o privado. As debilidades da universidade pública, detectadas na década de 1980, quando ocorria a abertura política do regime de ditadura militar para a instalação do regime democrático, foram declaradas insuperáveis e utilizadas como justificativa para a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial, ao invés de serem tomadas como justificativa para um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade.

O chamamento e o incentivo do governo à iniciativa privada para participar da divisão do “bolo” universitário, nada têm de condenáveis, ressalvadas as condições do meio universitário público que constituíram, nas décadas do século XX, o suporte principal para a formação de pessoal qualificado para os quadros administrativo e técnico do governo. Não há porque ocorrer o “desmanche” da universidade pública, num momento em que o país necessita dessa infra-estrutura educacional, para a formação de pessoal qualificado para as diferentes áreas de trabalho e de docentes nos níveis fundamental e médio, podendo, pelo contrário, somar forças e realizar parcerias com as instituições privadas, atendendo os diversos setores da sociedade.

A autorização para a criação de cursos universitários particulares tem se multiplicado nos últimos anos do final do século XX e início do século XXI. Faculdades Isoladas, apesar das críticas a este tipo de instituição produtora de um conhecimento compartimentado na área de oferta de seus cursos e sem a contribuição na área da pesquisa, têm obtido autorizações para funcionamento, em número altamente significativo, contraditoriamente às exigências do desenvolvimento e propagação do conhecimento.

Centros Universitários, com uma estrutura particular em sua organização e funcionamento, têm se constituído em novas propostas institucionais para comporem o quadro universitário no país, concorrendo na oferta de cursos nas diferentes áreas do conhecimento.

Se as exigências do mercado internacional neoliberalista e globalizante se voltam para a maior ênfase ao aprimoramento do conhecimento, conforme Santos (2004), contraditoriamente às diretrizes traçadas pelo Banco Mundial, tanto as universidades públicas como as particulares, sejam estas últimas na forma de universidades ou centros universitários, têm um papel significativo a desempenhar junto à sociedade brasileira para torná-las mais aptas à participação no desenvolvimento científico e tecnológico mundial.

A participação da universidade no desenvolvimento científico e tecnológico mundial acontece a partir da ênfase ao aprimoramento do conhecimento, bem como da compreensão do papel que essa universidade exerce, considerando-se as características de sua organização e funcionamento.

As múltiplas finalidades dos diferentes setores, presentes na organização universitária, confirma Santos (2004), exigem uma articulação entre eles para que o funcionamento desta organização se dê de forma coesa.

3. UNIVERSIDADE: INSTITUIÇÃO OU ORGANIZAÇÃO?

A utilização das palavras “instituição” e “organização” tem sido feita de maneira aleatória, como referência às organizações educativas de ensino superior. Neste capítulo, pretende-se apresentar a diferenciação conceitual existente entre organização e instituição, bem como a relação entre essas palavras e os conceitos de instituinte e instituído. A universidade, nesse contexto, é considerada como uma organização complexa, cuja administração se fundamenta sob a ótica dos diferentes modelos analíticos da organização universitária.

Segundo Johnson,

> uma instituição é um conjunto duradouro de idéias sobre como atingir metas reconhecidamente importantes na sociedade. A maioria das sociedades conta com algumas formas de instituições de tipo familiar, religioso, econômico, curativo e político que definem o âmago de seu sistema de vida (1997, p. 131).

Assim, segundo esta ótica, a universidade como instituição é uma idealização das formas que possibilitam atingir as metas que a sociedade reconhece como importantes e investigar as origens das instituições constitui-se numa tarefa bastante difícil de precisar. No entanto, a sociedade humana e a instituição da língua existem paralelamente, assim como as relações de parentesco, a religião e a divisão do trabalho. Assim, “humanidade é sinônimo de coletivo regido por estas instituições e estas instituições são sinônimos de existência de um coletivo humano.” (BAREMBLINT , 1996, p. 29).

O conceito de coletivo humano ou sociedade, desenvolvido pelos estudiosos configura-se como sendo um “conjunto de pessoas que vivem em certa faixa de tempo e de espaço, seguindo normas comuns, e que são unidas pelo sentimento de grupo; corpo social, coletividade sociedade”, (HOUAISS et al., 2001) conceito que é complementado por Baremblint (1996), o qual afirma que

> em um plano formal, uma sociedade não é mais que isso: um tecido de instituições que se interpenetram e se articulam entre si para regular a produção e a reprodução da vida humana sobre a terra e a relação entre os homens. Agora, entendidas assim, as instituições são entidades abstratas, por mais que possam estar registradas em escritos ou tradições (p. 29).

Baremblint (1996) relata ainda que, para cumprir a função de regulação da vida humana, as instituições têm de realizar-se, têm de “materializar-se”. Para tanto, elas se constituem em dispositivos concretos que são as organizações, as quais podem compreender desde um grande complexo organizacional como um Ministério da Educação, Ministério da Fazenda, Ministério da Justiça etc., até um pequeno estabelecimento, como por exemplo uma escola situada numa área rural pouco habitada.

Sendo assim, pode-se concluir que as organizações são formas materiais que efetivam, concretizam as opções emanadas das instituições, estabelecendo uma relação de interdependência entre instituição e organização: a primeira não existiria, não teria realidade social se não existissem as organizações e, em contrapartida, estas não teriam objetivo se não estivessem direcionadas pelas instituições.

Hall (1984) contribui para melhor compreender a reflexão sobre a relação de interdependência entre instituição e organização quando afirma que

> a penetração das organizações pode ser vista se pensarmos num dia comum de uma pessoa comum. O seu dia começa acordando com a música de um rádio relógio digital. Obviamente, o rádio foi fabricado por uma organização e a estação de rádio é uma organização. A música que estava sendo tocada foi selecionada tendo em mente um mercado específico, provavelmente com base na pesquisa de consumidores efetuada por uma organização. (...) Fomos convencidos por organizações que certos aromas são melhores que os outros, de modo que nos perfumamos ou usamos loção pós-barba com base nos gostos gerados pelos comercializadores de produtos. (p.2)

Dessa forma pode-se concluir que o cotidiano do indivíduo é marcado por ações que influenciam diretamente a sociedade e, por sua vez, remetem às organizações as quais, por sua vez, estão à luz de instituições, que regem a concretização de seus objetivos.

Nesse sentido cabe a contribuição de Baremblint (1996, p.31 e 32), que alerta:

> em uma instituição podem distinguir-se duas vertentes importantes: uma é a vertente do instituinte e outra a do instituído.(...) Se frequentemente não se pode dizer como estas grandes instituições começaram, sem dúvida se pode distinguir nelas uma potencia, um movimento de transformação constante que tende a modificar, a operar mutações, transmutações nas suas características(...) a estes momentos de transformação institucional, a estas forças que tendem a transformar as instituições ou também a estas

> forças que tendem a fundá-las (quando ainda não existem), a isso se chama o instituinte.(...)

Entende-se, portanto, que o instituinte se constitui como uma força interna que o transforma de acordo com a dinâmica social refletindo-se no surgimento ou na mutação de instituídos que atendam as demandas da sociedade. Essa afirmação pode ser melhor explicada por meio da constatação de que se o indivíduo busca o aprimoramento acadêmico, com vistas à ascensão profissional e melhoria de suas condições sociais ele buscará, então, a universidade, que é a organização instituída pela instituição educação, tal é impulsionada pelas demandas sociais.

Para que se possa entender melhor a relação entre instituinte e instituído, Baremblint (1996) apresenta algumas características inerentes a cada um dos termos, resumidas na tabela abaixo:

Instituinte	**Instituído**
Instituição	Organização
Carência de sentido – não tem sentido em si mesma	Materialização do sentido da instituição
Força produtiva de código institucional	Resultado do processo constante de produção, de criação das instituições-efeito da atividade instituinte
Processo	Resultado
Característica dinâmica	Característica estática, congelada
Instituinte confere ao instituído um papel histórico para atender as necessidades da sociedade	"Cumpre um papel histórico importante, porque as leis criadas, as normas constituídas ou as pautas, os padrões vigoram para regular as atividades sociais".

Fonte: adaptação de BAREMBLINT,(1996, p.32)

Assim, enquanto o instituinte é representado pela instituição não possuindo sentido em si mesmo. Em contra partida possui uma força impulsionadora que a transforma conduzindo a produção de novos códigos institucionais. Esse processo tem uma característica dinâmica que permite conferir ao instituído um papel histórico importante com vistas ao atendimento das necessidades da sociedade.

O instituído por sua vez apresenta-se como uma organização, uma materialização do sentido da instituição, isto é, como o instituinte possui uma carência de sentido é o instituído, no caso a organização que concretiza os objetivos emanados da instituição.

A partir dessas características inerentes ao instituído, pode se afirmar que a universidade é uma organização pois, como tal, é sistema social estruturado em torno de metas específicas e que, em geral, consiste de vários grupos ou subsistemas inter relacionados (JOHNSON,1997, p. 163).

Esses grupos ou subsistemas são constituídos por indivíduos que protagonizam toda a atividade necessária para o atingimento das metas, por meio de práticas que podem ser verbais, não-verbais, discursivas ou não, teóricas ou técnicas que, por sua vez, contribuem para que as organizações sejam “sistemas abertos e interdependentes que absorvem energia ou valor do ambiente externo, exigindo enorme capacidade de adaptação e grande flexibilidade” (Hall,1984,p 37).

Os sistemas abertos, interdependentes e articulados a um sistema organizacional são alimentados e realimentados pelo ambiente externo com informações e influências. Esse fluxo de informações segundo Zabalza (2004) faz com que o sistema organizacional busque uma adaptação ou flexibilização, de acordo com as suas necessidades. Neste contexto, o autor acrescenta:

> É preciso situar o estudo da universidade nesse espaço epistemológico como um subsistema social, como um organismo social vivo que ultrapassa qualquer tipo de representação formal devido a sua dinâmica interna, a qual se nutre de um jogo de interações e influencias e não dos rótulos formais que correspondam a cada componente do sistema. O aspecto humano e funcional e o aspecto organizativo das instituições devem ser postos em primeiro plano, e não a estrutura formal e a imagem da instituição(embora não caiba desconsiderar essa dimensão administrativa, na medida em que constitui a parte legal e regulamentadora do funcionamento da instituição (...) (p.70).

Essa constatação conduz ao fato de que a universidade, como organização vem buscando desenvolver práticas que concretizem sua efetividade. Para tal, o estudo dos diferentes modelos analíticos contribui para a clareza sobre o entendimento do fluxo de informações que resultam em diversos processos e práticas que se desenvolvem em seu cotidiano.

3.1 Modelos Analíticos da Organização Universitária

A análise da organização universitária sob a ótica de modelos analíticos, permite estabelecer relações entre os modelos da burocracia, da natureza acadêmica, político e da natureza anárquica de sua dinâmica interna, que segundo Meyer (2003) refletem aspectos ou dimensões existentes nas universidades para poder compreendê-las como um organismo vivo.

3.1.1 O Modelo Burocrático

Os estudos relativos ao modelo burocrático, permitem afirmar que o mesmo está construído a partir da teoria racional da decisão, tendo por princípio orientador a racionalidade formal.

Esse modelo analítico, baseado na teoria da burocracia desenvolvida por Max Weber (apud REBELO, 2004), mesmo sendo alvo de críticas, apresenta dimensões que possibilitam compreender aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento das organizações em geral, principalmente das organizações educativas e constitui-se em

> uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações e que ultrapassa assim a sua problematizaçao meramente como uma abordagem normativa enfeudada ao valor da eficiência. Na verdade (...) concretiza a dominação legal assente em critérios racionais. (LIMA, 2003, p. 178)

Dessa forma, Lima confirma a idéia de Weber, em relação à dominação legal quando inclui, no conjunto de características da burocracia, a centralização da estrutura de autoridade com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos. Além disso Weber identifica, entre essas características, a orientação por metas, além de um grau de formalização e de complexidade bastante acentuado, bem como a racionalização e centralização dos processos de tomada de decisão e de controle.

Considerando essas idéias apontadas por Weber (apud REBELO, 2004, p.36) sintetiza algumas características da burocracia que coexistem na universidade:

a) competência é o critério usado para nomeação;
b) pessoal é nomeado, e não eleito;
c) salários são fixados e pagos diretamente pela organização, em vez de ser determinado pelo estilo salário-livre;(sic)
d) cargo é reconhecido e respeitado;
e) a carreira é exclusiva; e
f) a propriedade pessoal e organizacional é separada.

Parece que é dessa forma que a burocracia se faz presente na universidade, em especial nas práticas de gestão.

Diversos fatores presentes na gestão universitária permitem comparar a ação dos gestores com o modelo weberiano. Em relação a essa questão, pode-se afirmar que a universidade é uma organização complexa regida por uma legislação estável e, além disso, tem uma hierarquia formal, com postos de trabalho definidos e um regulamento que especifica as relações entre os cargos. Ela possui, também, canais formais de comunicação que devem ser respeitados e, em seu interior, as relações hierárquicas são definidas, com certos ocupantes de cargos exercendo autoridade sobre outros, embora com relações de mando e subordinação mais frouxas.

Tais constatações presentes nos estudos sobre a gestão da universidade, remetem a identificação da presença de regras e políticas formais que dirigem muito do trabalho institucional, como o regulamento das bibliotecas, os procedimentos padrões para a elaboração do orçamento e os regimentos dos conselhos.

Dessa forma, pode–se afirmar que os elementos burocráticos da universidade são mais visíveis no processo de formação de pessoas, como o número de disciplinas, a quantidade de horas-aula, o percentual de freqüência, o registro dos diplomas e mais um conjunto de atividades rotineiras que auxiliam a instituição a lidar com as demandas diárias de um grande número de alunos, exigindo que o processo decisório seja conduzido por pessoas especialmente designadas para as diferentes funções: ingresso de alunos, realização de pesquisas e abono de faltas são fruto de decisões de pessoas que foram nomeadas para tal fim (REBELO, 2004).

O modelo burocrático enfatiza, ainda, a importância dos papéis e das relações formais, apresentando as organizações como entidades que atribuem responsabilidades a seus membros e criam regras políticas e hierarquias de gestão para a coordenação das diversas atividades.

Sob esses aspectos, esse modelo reflete a imagem de uma organização pré-determinada, integrada e fechada.

Considerado dessa forma,

> o modelo burocrático racional tem merecido também a atenção dos estudiosos dos fenômenos organizacionais no campo da educação, que acentuam, designadamente, que as organizações educativas detem um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento. (LIMA, 2003, p. 180)

Os objetivos ou metas, traçados pelas organizações educativas, traduzem os critérios racionais de execução das ações e o processo de tomada de decisão. Seguem um modelo racional de resolução de problemas, emanado de um sistema fechado em que internamente se estabelece, de maneira clara e objetiva, a diferença entre “política” e “administração”

Autores como Finger e Simon (1997, p. 219)., em seus estudos sobre a administração, apontam que uma administração eficiente exige um modo racional de tomar decisões, segundo eles as decisões são racionais quando se escolhe a melhor alternativa existente para se chegar a uma finalidade. Dessa forma, a organização tem como função primordial estabelecer o limite do alcance das decisões a serem tomadas pelos membros da organização. Essa atitude possibilita que a decisão se aproxime o máximo possível da racionalidade pretendida.

Por tanto, administração eficiente na organização educativa privada, por estar voltada à competitividade, pode apresentar um certo grau de racionalidade em busca dos objetivos que pretende atingir, uma vez que ela veio preencher uma lacuna existente na sociedade para atender às expectativas dos que a procuram.

Para Weber, a racionalidade e a eficiência são fatores determinantes para as organizações, em especial na universidade, para seus processos de gestão.

Neste sentido, Blau (in HARDY e FANCHIN, 2000, p. 21 e 22),

> chamou a atenção para as inerentes contradições entre a rigidez e a disciplina típicas de uma burocracia e a flexibilidade e inovação indispensáveis no trabalho acadêmico; e entre uma autoridade baseada

> numa posição e uma autoridade baseada na especialidade e no conhecimento. Argumentou assim que aspectos acadêmicos e burocráticos coexistiam na universidade numa forma descentralizada de burocracia.

O modelo burocrático de Weber (apud REBELO, 2004) sofreu modificação ao ser introduzido na estrutura universitária, uma vez que esta combina características como a rigidez e a disciplina, típicos da burocracia, bem como a flexibilidade e a inovação, tão necessárias à realização de um bom trabalho acadêmico.

Ocorre, nessa modificação, inclusive a alternância entre a autoridade baseada na posição e a autoridade baseada no conhecimento, o que confirma o fato de que aspectos acadêmicos e burocráticos coexistem dentro da universidade. Isso por que a obediência, no modelo tradicional, é regulamentada por regras formais e por leis e legitimada hierarquicamente.

Segundo Finger (1997), esse modelo presta obediência a normas fixas universais, as quais são implementadas pelos titulares dos cargos administrativos enquanto que, na organização profissional, essa obediência resulta de um comprometimento pessoal do profissional e de suas ideologias, que contribuem para a dinâmica do processo educacional garantindo a possibilidade de realizar um trabalho acadêmico flexível e inovador.

Assim, o exercício profissionalizado de funções, constitui-se numa adaptação do modelo burocrático proposto por Weber para as organizações educacionais e confirma a contradição apontada por Blau (apud Hardy e Fanchin, 2000), uma vez que a contribuição pessoal dos membros deve refletir, além das suas qualidades e a da sua experiência individual, a posição que este profissional ocupa na hierarquia organizacional.

Essa contradição que opõe rigidez e disciplina à flexibilidade e inovação e autoridade baseada na posição à autoridade baseada no conhecimento demonstra a necessidade da coexistência do modelo burocrático com o modelo colegiado que será discutido na seqüência.

3.1.2 O Modelo Colegiado

Esse modelo de gestão universitária tem postulado a universidade como um corpo colegiado ou “comunidade de letrados” que enfoca a liberdade profissional, na qual prevalece a noção de autoridade profissional, baseada na competência, em detrimento da posição, a decisão pelo consenso e a consulta democrática (REBELO, 2004).

> A colegialidade tem sido vista, assim, tanto como estrutura descentralizada como um processo decisório consensual.[...] Defini-se colegialidade como descentralização dentro da subunidade, isto é, a ocorrência de um auto grau de influencia dos membros do corpo docente no processo decisório... (HARDY; FACHIN, 2000 p. 23).

A lealdade e o comprometimento com os objetivos organizacionais conduzem a um processo decisório consensual que, entretanto, encontra seu limite na adesão de seus membros a valores profissionais que conformam uma ideologia que os integra aos atores da organização, presumindo-se que

> a existência de um compartilhar tanto da responsabilidade (para com a organização) como de premissas sobre a finalidade e os propósitos da organização; igualmente identifica-se a ocorrência de alternativas geradas por especializações distintas e que as decisões ocorrem como resultado de processos de construção de consenso nos quais os participantes desejam contribuir com o tempo o esforço e a informação necessário.(id., p.24)

Esse modelo constitui-se em uma estrutura descentralizada e não hierárquica, onde se atribui pouca importância para os aspectos formais. O que se considera é a dinâmica do consenso e a autoridade pelo conhecimento, relacionadas ao fato dos membros serem ligados aos objetivos organizacionais e de participarem da decisão desses mesmos objetivos.

O modelo colegiado possibilita a existência de um processo decisório consensual, em que se fazem presente tanto o compartilhamento da responsabilidade em relação à organização como dos princípios sobre os fins e objetivos organizacionais.

Além disso, ele oportuniza a reorganização das especializações distintas, uma vez que essa reorganização, que parte de uma “causalidade unilinear”

e “unidirecional”, pode ser substituída, pelo consenso, por uma “causalidade circular” e “multireferencial”. Essa causalidade circular e multireferencial reflete posturas dialógicas complementares, ou por vezes antagônicas, em que pode ser identificado o todo por meio de todas as partes que o compõem (MORIN, 2002, p.18).

Dessa forma, os atores envolvidos nos processos de gestão administrativa e pedagógica assumem, nessas circunstâncias, um papel de mediador, possibilitando o surgimento de oportunidades para a adesão aos valores e objetivos institucionais, fomentando assim o consenso e o comprometimento.

Considerando o grupo coeso e comprometido com os objetivos organizacionais, pois todos participaram do processo de construção desses mesmos objetivos, tem–se uma estrutura organizacional com liderança e poder compartilhados. Isso significa que qualquer um dos membros do grupo pode assumir a liderança na mediação das discussões, levando em consideração sua autoridade profissional e intelectual, podendo ser substituído por qualquer outro do grupo desde que a discussão seja levada para um outro campo do conhecimento.

> Isso por que o conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. Quanto mais potente for essa atitude geral, maior será sua aptidão para tratar problemas específicos. Daí decorre a necessidade de uma cultura geral e diversificada que seja capaz de estimular o emprego total da inteligência geral (MORIN, 2002, p.19).

Observa-se então que o conhecimento é o que sustenta a autoridade na administração colegiada, a qual apresenta três pontos chave, os quais se constituem no processo decisório por consenso, seguido da autoridade especializada exercida pelos membros da organização e da necessidade de uma maior demanda pela organização humanística. Não se pode negar que as organizações universitárias poderiam se tornar melhores centro de aprendizagem se os objetivos apontados por ele fossem efetivamente implantados.

No entanto, isso nem sempre é praticado na organização, o que resulta num modelo idealizado que desconsidera a existência de conflitos entre os grupos de pressão e de interesse, pressupondo que o consenso nortearia as decisões em favor do interesse do grupo ignorando, assim, os interesses e pontos de vista individuais de cada um, prevalecendo os objetivos da organização. (REBELO, 2004).

Nesse sentido, o modelo colegiado configura-se mais como uma projeção utópica de uma ideologia revolucionária do que a realidade do cotidiano das organizações universitárias, uma vez que o fato de reunir-se à mesa redonda não garante a precisão das decisões e não anula a existência de interesses pessoais. Dessa forma, não existe preocupação com a existência do conflito, desconsiderando-se a possibilidade de que esse funcione como propulsor das decisões, o que se constitui uma das características do modelo político.

Em relação ao modelo colegiado, Bundt (2000) destaca que ele é perseguido em muitas organizações universitárias, principalmente nas públicas, que buscam pautar suas decisões num nível consensual. O autor afirma que a proposição desse modelo surge, por um lado, em oposição à aridez do modelo burocrático e, por outro, em oposição aos conflitos próprios do modelo político descrito a seguir.

3.1.3 Modelo Político

A análise dos modelos burocrático e colegiado permite afirmar que ambos são pontos extremos porque, raramente, as decisões no modelo universitário são tomadas por meios unicamente burocráticos ou por um simples consenso. Neste sentido, indicam uma terceira imagem, a do modelo político.

Neste modelo, as organizações universitárias são analisadas sob o ponto de vista da dinâmica dos grupos de interesse e dos conflitos como limitadores da autoridade formal. Essa análise engloba a articulação de interesses de grupos externos e internos, estes últimos representados pelos grupos dos professores, dos estudantes e do pessoal administrativo.

A “razão política” passa a ser o princípio orientador desse modelo e suas principais características são a organização fragmentada em grupos de interesse e a participação temporária das pessoas no processo decisório, bem como o envolvimento das pessoas e a prevalência da inatividade. O conflito é normal e a autoridade formal é limitada. Nesse contexto, o administrador atua como mediador ou como negociador, porque existe influência de grupos externos de interesse. As bases da estrutura de decisão são representadas por objetivos obscuros e

ambíguos, tecnologia difusa e problemática e interesses particulares de indivíduos e grupos (MACHADO,1991).

Dentro dessa linha, RODRIGUES (1984) sugere que a lógica dominante nas decisões das universidades parece ser um “jogo político no qual o resultado depende das posições e vantagens relativas dos participantes”; em que “as regras não antecedem ou guiam o jogo”, mas sim “emergem no processo” (p. 73).

Esse modelo se constitui numa alternativa ao modelo burocrático racional por que destaca outros aspectos necessários para a explicação das dinâmicas organizacionais, uma vez que existe na organização uma diversidade de interesses, perseguidos também por vias diversas. É dessa forma que a atividade política se apresenta como uma dimensão intrínseca e essencial às organizações, ao lado do reconhecimento de que o poder centralizado é apenas uma das formas que coexistem dentro da organização, paralelamente aos conflitos sendo eles, poder, conflitos e interesses, fatores altamente significativos na promoção de mudanças.

É evidente que a participação dos sujeitos da organização, embora intensa, por vezes se faz inconstante, aliada ao fato de que as metas organizacionais também podem apresentar ambigüidade e se mostrarem sujeitas a implicações políticas diferenciadas, resultantes de acordos articulados que se concretizam, ainda, por vias diferenciadas.

Além da dimensão política, os estudiosos consideram ainda a dimensão organizacional que consiste nos processos de tomada de decisão, os quais refletem a negociação em diferentes níveis de complexidade e possibilitam, aos sujeitos, a utilização e mobilização estratégica dos jogos de poder com vistas à transformação de argumentos e posições em objetivos efetivamente alcançados.

De acordo com o modelo político, pode se analisar a universidade como uma organização em cujo centro situam-se o conflito e o poder presentes em comunidades e grupos de interesse, sendo que o confronto de idéias entre esses grupos resulta em ações que contribuem para a dinâmica da vida acadêmica. (REBELO, 2004)

Neste sentido cabe a contribuição de Baldridge (1971, p.19) que relata essa dinâmica da vida universitária com argumentos políticos afirmando que

> Nós não vemos nem os rígidos aspectos formais da burocracia nem os elementos de um “colégio” acadêmico, repletos de tranqüilidade e de busca do consenso. Pelo contrário se rebeliões estudantis incapacitam o campus, se professores formam sindicatos e fazem greve, se administradores defendem suas posições tradicionais, e se grupos de interesse externos e governantes irados invadem os saguões acadêmicos, todos esses atos devem ser visualizados como políticos.

Ao descrever o modelo político dessa forma, o autor atribui-lhe algumas características. A primeira delas consiste no fato da inatividade prevalecer no momento de tomada de decisão. Isso por que, para a maior parte das pessoas, a atividade processual de formulação de políticas não é muito atraente e, por não ser remunerada, acaba sendo delegada aos administradores.

Outra característica consiste no fato de que as decisões ficam restritas a um grupo de pessoas que perseguiu os objetivos inicialmente propostos, uma vez que os demais envolvidos tendem a participar descontinuamente do processo, o que faz com que o processo de tomada de decisões se torne fluido, mas reflita as articulações de poder.

Os grupos de interesse que possuem objetivos e valores diferenciados contribuem para dar à organização um aspecto de fragmentação: só se percebe a existência de unidade quando o objetivo a atingir representa, de alguma forma, vantagens para seus componentes, sendo que essa união se efetiva por meios de compromissos, trocas e barganhas.

Tal prática faz com que a organização universitária, objeto deste estudo, constitua-se num sistema social fragmentado, dinâmico e apresente, em seu interior, a existência de conflito, cuja ação é natural e não se apresenta como um sintoma de decomposição da comunidade acadêmica. Pelo contrário, o conflito é o agente propulsor das mudanças que se fazem necessárias para a construção do ambiente universitário.

Nesse cenário, observa-se que as decisões são sempre compromissos resultantes de negociação entre os grupos existentes, sem qualquer evidência de uso de determinações características do modelo burocrático.

Pelo fato da universidade precisar corresponder às expectativas dos grupos internos e externos, ela permite que os grupos externos influenciem de alguma forma o processo decisório.

Dessa forma pode-se concluir que, para compreender a universidade como uma organização dinâmica, precisa-se levar em consideração a coexistência

de conflitos e poder em seu interior, que se estabelecem como elementos propulsores.

3.1.4 O Modelo Anárquico

Neste modelo, o comportamento administrativo apresenta-se como não-proposital, por diversas razões, entre as quais as ambigüidades nas preferências, na tecnologia e na participação, o que faz com que situações existentes numa anarquia organizada não possam ser analisadas somente a partir de intenções e interesses individuais, conforme Hardy e Fachin (2000).

O modelo anárquico "representa um dos mais recentes desenvolvimentos nos estudos organizacionais" (LIMA, 2003, p.20). Nesse modelo, a tomada de decisões não é um processo que demande ação voluntária. É um processo em que as decisões por vezes ocorrem acidentalmente, ou em função da ausência de ação.

Em função dessa ausência de ação e de falta de intencionalidade na tomada de decisões, cada ator da organização tem autonomia e poder para decidir. Por exemplo, os mestres decidem o que, quando, e se vão ensinar e os estudantes, por sua vez, decidem o que, quando e se vão aprender. Nesse modelo, não é possível exercer controle sobre as práticas realizadas o que, conseqüentemente, dificulta a previsão de resultados. (REBELO, 2004).

Sendo assim problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha surgem como fluxos aparentemente independentes, tanto dentro como fora do espaço de decisão, interagindo com o tempo e o ambiente externo, o que faz com que as soluções ou interpretações pareçam acontecer a partir do ponto de conexão desses elementos.

A adoção desse modelo exige o reequacionamento do conceito de aprendizagem organizacional, pois nesse sistema, conforme afirmado anteriormente, os atores e a própria organização se articulam de forma autônoma, o que confere um destaque especial à "capacidade de liderança" dos atores com responsabilidades de gestão na organização. (LIMA, 2003, p.199)

Isso faz com que os atores comportem-se mais como participantes de um processo decisório, cujas soluções ou objetivos não foram inicialmente estabelecidos, do que como catalisadores ou negociadores em busca de consenso.

Os estudiosos pressupõem que a anarquia organizada consiste num modelo organizacional aparentemente não gerenciável, no entanto existem algumas estratégias que podem agir como facilitadoras no processo decisório.

Entre essas estratégias podem ser citadas:

> Proposições abertas na busca de consenso; gerenciamento da agenda decisória; dispêndio de tempo, energia e persistência como recursos escassos que são; a coleta de informação; a facilitação da ação dos partidos de oposição, o que parece ser forma de cooptação; a sobrecarga proposital do sistema; o fornecimento de “latas de lixo”nas quais se possa despejar os temas em debate (por exemplo, a criação de uma comissão especifica para distrair a atenção); o gerenciamento reservado, não visível; a interpretação seletiva da historia; a redação de atas de reuniões muito tempo depois delas terem sido realizada, quando as pessoas já esqueceram exatamente o que foi dito (HARDY E FACHIN, 2000, p.27).

Por permitir a adoção de estratégias no processo de tomada de decisões, esse modelo aproxima-se do modelo burocrático ao mesmo tempo em que, quando os temas em discussão exigem a mobilização de recursos para influenciar o rumo dos acontecimentos, ele se aproxima do modelo político.

Isso leva ao entendimento de que o modelo da anarquia organizada é utilizado somente para a resolução de assuntos periféricos, que não irão comprometer o gerenciamento da estrutura organizacional.

A denominação anarquia organizada, entendida em seu sentido restrito, pode gerar confusão no complexo processo de gestão das organizações universitárias, como também pode contribuir com algumas reflexões favoráveis no sentido de evidenciar uma organização mais flexível e dinâmica.

Essas reflexões, que favorecem uma organização mais dinâmica e flexível, também estão presentes nos fundamentos do pensamento complexo, o qual possibilita um novo modelo de análise da organização universitária. Isso por que, para o pensamento complexo, a compreensão da unidade e da diversidade é uma questão bastante importante, uma vez que o processo de mundialização permite o reconhecimento da unidade ao mesmo tempo em que defende a preservação da diversidade.

3.1.5 Um Novo Modelo de Análise da Organização Universitária

A análise desses modelos permite uma reflexão sobre as diferentes configurações assumidas pelas organizações universitárias, possibilitando uma melhor compreensão da riqueza e da diversidade na dinâmica dos ambientes universitários.

Para analisar as organizações universitárias, a partir das diferentes configurações que assumem, surge uma outra perspectiva que se coloca como alternativa para responder as muitas necessidades das organizações contemporâneas, conforme Morin (2000) que é representada pela teoria da complexidade, a qual nos permite compreender a sociedade a partir de uma nova ótica que busca unir conhecimentos que até então estavam fragmentados. Isso por que a teoria da complexidade concebe o mundo como resultante de infinitas combinações dos diferentes elementos que o compõem, num processo contínuo de fluxo de mudança.

Essa nova perspectiva surge como um tipo de pensamento que une e integra as relações necessárias de todos os aspectos da vida humana e os diferentes modos de pensar. O pensamento complexo busca enfatizar o problema e não destacar a questão, que tem uma solução linear. Esse pensamento, como é destituído de certezas e verdades cientificas tem, na diversidade e na incompatibilidade de idéias, crenças e percepções, a sua complementaridade. Opõe-se ao modelo mental newtoniano, que tornou-se indispensável e fundamental para a solução de problemas humanos mecânicos. Conforme Petraglia (2000), tal pensamento mostra-se insuficiente para a solução de problemas humanos em que participam emoções e sentimentos não abrangendo, portanto, a dimensão psico-social do indivíduo.

Neste sentido, Morin (2000, p. 174-175) retoma o conceito “homem” considerando que

> É um conceito trinitário. Ele comporta a dimensão social, a dimensão biológica, e a dimensão psicológica. Esses três caracteres são consubstanciais, e, apesar de tudo, temos a tendência de querer isolá-los.(...) o indivíduo contém a sociedade, esta contém os indivíduos. Mas profundamente ainda são as interações entre os indivíduos humanos que produzem a sociedade na qual estes se inserem, ou seja que a fazem

> literalmente existir. (...) Mas se as interações produzem a sociedade essas retroagem por sua vez, sobre os indivíduos para co-produzi-los tais como são: socializados pela linguagem, pela educação, pela cultura, etc. Esse movimento rotativo é um movimento permanente...

Esta afirmação faz com que o modelo de pensamento linear seja bastante questionado, principalmente pela não valorização da complexidade das dimensões humanas. Embora se faça presente, nas organizações, nos processos de gestão, em momentos pré-determinados, que exigem a adoção de modelos mecanicistas e burocráticos, coexistem com modelos organizacionais contemporâneos permitindo, assim, a superação da fragmentação do conhecimento (PETRAGLIA, 2000). Complexidade é palavra derivada de complexo e significa “o que está tecido em conjunto” (MORIN, 2002, p. 16). É ele ainda quem diz que, quanto mais a complexidade se desenvolve, “mais o pensamento encontra o complexo. O complexo surge como impossibilidade de simplificar lá onde a desordem e a incerteza perturbam a vontade do conhecimento (...)” (2000, p. 132).

Nesse sentido,

> a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões (...) ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um principio de incompletude e de incerteza. De qualquer modo, a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta. (MORIN, 2000, p. 131)

A complexidade, portanto, pode ser entendida como sendo um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível, cuja multidimensionalidade não pode ser reduzida a explicações simplistas, regras rígidas, fórmulas simplificadoras ou esquemas fechados.

Sendo assim, a complexidade não se constitui como um conceito teórico, mas como um fato presente no mundo natural, composto pela multiplicidade da infinidade de sistemas e fenômenos que o compõem, bem como ao entrelaçamento e a interação continua existente entre eles.

> A primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresenta uma relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto pertubador (sic) da perplexidade, da desordem, da ambigüidade,

> da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que se encontra do emaranhado, inextricável. MORIN (2003, p. 44).

Morin (2000) considera, ainda, que a complexidade sempre existiu e se amplia continuamente, preenchendo as lacunas deixadas pelo ambiente simplificador. Ela contribui para mostrar que a pretensa dicotomia existente entre sujeito e objeto, na realidade se constitui na implicação de ambos num mesmo processo.

A análise e estudos desenvolvidos nesse sentido tem levado a compreender com maior clareza o pensamento complexo pois,

> parece estar se constituindo uma tessitura não – linear da dinâmica da realidade, contrapondo-se a perspectiva definida pela ciência moderna que sempre trabalhou a partir de certezas absolutas, tendo como premissa a verdade. (...) A teoria da complexidade aparece para abrir a mentalidade para uma outra forma de organização da sociedade, para uma outra forma de organização do saber." (SERMANN, 2003, p. 32)

Logo, pode-se afirmar que da teoria da complexidade emergem novos modelos de organização, de sociedade e de articulação dos saberes, que permitem compreender a dinâmica da realidade, que é representada pelo fluxo incessante de informações que transitam de uma parte a outra.

A complexidade permite, também, compreender que o processo de construção do conhecimento pode ocorrer de forma compartilhada e dinâmica por meio de alguns fatores como probabilidade, incerteza, instabilidade, caos e ordem, fatores esses simultâneos que interagem numa perspectiva dialógica.

Dessa forma,

> Ao mesmo tempo que se desenvolve a complexidade, ao crescimento da desordem, o crescimento da ordem, o crescimento da organização, se eu ouso empregar essa palavra quantitativa de crescimento. É certo que a relação ordem, desordem, organização, não é somente antagônica; ela é também complementar, e é nessa dialética devida a complementaridade e ao antagonismo que se encontra a complexidade. (MORIN, 2000, p. 54)

Embora antagonismo e complementaridade pareçam encontrar-se em campos opostos, na realidade buscar a compreensão do papel que ambos desempenham no pensamento contemporâneo implica em reconhecer a importância do pensamento complexo, e isso constitui-se o grande desafio neste início de século.

A teoria da complexidade aparece como uma ferramenta para entender e compreender a relação entre os diferentes modelos analíticos de gestão, articulados pelas necessidades apresentadas individualmente pelas organizações. O modelo organizacional contemporâneo, por sua complexidade é analisado à luz do pensamento complexo, por que

> ... o complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamentos mutilantes se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incomplitude mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. (MORIN, 2003 p.176)

É sabido que num espaço organizacional circulam diferentes atores, em especial nas organizações educacionais, uma vez que, professores e alunos, inseridos na categoria de seres humanos, apresentam múltiplas dimensões (físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e sociais) que os torna seres complexos, seres que realizam ações complexas e que vivem em um ambiente complexo.

As organizações, em particular as educacionais, analisadas no contexto do pensamento complexo, abandonam a linearidade do pensamento, buscam a valorização psico-social do homem e passam a ser concebidas como sistemas de decisões onde se observam cadeias de percepção, sensação, decisão e ação, elementos que determinam o comportamento organizacional contemporâneo, frente às diferentes situações. Os conflitos e ambivalências, presentes na vivência do cotidiano, determinam a revisão das ações perante a complexidade das situações (MORIN, 2003).

A diversidade e a complexidade do ambiente universitário impedem a adoção de um único modelo analítico, considerando-se a forma de gerir a organização. Conclui-se portanto que, no interior da universidade coexistem, em diferentes momentos, os modelos analíticos de gestão e é essa coexistência que determina a singularidade de cada organização universitária.

4. ENTENDENDO A UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA

A análise da universidade como instituição ou organização complexa desenvolvida anteriormente provoca a necessidade de alargar sua compreensão como tal. Para tanto, a partir do cenário estabelecido pelo desenvolvimento do conhecimento é que se pretende compreendê-la como organização complexa.

A construção do conhecimento científico, tal como se encontra atualmente, foi gradativa e progressiva, tendo sido iniciada por volta do século XVI com Newton, Darwin, Durkheim, Lavoiser, Adam Smith entre outros. Esses cientistas trabalharam e viveram entre os séc XVI e XIX, tendo atingido o seu auge no século XVIII. Conforme Morais (1997), os estudos desses pesquisadores culminaram com o enunciado de uma nova concepção que resultou no paradigma cientifico dominante, o qual procura um conhecimento objetivo, universal e determinista.

Tendo sido desenvolvido essencialmente no campo das ciências naturais, com base em regras metodológicas e princípios epistemológicos perfeitamente definidos, que contribuem para conferir um caráter racional a uma forma de conhecimento. Este modelo de racionalidade tem como característica principal uma confiança quase absoluta na previsibilidade da ciência, o que permite afirmar que todos os fenômenos podem ser por ele explicados.

Esse modelo de racionalidade norteou a maneira dominante de pensar as organizações e, segundo Rebelo (2004 p.111), indica que esta maneira de pensar as organizações “teve suas origens na concepção newtoniana na qual o universo era compreendido como um mecanismo de relógio” e “preconiza que o sucesso das mesmas depende da busca da estabilidade e do controle sobre meios e fins”. Segundo o autor, os teóricos newtoniano-cartesianos

> identificam a concepção clássica, com leis universais do tipo linear (como aquelas relativas à gravidade e ao movimento, que conduziam o comportamento de todos os fenômenos de um modo regular e determinista para os estados de equilíbrio, ou seja, para padrões de mudança nos quais a novidade não ocorria como regra), como apropriada para sobrevivência e sucesso organizacional. (REBELO, 2004, p.111) .

Esse modo de pensar fez com que os atores envolvidos nas organizações de educação superior conduzissem todas as suas ações a partir de

previsões de futuro, a curto e médio prazo, de seleção cuidadosa de estratégias, planejamento de longo prazo, bem como pela mensuração quantitativa das atividades e o controle das mesmas.

O pensamento clássico de ciência pôde ser superado pela teoria da complexidade a partir do momento em que se compreendeu que o processo de construção do conhecimento se dá, também, de forma partilhada e dinâmica, utilizando-se de fatores como incerteza, probabilidade, caos e ordem simultâneos, instabilidade e interação com o ambiente numa perspectiva dialógica (GRILO, 2002).

Os agentes que participam desse processo de construção do conhecimento interagem continuamente entre si e com o meio em que estão inseridos, o que acarreta transformações em si próprios e em seu ambiente.

Sendo assim, segundo Sermann,

> uma organização pode ser modelada como sendo formada por um conjunto de agentes que percebem seu meio ambiente, fazem escolhas e atuam, examinando as conseqüências de suas ações. A partir dessa ótica, teremos que transitar pela compreensão da Teoria da Complexidade, por termos localizado em seu ideário de leitura da realidade social, um homem dinâmico, contextualizado e em constante processo de mutação. Ao inserirmos tal compreensão deste homem no debate sobre as organizações, teremos vislumbrado as interconexões que se constituem entre os atores e os cenários das organizações. (2003, p.41)

São essas interconexões, presentes no cotidiano das universidades, que as caracterizam como organizações complexas e formam, assim, um vasto campo para os estudos sobre a teoria das organizações. Tachizawa e Andrade (1999, p. 262) dizem que

> a sua análise [das universidades] quando realizada sob esse enfoque [de organizações complexas], possibilita o estudo das suas dimensões estruturais amplas, observadas como um sistema composto de partes que interagem dinamicamente entre si e com o meio ambiente e que, nos tempos modernos, caracterizam-se pelo surgimento de grandes organizações burocráticas que conquistaram, à moda de controle social, todas as áreas da sociedade.

Neste sentido, pode se pensar a complexidade como uma característica inerente às ações e processos educativos. Sob esse enfoque, percebe-se a existência de condições que possibilitam reflexões sobre a complexidade em si, uma vez que as ciências da educação, como objeto do conhecimento, não são isoladas, articulando-se com outros conhecimentos, com “os

emergentes sociais, as demandas comunitárias, as demandas políticas, os avanços na epistemologia, a didática, a psicologia da aprendizagem, a sociologia, as ciências naturais etc." (LEFF, 2003, p.180).

Se antes a ciência era vista como analítica, disciplinar e linear, e o pensamento científico clássico era sustentado por três pilares que são, "a ordem, a separabilidade e a razão", que se contrapõem à forma de organização do pensamento complexo, "o qual é um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana".(MORIN, 2000, p.199)

Portanto, na ótica de Morin (2000), o pensamento complexo é um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, é desprovido de certezas e verdades cientificas e considera a diversidade e a incompatibilidade de idéias, crenças e percepções, integrando-as à sua complementaridade opondo-se, dessa forma, aos mecanismos reducionistas e simplificadores característicos da concepção determinista e mecânica do mundo, próprias do pensamento cientifico clássico.

Sendo assim, a complexidade é resultado da interação entre as partes e para a universidade essa se constitui como uma nova forma de pensar, uma vez que a soma dos conhecimentos não representa o conjunto dos conhecimentos. O excesso de informações disponível torna o pensamento complexo e entender essa complexidade consiste em aprender a retirar a essência do pensamento, bem como a desenvolver habilidades especificas para agir frente às transformações internas e externas que geram sentimentos variados, os quais promovem reflexões que conduzem a um aprendizado contínuo (MORIN, 2000).

Tal aprendizado, inerente ao homem, entre outras coisas, permite que aprenda a transformar, desenvolver habilidades, a refletir e a buscar a essência de seus pensamentos. Tais características que fazem dele um ser complexo. E é esse homem complexo que faz parte de um sistema onde interage de forma dinâmica com um ambiente também complexo. Como tal,

> o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de efetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que acredita no mito e na magia, mas também na ciência e na filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas idéias, mas que duvida dos deuses e

> critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras [...] (MORIN, 2000, p.59-60).

Tamanha complexidade humana se revela nas diferentes criações que constituem o cenário de um mundo planetário. Nesse mundo, as organizações representam a materialização do sentido da instituição. A existência das organizações está determinada pelas ações do homem. Ações essas que são realizadas por esse ser complexo, que apresenta múltiplas facetas e que transforma e faz dessa organização, também, uma organização complexa.

As organizações universitárias são organizações complexas e, ao mesmo tempo, singulares, por sua estrutura ser constituída por muitas variáveis a serem analisadas, congregarem diferentes atores em diferentes níveis hierárquicos, pela existência de uma multiplicidade de objetivos e interesses, individuais e coletivos, pela reciprocidade de influências em relação à sociedade, ao tipo de formação profissional oferecida e à tecnologia que desenvolve e também por que reúnem, contextualizam, globalizam e reconhecem o singular, o individual e o concreto.

Essas organizações tendem a estruturar-se de acordo com o seu estilo de gestão e com as peculiaridades do contexto em que estão inseridas, bem como são permeadas e influenciadas pelas características próprias de cada contexto social.

A organização universitária é composta de muitas partes que, de forma dinâmica, interagem entre si, compondo um sistema de redes e conectando os mais diferentes setores da organização num todo único e complexo onde “a ambigüidade, as contradições, as variações ocorridas em seu interior e nos processos de interação com o meio externo, possibilitam atribuir-lhes um caráter sistêmico” (SERMANN, 2003, p. 44).

Assim, o conjunto dessas características permite, conforme Sermann (2003, p. 44) “entender uma organização não mais por meio de uma visão simplista de seu funcionamento, mas por uma outra visão complexa e paradoxal”.

4.1 A Teoria da Complexidade e as Organizações Universitárias

A organização universitária sob a ótica do pensamento complexo tem, conforme Morin (2000, p. 207-208), o propósito de "reunir (contextualizar e globalizar), relevar o desafio da incerteza." Para que esse propósito seja efetivado o conhecimento é construído com base no contexto. Isso porque "a compreensão dos dados particulares necessita da ativação da inteligência geral e a mobilização dos conhecimentos de conjunto", embora o conhecimento global do mundo e a apreensão de todas as transformações que nele ocorrem constituem o próprio mundo, e se apresentam como um "problema universal para todo o cidadão: como adquirir a possibilidade de articular e organizar as informações sobre o mundo".

Para que essa articulação e organização ocorram há necessidade de uma "reforma do pensamento" o que implica pensar a complexidade. Morin (2000) traz sete princípios complementares e interdependentes, como guias que possibilitam o entendimento do pensamento complexo.

O primeiro princípio, representado pelo princípio sistêmico ou organizacional, é representado pela ligação do conhecimento, partindo-se da idéia de que, conforme Morin (2000, p. 261) "o todo é mais que a soma das partes", uma vez que as partes, embora interligadas, podem ser desarticuladas, compondo um outro "todo" em cada unidade dissociada.

Nesse sentido, Morin (2003, p.261) exemplifica que "o todo é mais que a soma das partes" uma vez que, reconhecido em seu nível macroscópico, esse todo possibilita o surgimento não apenas de "macrounidades", como também de emergências, que se constituem em novas qualidades ou propriedades desse "todo". No entanto, ele também afirma que "o todo é menos que a soma das partes" porque essas partes podem apresentar alguma alteração em sua constituição como resultado da organização do todo. Já se percebe a necessidade da contribuição do pensamento complexo para que se possa acompanhar essas reflexões, e essa complexidade é mais enfatizada quando se pensa que "o todo é mais do que o todo", isto é, existe uma ação e re-ação constantes do todo sobre as partes e vice-versa, e isso determina a existência de uma nova realidade que contribui para o surgimento do dinamismo organizacional.

Dessa forma a universidade, como organização complexa, é mais do que sua estrutura física e organizacional, porque nela estão presentes outras forças, humanas, sociais, políticas, financeiras, que agem e re-agem, construindo-a e contribuindo para a formação de um novo "todo" a cada experiência superada. A organização das grades curriculares é um exemplo desse fracionamento em partes, ou da fragmentação dos saberes existentes no interior das universidades, saberes esses que são articulados (ou re-ligados), mediante a atuação do professor em sala de aula (quando esse professor se percebe como parte desse "todo" representado pela universidade, a quem cabe o compromisso de trabalhar com o conhecimento, utilizando o pensamento complexo).

Isto fica claro na estruturação da grade curricular das disciplinas de um curso de licenciatura. Normalmente, as disciplinas dos campos teóricos são ministradas no começo da formação. Já as disciplinas do campo prático, as práticas pedagógicas, são ministradas no fim do curso. É um exemplo clássico de fragmentação. Torna-se evidente que existe um distanciamento entre prática e teoria. Neste caso específico, os prejuízos decorrentes da falta de uma visão sistêmica são significativos, uma vez que o aluno não consegue estabelecer uma melhor transposição, articulação entre os saberes científicos e pedagógicos. Assim, para que a visão sistêmica seja contemplada, é desejável que a teoria e a prática aconteçam de forma simultânea.

Essa simultaneidade configura-se como uma forma complexa de ação existente no interior da universidade, e o princípio hologramático permite, compreender essa complexidade, pois ele evidencia a contradição existente no interior dos sistemas complexos, "em que não somente a parte está no todo, mas em que o todo está inscrito na parte"(MORIN, 2000, p.210).

Holograma, para Morin, "...é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa"(2003, p.181).

Assim como cada organismo vivo é formado por células, cada uma dessas células que o formam traz em constituição "o patrimônio genético" que lhe permite reconstituir esse todo do qual faz parte (MORIN, 2000).

Da mesma forma que a célula do organismo humano constitui-se de uma parte que permite reconstituir o quase todo, o indivíduo traz impresso as características da espécie, da família e da sociedade o qual ele está inserido, da

mesma forma que a sociedade se constitui por parte desse indivíduo. A partir dessas reflexões consegue-se entender as diferentes interações humanas, políticas, sociais, culturais e ideológicas, uma vez que o acadêmico traz, para o ambiente universitário, a sua contribuição pessoal e leva consigo um acréscimo de conhecimentos adquiridos durante o processo de permanência na organização universitária. Dessa maneira, ele carrega consigo a universidade e deixa na universidade uma parte de si.

Também se observa o princípio hologramático (MORIN 2000) na grade curricular. O fato de se buscar uma aproximação entre os saberes científicos e pedagógicos nas disciplinas de teoria e prática pedagógica, por si só, não garante eficiência nesta transposição. É necessário que haja mecanismos que promovam a percepção destes saberes em outras etapas da construção do conhecimento. Assim, é na prática que se encontram os fundamentos da teoria e é na teoria que se encontra a necessidade da prática. Dentro do princípio hologramático, visualiza-se que fragmentos destes dois saberes são perfeitamente contemplados e articulados, mesmo quando não se tem a articulação prática/teoria de forma sistêmica.

Como indivíduo e universidade retroagem, devido à existência de mecanismos internos que interagem e repercutem um no outro, que rompem a causalidade linear confirmam, assim, um outro princípio da complexidade que é o do circulo retroativo.

O princípio do circulo retroativo é explicado por Morin (2000, p. 210) como sendo aquele que

> [...rompe princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa, como num sistema de aquecimento onde o termostato regula à atividade da caldeira. Esse mecanismo de regulagem permite a autonomia de um sistema, nesse caso a autonomia térmica de um apartamento com relação ao frio exterior. (...) O circulo de retroação (ou feedback) permite, sob sua forma negativa, reduzir o desvio e desse modo estabilizar um sistema. Sob sua forma positiva, o feedback é um mecanismo amplificador, por exemplo, na situação do aumento da gravidade de um conflito...]

O princípio do círculo retroativo pode ser percebido no contexto da sala de aula, por meio do feedback entre professor e aluno, situações em que o professor age como elemento provocador instigando o aluno à busca e à construção do conhecimento, num processo constante de auto-regulação. Na seqüência o

acadêmico retroage trazendo para a discussão suas elaborações, positivas ou negativas, o que conduz a construção e ou a reconstrução do conhecimento.

Esse processo de construção e reconstrução do conhecimento faz com que o indivíduo seja auto-regulador do processo.

Um exemplo claro disto é o estágio pedagógico supervisionado. No estágio, o aluno e o professor supervisor vivenciarão (ou não) situações que foram pontuadas nas disciplinas de prática e teoria pedagógicas, ministradas em um ambiente acadêmico, ou seja, internamente, fora de um contexto social. Estas situações devem contribuir de forma retroativa para sua formação e para a própria formação do conhecimento acadêmico, uma vez que este conhecimento retroativo só pode ser estabelecido fora do ambiente. Isto denota que o conhecimento não é estabelecido apenas em uma mão. É, acima de tudo, uma via de mão dupla. Portanto, somente com o processo de retroação, a auto-regulação do conhecimento fica perfeitamente estabelecida.

Já o princípio da recursividade "ultrapassa a noção de regulagem para a de auto produção e auto-organização. É um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz" (MORIN, 2000, p.210).

Em relação ao princípio da recursividade, Morin (2003, p. 182) esclarece que "uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura".

Dessa forma, o homem é produto do meio em que vive, meio esse que sofre continuamente a ação humana e que, modificado pelo homem, modifica-o, possibilitando-lhe (ou mesmo exigindo) que ele se adapte às novas condições ambientais para garantir sua sobrevivência, e a sobrevivência da espécie. O homem também é produto das interações existentes nos diferentes grupos sociais de que participa, produzindo mudanças nesses grupos e sendo modificado por eles, num processo contínuo de produção, assimilação, reprodução e modificação, tanto do grupo como de cada indivíduo.

Para a realização dessas ações de produção e reprodução o homem é, também, auto-organizador uma vez que, nesse processo ininterrupto, ele precisa

de todas as suas energias para resguardar sua autonomia, o que caracteriza a existência, também, de uma relação de dependência.

É também no contexto das disciplinas práticas, e em especial na disciplina de estágio supervisionado, que a experiência social fundamenta o princípio de recursividade. Nessas disciplinas, o saber baseado na experiência de vida e nas experiências das relações sociais, deve exercer importante papel na construção do conhecimento. Isto porque ele estabelece norteadores das ações metodológicas e pedagógicas. Da mesma forma, alimenta essas disciplinas com novas relações com o conhecimento e estabelece um discurso vivo na forma e no conteúdo. No entanto, essa auto-alimentação não é autônoma em relação à interação, necessitando organizar-se.

Isso remete a idéia ao princípio da auto-organização e da dependência, bem como da salvaguarda da autonomia que constituem, para Morin, o quinto princípio, que é o princípio da auto-eco-organização (2000, p.210) e, acrescenta:

> os seres vivos são seres auto-organizadores que se autoproduzem ininterruptamente e gastam a energia para salvaguardar sua autonomia. Como eles têm necessidade de gastar energia, de informação e de organização no seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência, e é preciso, pois concebê-los como seres auto-eco-organizadores. O princípio da auto-eco-organização vê, evidentemente de maneira específica, para os seres humanos que desenvolvem sua autonomia, dependendo da sua cultura, e para as sociedades que dependem do seu meio ambiente geoecológico (id.,ib., p.211).

Para Morin (2003), o conceito de autonomia só pode ser compreendido em sua complexidade, como parte de um sistema ao mesmo tempo aberto e fechado pois, necessitando de energia para sobreviver, esse sistema “deve captar essa energia no meio ambiente” e isso permite afirmar que “a autonomia se fundamenta na dependência do meio ambiente e o conceito de autonomia passa a ser um conceito complementar ao da dependência, embora lhe seja, também, antagônico”(p.184).

O saber científico, ou seja, o saber estabelecido no fundamento de uma teoria científica, pode ser transposto para o saber a ser ensinado desde que, resguardadas as questões pertinentes às teorias que o fundamentam, ele seja articulado à vivência do educando e aos demais conhecimentos existentes no

contexto social em que esse educando está inserido. De forma dialógica, esses saberes estabelecem entre si uma dependência e uma autonomia ao mesmo tempo.

O pensamento de Freire (1996, p. 25) oferece subsídios para que se possa estabelecer um diálogo com esse princípio de Morin, uma vez que o primeiro afirma que

> …quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Dessa forma, pode-se entender a relação entre autonomia e dependência apontadas por Morin (2003), materializada na interação docente e discente relatada por Freire. Isso possibilita pensar a ação docente como autônoma, principalmente no tocante à organização do trabalho pedagógico e mantém uma relação de dependência às propostas pedagógicas da organização para qual ele trabalha e em relação às expectativas e conhecimentos do aluno com o qual ele trabalha. Em contrapartida, o discente não tem uma relação somente de dependência com seu docente. Ele mantém a sua autonomia também quando influencia e é influenciado pela ação docente, pois o exercício da autonomia é fundamental para que haja ensino e para que haja aprendizagem. Sendo assim, pode-se efetivamente afirmar que tanto quem ensina como quem aprende participa de um processo de auto-produção e auto organização.

Essa dialogicidade da relação professor e aluno remete a um outro princípio de Morin, o princípio dialógico. Esse princípio traz as interdependências nas relações, evidenciando as contradições que permitem o estabelecimento de uma relação dialética. Segundo Morin,

> ele une dois princípios ou noções que devem excluir-se um ao outro, mas são indissociáveis numa mesma realidade. [...] Sobre as mais diversas formas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, através de inumeráveis inter-retroações, está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano. [...] Quando consideramos a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece; quando consideramos o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo assume dialógicamente os dois termos que tende a se excluir um ao outro (2000, p. 211).

Daí pode-se entender que a dialogicidade possibilita a articulação de princípios aparentemente excludentes que, na realidade, se complementam. Dessa forma, o ser humano pode ser visto de forma autônoma em relação à sua espécie mas, quando se pensa a sociedade como um todo, a individualidade é um componente.

Também nesse princípio pode-se trazer a contribuição de Freire que apresenta o exercício da dialogicidade,

> não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. [...] Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição- um conjunto de informes a ser depositado nos educandos- , mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 83-84)

O sétimo princípio de Morin é o da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, que refere-se à "restauração do sujeito e torna presente a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa cultura e num tempo determinados"(2000, p.212).

Isso acontece, por exemplo, quando o homem, frente a um novo conhecimento, transforma conhecimentos anteriormente adquiridos, agregando-se novas possibilidades de construção e reconstrução da realidade em que está inserido, possibilitando a emergência de novos saberes.

O princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento pode ser visualizado na construção da vivência das práticas pedagógicas. O indivíduo, depois de experimentar vários formatos da prática, começa a estabelecer uma rede de saberes e interligá-los a outros saberes num ciclo de redescoberta. Esta rede de "novos" saberes contribui para a construção do todo. Este movimento é dinâmico e fortalece a ação articulada da prática e da teoria.

Dessa forma, considerando-se os sete princípios apresentados por Morin, percebe-se que a complexidade, presença constante nas organizações universitárias, conforme Capra (2002), cada vez mais toma conta de quase todos os aspectos da vida associada, uma vez que a organização está rodeada de sistemas

altamente complexos, características marcantes da sociedade industrial nesse início do século XXI. A estrutura e a atuação da universidade, a partir de perspectivas diferenciadas e abertas às novas dinâmicas da globalização e da formação contínua, sendo a universidade uma organização que aprende, exigem que todos os atores nela envolvidos apresentem muita criatividade na construção de planos e projetos, fato que permitirá posicionar suas ações atendendo aos princípios de uma organização multifinalista.

Destaca Trigueiro (1994 apud BUNDT, 2000, p. 21) que

> a instituição universitária consiste numa organização multifinalista, isto é, realiza vários produtos sendo os seus principais a formação de recursos humanos, a produção de conhecimento (artísticos e científicos) e a prestação de serviços para diferentes setores da sociedade [...]. Por outro lado como se trata de uma organização multifinalista dever-se- á ter o cuidado de não se cair em abordagens reducionistas, que enfatizam unicamente a difícil gestão do processo educacional [...], em detrimento de outras atividades e produções da vida universitária.

Essa concepção remete à busca de melhor compreender o sentido da multidiversidade presente na universidade, pois estudos relativos às organizações de educação superior afirmam que estas apresentam-se com múltiplas facetas, uma vez que se constituem como uma sociedade de classes, formadas por várias comunidades, cujos objetivos são diversificados e, por vezes conflitantes (REBELO, 2004).

A multidiversidade e multifinalidade fazem com que a organização universitária se diferencie das demais organizações empresariais pela diversidade institucional existente no ambiente universitário, uma vez que

> a Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes idéias e valores, porque ela se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador. A Universidade gera saberes, idéias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, ela é simultaneamente conservadora, regeneradora e geradora. (MORIN 2002, p.13)

A universidade, portanto, tem a missão de conservar e preservar o saber de idéias e valores que integram a sociedade em sua diversidade. Como a sociedade apresenta uma dinâmica própria, o conhecimento1 com o qual a

[1] Conhecimento aqui entendido, segundo DOWBOR, como"informação elaborada pelo sujeito que a utiliza, na interação com a realidade, se transforma em conhecimento".(2001, p,33)

universidade trabalha, é passível de transformação e regeneração, ações estas que ao lado da conservação e preservação possibilitam que universidade e sociedade se integrem num papel articulado às demandas do século XXI, atendendo às necessidades de uma sociedade planetária, que exige uma educação também planetária.

Isso por que,

> A acelerada mudança em todos os níveis leva a ponderar sobre uma educação planetária, mundial e globalizante. Educar nesse tempo de mundializaçào instiga a refletir sobre o processo de globalização que tem passado a integrar os sistemas financeiros, econômicos, políticos e sociais das nações (...). As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários. (...) As exigências de uma economia globalizada afetam diretamente a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento. Torna-se relevante alertar que o profissional esperado para atuar na sociedade contemporânea exige hoje uma formação qualitativa diferenciada do que se tem ofertado em um grande número de universidades. (BEHRENS, 2000, p.67)

Depreende-se daí que, ao assumir-se como organização planetária, a universidade tem a missão de articular os saberes investindo na formação qualitativa, formação esta que se exige na sociedade do conhecimento2, e que para ser efetivada é necessário que os docentes que atuam na formação tenham clareza que a sua ação pedagógica precisa ser transformada para formar um profissional apto à atuar na sociedade contemporânea. Profissional este consciente de que sua formação é inacabada, pois aprender nessa sociedade pressupõe a educação continuada, uma vez que

> As mudanças desencadeadas pela sociedade do conhecimento têm desafiado as universidades no sentido de oferecer uma formação compatível com as necessidades desse momento histórico (...). O novo desafio das universidades é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo em toda a sua vida. Nesta perspectiva, o professor precisa repensar sua prática (...). Um dos maiores impasses sofridos pelos docentes é justamente a dificuldade de ultrapassar a visão de que podia ensinar tudo aos estudantes. O universo de informação ampliou-se de maneira assustadora nessas últimas décadas, portanto o eixo da ação docente precisa passar do ensinar para

[2] "A sociedade do conhecimento é um conceito que já nos habituamos a utilizar para definir o conjunto de transformações que estão afetando o planeta, na empresa, na universidade, nas relações sociais. De certa maneira, passamos da antiga sociedade agrária, onde o eixo norteador era a agricultura para uma sociedade industrial onde o eixo passou a ser a fábrica, e agora estamos evoluindo para uma sociedade onde a informação e o conhecimento se tornaram os elementos estruturadores mais significativos". (DOWBOR 2001, p.30)

> enfocar o aprender e, principalmente, o aprender a aprender (Behrens, 2000, p.70)

A preocupação de Behrens, em relação ao docente repensar a sua prática pedagógica, buscando a superação da visão reducionista no trato com o conhecimento, constitui-se também num dos eixos deste trabalho em que se procura conceituar as práticas pedagógicas inovadoras na organização universitária, conceitos estes que serão detalhados no próximo capítulo.

5 O REPENSAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM DESAFIO PARA A ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Entre os desafios da universidade, na sociedade do conhecimento, encontram-se a demanda de uma educação continuada e a necessidade do oferecimento de uma formação acadêmica compatível com as necessidades desse momento histórico. Essa demanda e essa necessidade são representadas pela decorrência de fatos políticos ou econômicos, como a reestruturação do capitalismo, a existência de uma globalização da economia, bem como a implantação de regimes políticos que caracterizam uma "democracia formal, representativa e fragilizada, em que inexiste uma experiência democrática substantiva e participativa, no contexto de um processo crescente de indiferença social" (LEITE et al. In: MASETTO, 1998, p.49).

Entende-se a veracidade dessa afirmação quando se pensa que, no interior da universidade, a compreensão do que seja ensinar ou aprender não está vinculada apenas a questões pedagógicas mas, também, a questões presentes no cotidiano dos docentes/discentes, os quais mantêm ligações políticas, profissionais, culturais com o ambiente no qual estão inseridos. As diferentes leituras e aprendizagens decorrentes dessa inserção refletem-se no interior da universidade, permeando a ação pedagógica, exigindo dos profissionais reflexões com embasamento filosófico e político. Esse embasamento é necessário para que saibam socializar os conhecimentos adquiridos e que lhes permitam a continuidade do diálogo com os fatos e as experiências do cotidiano, construindo novos conhecimentos que apontam para novas aprendizagens.

No entanto, segundo Behrens (2006, p.15), o maior desafio a ser enfrentado refere-se à restauração, no ser humano como sujeito histórico com consciência de sua humanidade, mediante a harmonização de sua "identidade individual e a identidade complexa dos seres humanos". A autora considera que a multiplicidade das dimensões humanas precisa ser contemplada pelo ensino em todos os níveis, o que inclui o ensino universitário. Isso implica pensar a conscientização e a formação de um indivíduo integral, em todas as suas dimensões, buscando-se o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, não apenas no aspecto cognitivo. Não se pode pensar a preparação do indivíduo para

que o mesmo atue numa sociedade planetária, se ele não for pensado em sua individualidade e em toda a sua complexidade humana.

Por isso, pensar na importância do ensino universitário e na necessidade de que este ensino contemple a multiplicidade das dimensões humanas, "implica refletir sobre os paradigmas[3] que caracterizaram o século XX e a projeção das mudanças paradigmáticas no início do século XXI" (BEHRENS, 2005, p.17).

As ações humanas apresentam-se, sempre, pautadas por modelos sociais, científicos, culturais, que são os paradigmas e que norteiam a tomada de decisões. Essas mesmas ações descartam conhecimentos que não se enquadram em seus referenciais teóricos favorecendo, nos indivíduos, a aceitação de questões que se encontram em harmonia com o que se lhes apresenta a cultura em que estão inseridos. Os indivíduos, nessas circunstâncias, não buscam refletir sobre suas ações, nem se dão conta de que, muitas vezes, a tomada de decisões é automática, correspondendo mais ao que se espera que seja feito do que, propriamente ao que o indivíduo gostaria de fazer. Essa mesma constatação é válida no que se refere à tomada de decisões em educação, porque essas decisões são, normalmente, baseadas em modelos postos e propostos hierarquicamente.

Essa forma de agir e pensar, presente no século XX, exige a superação, no século XIX, pois estavam em vigor as premissas do paradigma cartesiano, que pressupunha a separação entre mente e matéria, razão e emoção e defendia a visão do conhecimento em campos especializados como uma forma de garantir uma busca mais eficiente e eficaz. O dualismo, presente na concepção dessa visão conservadora, contribuiu para que o homem tivesse uma visão fragmentada e apresentou profundas repercussões no pensamento ocidental, que acarretaram implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano, inclusive na Educação (MORAES, 1997).

Essa visão fragmentada na educação contribuiu para que professores e alunos reproduzissem o conhecimento por meio de processos restritivos, que se concretizavam por meio do uso de metodologias baseadas na

[3] Moraes (1997) traz a contribuição de diferentes autores para conceituar paradigma. Esta autora cita Kuhn , para quem paradigma "é uma realização cientifica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade." Já para Morin, também citado por Moraes, "um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres"(p.31).

reprodução, na cópia e na imitação. Todas as questões teóricas trabalhadas na escola eram tidas e aceitas como “verdades absolutas e inquestionáveis” (BEHRENS, 2005, p.23) e o processo pedagógico tinha sua ênfase centrada no resultado final, obtido a partir da memorização do conteúdo, o que implicava na completa ausência de significado e contextualização (BEHRENS, 2005 ; MORAES, 1997).

Essas características do paradigma cartesiano não mais satisfazem as necessidades educacionais para o século XXI, as quais exigem dos docentes uma visão global, sistêmica e transdisciplinar, para corresponderem às exigências da sociedade contemporânea e, para isso, “precisa com urgência ultrapassar a visão comportamentalizada, disciplinar, única e isolada”. (BEHRENS, 2005 p.35)

Essa superação somente acontecerá quando a universidade efetivar em sua prática as teorias que sustentam as necessidades educacionais agindo de forma a concretizar os pressupostos do novo paradigma. Caso contrário poderá ser ”comparada a figura folclórica do curupira: seu olhar é voltado para o futuro, mas seu caminhar é retrógrado; suas críticas são candentes, mas insiste em não agir, perde-se em discussões estéreis”(VALENTE, 2001 p.68)

Para que essa metáfora não se configure como uma verdade, a universidade precisa estar mais atenta ao desenvolvimento de suas relações com o mundo em constante mudança, evitando fechar-se em si mesma. Buscando compreender os problemas sociais que atingem a educação e

> ao lançamento de pontes para o futuro. Pontes que contribuam para mudar as matrizes tradicionais do ensino, e que, não se alheando das exigências cognitivas do ensino escolar permitam ligar sabedoria e responsabilidade, liberdade e solidariedade, (...) Pontes que ao invés de levarem a escola à ‘fabricação de cidadãos submissos’(Barbosa, 1999:105), contribuam para levar à participação activa do cidadão na vida da comunidade.(SANTOS, 1999,p.12)

A formação de cidadãos submissos está diretamente relacionada às ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, uma vez que

> Na área educacional, as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves considerando o seu significado para a formação de novas gerações, com sérias implicações para o futuro da humanidade em vez de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, a educação atual continua gerando padrões de comportamento pré-estabelecidos(...) continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades,

> fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. (MORAES, 1997 p.50-51)

Preocupar-se com a integração, a interação, a continuidade e a síntese implica no estabelecimento de uma relação direta com o mundo, acompanhando as mudanças que nele acontecem, ou seja, olhar para frente e caminhar também nesse sentido, construindo pontes que permitam ao individuo interagir com a sociedade do conhecimento, estabelecendo conexões e articulações entre teoria e prática.

Essas afirmações, na prática traduzem-se por meio da integração do "conjunto de saberes e vivências inerentes ao processo de aquisição de habilidades e desenvolvimento de competências" e pelo "envolvimento em atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula e o estudo da transposição didática", processo esse que ocorre desde as fases iniciais do curso de Física (Projeto Político Pedagógico, curso de Física da Uniandrade, 2005).

Esse processo opõe-se a forma cartesiana de pensar o ambiente acadêmico na articulação teoria-prática, porque o paradigma cartesiano preconizava que se tivesse todo o embasamento teórico inicial para depois vivenciá-lo em atividades práticas. A superação do paradigma cartesiano se revela também quando o professor, ciente de que a construção/ produção do conhecimento acontece a partir de reflexões críticas, oportuniza o acadêmico a observação de situações práticas posteriormente discutidas em sala de aula, construindo pontes "da percepção à teoria cientifica", pois "todo conhecimento é uma reconstrução (...)" (MORIN, 2000, p.211), discussões essas que contribuem para elaboração conjunta de um trabalho de análise e síntese.

A superação do paradigma cartesiano implica em que se pense a organização curricular numa nova configuração, uma vez que, "para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática... (MORIN, 2002, p.35). Isso por que para que se efetive a educação que contemple os pressupostos do novo paradigma deve-se ter presente que "o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente.

“É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (id,ib p.36).

Para que ocorra uma reforma do pensamento é preciso que aconteça concomitantemente a reforma do paradigma pois, conforme Santos,“o novo paradigma redefine os problemas e as incongruências até então insolúveis e dá-lhes uma solução convincente; é nessa base que se vai impondo à comunidade científica”(1999, p.36). A redefinição dos problemas e a busca de soluções convincentes pressupõe que a educação perceba que se encontra num momento de transição paradigmática e necessidade de reforma do pensamento.

Moraes (1997) discute a necessidade de um novo paradigma para a educação, concordando com a posição assumida por Santos (1999) de que o momento é de transição paradigmática e apresenta algumas características do paradigma cartesiano, apontando as características necessárias do paradigma emergente:

Paradigma Cartesiano	**Paradigma emergente**
Limites e separações do universo, tempo linear	Universo concebido como rede, uma teia infinita e unificada de relações
Visão materialista	Visão transcendental
Mundo mecanicista, relações causa-efeito	Sincronicidade, conexões não locais
Concepção dos efeitos restritos das ações humanas	Concepção mais amplas do ser humano, considerando sua interação planetária
Homem individualista, visto como unidade separada da totalidade do universo	Homem visto em suas relações mais cooperativas, de compromisso com o todo.

Fonte: O Paradigma educacional emergente, 1997, MORAES, Maria Cândida.

Behrens (2005, p.37) comunga com as idéias de Moraes tanto em relação às características do paradigma cartesiano quanto em relação às características do paradigma emergente e confirma que

> O processo de transformação nessa passagem paradigmática tem influenciado, de maneira significativa, os profissionais de todas as áreas do conhecimento. O desafio que se impõe é buscar a influência desse novo paradigma no processo educativo, nas propostas pedagógicas e no fazer docente.

Considerando que esse processo de transformação exerce influência em relação às ações dos profissionais de todas as áreas do conhecimento, os profissionais da Educação também foram influenciados por ele. Conscientizar-se de que a produção do saber nas diferentes áreas do conhecimento exige mudanças no sentido de que o foco da ação docente se desloque do "ensinar para reproduzir conhecimento"e passe a "preocupar-se com o aprender", numa busca conjunta de "aprender a aprender" (BEHRENS, 2000, p.71).

Essa busca tem preocupado alguns educadores os quais percebem o distanciamento existente entre a concepção de conhecimento profissional existente nas escolas e as novas competências que a sociedade do conhecimento demanda. Confirmando esse pensamento, Schön (2000, p.22) afirma que

> a questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática - ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica.

A afirmação de Schön permite inferir que a aprendizagem pode acontecer a partir da utilização e desenvolvimento do ensino e da pesquisa e, assim, oferecer proposições metodológicas que levem as múltiplas visões e dimensões, preparando o aluno para investigar e argumentar para produzir o conhecimento.

O desenvolvimento de múltiplas aprendizagens implica na identificação, pelo indivíduo, do objeto aprendido e apreciado por meio da investigação e da ação, a partir de referenciais construídos por ele, por intermédio da interação entre ele (indivíduo), o objeto aprendido e o ambiente. Esse processo compõe o que se espera de um processo de "ação-reflexão-ação", segundo Schön (2000).

As reflexões na ação se refletem na intermediação do saber implícito e do saber realizado, que são considerados por Schön como construções e apresentam-se como forma de expressão simbólica. "Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação" (id; p.32).

Conhecer na ação implica, de acordo com o senso comum, a realização de tarefas as quais, na maioria das vezes, podem ser executadas sem necessidade de aprofundamento teórico-científico. No entanto, em alguns momentos dessa prática, o conhecimento de que se dispõe não é suficiente para fazer emergir um saber que precisa, para sua explicitação, de reflexões sobre a ação.

A reflexão sobre a ação consiste, portanto, numa maneira de descobrir as formas de aplicação dos resultados obtidos por intermédio do conhecer-na ação, possibilitando a emergência de novos processos de conhecer-na-ação, o que implica na sistematização da pesquisa como instrumento para a produção de novos conhecimentos.

Pensar a pesquisa como um instrumento de produção do conhecimento implica em pensar a participação do docente/discente em todo o processo educativo. Isso por que, para que o sujeito se torne um constante aprendiz, desenvolva atitudes de valorização da reflexão e da ação, bem como instigue o despertar da curiosidade, do espírito crítico, do questionamento, o professor precisa se identificar com todos esses processos de produção de conhecimento (BEHRENS, 2005).

Ainda para essa autora,

> A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor de seu próprio conhecimento. (id; p.56)

Nesse enfoque, o professor assume um novo papel na realização de sua ação docente, passando a ser um mediador que possibilita a articulação critica e criativa no processo pedagógico. Nesse novo papel, o professor reflexivo e produtor do próprio conhecimento atua como instigador dos alunos no processo de “aprender a aprender”, orientando-os para que se expressem verbalmente, fazendo o uso dos conceitos teóricos pesquisados e discutidos, contrapondo-os à realidade vivenciada e produzindo, a partir daí, novos conhecimentos.

Esses novos conhecimentos, para serem produzidos, precisam ser estruturados a partir da constatação de que educação e conhecimento constituem-se nas forças centrais do desenvolvimento, estabelecendo as bases para as

modernas transformações da sociedade. O conhecimento é, portanto, força que impulsiona os avanços da modernidade.

Para que a educação e o conhecimento cumpram verdadeiramente o que deles se espera nesta sociedade do conhecimento, há necessidade que se leve em consideração a questão da competência humana.

Segundo Demo,

> competência humana significa tanto capacidade, quanto habilidade. É capacidade, no sentido de assinalar o saber conduzir uma historia critica e produtiva, mas que não descambe para a adoção e exclusão como regras principais da história. É habilidade no sentido de saber lidar com as sensibilidades facilmente exacerbadas dos interesses individuais (1998, p.75).

Portanto, quando o indivíduo exercita tanto as suas capacidades quanto as suas habilidades, fazendo o uso de sua competência humana, ele avança num processo de reflexão-na-ação no sentido da construção de novos conhecimentos.

Essa reflexão, para Schön (2000, p.33), “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação”. O mesmo autor acrescenta a relevante contribuição:

> A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém observados, testar nossas compreensões experimentais a cerca deles (...) o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos (...). Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo.(p. 33-35)

Dizer o que está sendo feito ou como está sendo feito é uma tarefa um tanto complicada para o ser humano, uma vez que esses momentos de reflexão são extremamente dinâmicos e, por vezes, espontâneos, o que pressupõe que a realização de algumas ações ocorrem mais em função da prática cotidiana. Isso equivale dizer que a reflexão-na-ação, pura e simplesmente, possibilita a realização de uma ação imediata e significativa, que exerce influência sobre a forma do individuo pensar o que ele conhece e o que ele faz sem, no entanto, a pretensão da construção de novos conhecimentos.

Assim sendo, a reflexão-na-ação se constitui num processo que não exige, do indivíduo, nem maior compreensão, nem detalhamento das etapas percorridas para chegar ao resultado obtido.

Para Nickel “tal processo de reflexão na ação ocorre tendo por fundamento e condição uma estrutura básica e familiar de conhecimentos utilizados no decorrer da ação”, porém essa autora estabelece uma distinção entre reflexão-na-ação, refletir-na-ação de forma habilidosa e refletir sobre a reflexão-na-ação. (NICKEL, 2006, p.63)

Refletir-na-ação de forma habilidosa, segundo essa autora “é diferente de refletir sobre a reflexão na ação”. A reflexão na ação exige “uma descrição verbal do processo, no qual se pensa sobre o quê, o como e o por quê daquela ação.” Diferente da reflexão na ação, refletir de forma habilidosa, ”implica em entender como se aprende e quais pressupostos embasaram a reflexão para que fosse possível descrever o processo verbalmente, demonstrando compreender o ocorrido”(id, p.63).

Quando se utilizam esses processos, são mobilizados conhecimentos e informações que constituem a bagagem social, cultural e histórica do indivíduo, o que possibilita que aconteçam modificações na maneira futura de realização das ações permitindo um aperfeiçoamento dos processos.

Já a ação de

> refletir sobre a reflexão-na-ação possibilita extrapolar as aprendizagens em seus diferentes espaços e ambientes. Este exercício de reflexão ao ser levado ao cotidiano das pessoas, compartilhado no relacionamento social e na solução de problemas pessoais, promove a transformação do saber-pensar e do saber-fazer, pois a reflexão dá início a um diálogo entre teoria e prática através do qual novas competências são desenvolvidas (NICKEL, 2006, p.63).

Quando as aprendizagens extrapolam os espaços e ambientes em que ocorreram e passam a fazer parte do cotidiano das pessoas, são incorporadas a sua forma de ver e pensar o mundo e aos seus relacionamentos pessoais, elas possibilitam a construção de novos diálogos entre a teoria e prática, emergindo dessa relação novos saberes, novas competências.

Segundo Schön (2000), o sujeito enfrenta alguns dilemas para a aquisição dessas novas competências, porque existe um paradoxo para aprender uma competência nova, uma vez que o discente às vezes ainda não consegue

entender o que precisa realmente aprender. A aprendizagem se efetiva quando esse indivíduo inicia um processo de auto-educação, ou seja, quando investiga a partir de uma problematização proposta e se sente impulsionado a continuar pesquisando, gerando assim um processo de ação-reflexão-ação.

Isso faz supor, então, que os estudantes devem aprender e praticar ações que configuram um tipo de reflexão-na-ação "que vai além da regras que se podem explicitar - não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio, [...] mas também por construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas"(2000, p.41).

A sociedade do conhecimento, cuja característica marcante segundo Almeida (2001, p.29) é o surgimento do chamado "capital humano", ou seja, "pessoas educadas e habilitadas, que constituam a força dominante da economia" exige, dos profissionais que nela atuam, e dos que estão em processo de formação, novas formas de pensar e agir. Atuar na sociedade do conhecimento pressupõe uma reforma do pensamento uma vez que o conhecimento a ser trabalhado não pode ser visto como informação privilegiada ou especializada. O ensino precisa superar a"transferência de informação e a aprendizagem como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações". Para Schön (2000, p. 226), são ações que devem ser substituídas por outras, que se constituem mais adequadas para que o conhecimento efetivamente se processe.

Nessa ótica, o conhecimento a ser aprendido perde sua relevância em relação à importância que assume o "como" esse conhecimento será aprendido. Busca-se, dessa forma, a superação do fazer tradicional da universidade que apóia, tradicionalmente, o seu conhecimento voltado para a memorização e a reprodução, a visão reducionista e fragmentada afetou a organização universitária que ainda apresenta-se dividida em setores e departamentos, fracionados em cursos e em disciplinas estanques. A docência também sofre esta interferência pois está a cargo de um professor especializado em determinado conteúdo, focalizado em sua disciplina conforme o modelo newtoniano-cartesiano, o que dificulta qualquer possibilidade de atividade interdisciplinar.

Schön (2000) considera que a introdução do ensino prático reflexivo nas organizações de ensino possibilitaria a superação do atual quadro conservador e o grande desafio é buscar um trabalho com o conhecimento em seu todo. Esse autor considera que "um ensino prático reflexivo deve estabelecer suas próprias

tradições, não apenas aquelas associadas a formatos, meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos, mas também aquelas que incorporam expectativas para as interações..."(p. 227).

A proposta de Dewey é retomada por Schön (2000, p. 228) , quando este expressa a relação ao ensino prático reflexivo afirmando que

> ...aprender envolve... pelo menos três fatores: conhecimento, habilidade e caráter. Cada um destes deve ser estudado. Julgamento e arte são necessários para selecionar, a partir das circunstâncias totais de um caso, quais elementos são condições causais da aprendizagem, quais são influentes e quais são secundários ou irrelevantes.[...] Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação sistemática desse tipo de material.

Nesse sentido, a prática é entendida como uma exploração de meios alternativos para que se produzam os conhecimentos desejáveis. O docente deve prestar atenção em seus próprios julgamentos para fazer emergir situações novas, que lhe possibilitem repensar suas concepções, favorecendo às novas reflexões, para daí possibilitar o surgimento de novos conhecimentos.

Portanto, conforme Behrens (2005,p.55) "A ação pedagógica que leve a produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa enfocar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção.Portanto, "além disso essa ação pedagógica deve ainda "estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos". Agindo dessa forma o docente possibilita que o aluno após refletir e sistematizar o conhecimento repense a realidade e reflita sobre ela, produzindo novos conhecimentos com autonomia, criatividade, criticidade e investigação.

Assim sendo, na ação pedagógica inovadora, o professor deve ter como foco principal a proposição de estudos sistemáticos e investigação orientada, e segundo Behrens (2005, p.56) a necessidade de "ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento".

A ação pedagógica inovadora segundo Lucarelli (apud Castanho, 2000, p. 65) "supõe uma contraposição ao estilo dominante e rotineiro da instituição em que ocorre" associada à "mudança, modificação, alteração de uma situação

dada, com o propósito de melhorá-la, que se articula, por oposição ou por integração, às práticas vigentes". Para Castanho (2000, p.76), inovação não é definida, mas

> pode se inferir, pelas idéias que a acompanham que se trata de, em resumo, 'trabalhar de um outro modo com as questões de ensino e de aprendizagem'. Inovação é a ação de mudar, alterar as coisas, pela introdução de algo novo. Não se deve confundi-la com invenção (criação de algo que não existia) ou com descoberta (ato de encontrar o que existia e não era conhecido). A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes ou do já descoberto, a circunstancias concretas.

A inovação educativa, segundo a concepção de Castanho, pode ser complementada por Prise (apud Castanho, 2000), quando argumenta que "a inovação educativa consiste em proporcionar novas soluções para velhos problemas mediante estratégias de transformação ou de renovação expressamente planificadas". Seguindo este raciocínio, ainda é Prise quem esclarece a idéia de inovação quando diz que essa não se reporta a introdução de "novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes" (p.76). Inovação nesse aspecto não se limita a inserção de novos materiais, novos conteúdos e novas tecnologias, mas sobretudo pressupõe que o professor deixe de se ver como transmissor de conhecimento e assuma o papel de mediador, renovando ou transformando a sua ação pedagógica.

Nesta perspectiva o professor muda o foco do ensino como reprodução do conhecimento para a aprendizagem num processo de "aprender à aprender", o que possibilita que sejam abertos caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu próprio conhecimento, bem como de seu aluno. Para Behrens (2000, p.72), "O professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno".

Realinhar a prática pedagógica, conforme a proposta da autora, consiste em rever o sentido da ação docente, partindo do princípio que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que o trabalho docente deve privilegiar o processo ensino-aprendizagem. Isso requer uma mudança na forma de pensar o ato educativo: desloca-se a ênfase da transmissão de conhecimentos pelo professor (modelo newtoniano-cartesiano) para a produção do conhecimento levando a aprendizagem dos alunos. Para tanto, com um novo

papel ao professor, o qual passa a agir como facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Masetto (1998, p. 13) confirma esse pensamento e esclarece que “as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes”. Para que isso se concretize, o autor defende a idéia de que as faculdades e universidades se constituam em

> locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores. (id., p. 14)

O desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento deve estar, por outro lado, vinculado à questão das transformações políticas e sociais da modernidade que exigem, por sua vez, que a universidade acolha e produza as transformações que ocorrem no campo da produção do conhecimento.

Segundo Santos (2004, p. 98), essas transformações devem ocorrer no âmbito das concepções de trabalho, passando-se do “conhecimento disciplinar para conhecimento transdisciplinar, de circuitos fechados de produção para circuitos abertos; [...] da descontextualização social para a contextualização...” Isso significa que a universidade, ao assumir a contextualização do conhecimento deve articular essa prática pedagógica para contemplar a suas ações que focalizem as relações com o meio social, de maneira transparente e que reflita as expectativas dos atores envolvidos, legitimando as decisões assumidas.

Nesse sentido, em geral ao adotar uma proposta pedagógica inovadora da organização universitária, que atenda o paradigma da complexidade, os gestores e professores pretendem contribuir para a formação integral dos alunos, tanto no aspecto humano, emocional, social ou cognitivo. Mas para romper com práticas anteriores há necessidade de enfrentar o desafio da transformação, reorganizando o processo de trabalho pedagógico e repensando sua estrutura de poder na organização.

Ao conferir uma nova identidade à instituição educativa, a proposta pedagógica inovadora assume compromisso com a qualidade do ensino, entendida,

conforme Veiga (2000, p. 190) “nas dimensões formal (ou técnica) e política, que são indissociáveis”. E essa autora acrescenta que a proposta pedagógica inovadora “enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. É algo que se lança para a frente, que avança, que rompe, que antecipa o futuro e suas possibilidades”(idem, p. 191).

Defendendo a adoção de propostas pedagógicas inovadoras, a educadora ressalta que “suas bases epistemológicas estão assentadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente” e que “a inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores, e se realiza em um contexto que é histórico e social, porque humano”(id, ib. p.191). Essas idéias confirmam o que Morin (2002, p. 90) nos apresenta sobre a complexidade, principalmente no que se refere à questão da compreensão humana, pois nesse processo inovador “visa entender o sujeito não apenas como objeto, mas também como sujeito”.

Dessa forma, a adoção de práticas inovadoras deve contemplar a idéia de que o indivíduo é agente e beneficiário do processo de produção do conhecimento e, como tal, coloca-se como sujeito na produção e construção de saberes diversos, no contexto em que está inserido.

A construção desses saberes apóia-se no conhecimento já dominado pelo sujeito em contraposição aos objetos do conhecimento trazidos pela escola, sendo que estes últimos são transformados, pela escola, em objetos de ensino. A essa passagem dos objetos do conhecimento, presentes no cotidiano dos indivíduos, para objetos de estudo, no interior das instituições escolares, é que se dá o nome de transposição didática.

A ação do professor, ao refletir sobre sua prática, consiste, também, em uma forma de produzir conhecimentos, uma vez que essa reflexão consiste em uma forma de investigação e de experimentação. Ao refletir, o professor constrói uma teoria explicativa de sua prática, o que contribui para a sistematização de novos conhecimentos, apresentados ao aluno na forma de conteúdos passíveis de assimilação.

Chevallard (1991) denomina transposição didática a essa forma de ação docente a qual consiste, para ele, em um instrumento por meio do qual se faz a análise do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar

(aquele que está nos materiais didáticos) e, por meio deste, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula).

Esse autor conceitua transposição didática como o ato de fabricar um objeto de ensino, ou seja, possibilitar que um objeto de saber produzido pelo "sábio" (o cientista), se constitua em um objeto do saber escolar.

Assim, conforme a concepção de Chevallard (1991), envolve todo o planejamento do trabalho, desde a montagem dos projetos de ensino até a efetivação e implementação desses projetos em atividades, a definição e avaliação da coerência desses instrumentos de ensino, o exercício de transposição didática.

Para a transposição didática, o conteúdo escolar é uma parte selecionada de um fenômeno, não consiste no fenômeno por inteiro, nem representa a totalidade do conhecimento científico, da forma que este está estruturado pois, conforme Morin (....) “o todo está nas partes e as partes estão no todo”. A Teoria da Complexidade e o pensamento de Morin (2002, p. 61) contribuem, também, para que se possa entender essa afirmação uma vez que “o desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado como separado. Ao mesmo tempo, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza”.

A transposição didática, preconizada por Chevallard (1991) surge, portanto, como uma maneira de concretizar, na ação pedagógica, a religação dos saberes, defendida por Morin.

Esse conceito traz, em relação à docência, a concepção de que esta se constrói numa articulação da competência acadêmica (conhecimento de um corpo organizado de conteúdos) com a competência pedagógica (conhecimento do processo de ensino). Para saber ensinar é indispensável saber o que e como ensinar.

Segundo Moran (2000, p. 24), “o conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação, de comunicação”. Os conhecimentos científicos, na medida em que são elaborados, passam por processos de codificação, sendo que os processos didáticos devem considerar os códigos científicos. Esses códigos passam por uma decodificação, ou transposição, para serem apreendidos pelos alunos e se transformarem em conhecimento.

Segundo Chevallard (1991, p. 31), a transposição didática é entendida como um processo no qual

> um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de Transposição Didática.

Os conteúdos curriculares quase sempre são menores do que o objeto de conhecimento ao qual se referem — os conteúdos de Física aprendidos na escola básica, por exemplo, são um recorte da Física, mas esses conhecimentos não são mais simples. Os conhecimentos, para serem transformados em conteúdos curriculares, devem incluir outros conhecimentos, como as formas de aprender, de ensinar determinada ciência e de avaliar o seu aprendizado.

Dessa forma, para que a transposição didática se efetive é necessário que conhecimentos construídos em outros tempos e espaços possam ser reconstruídos, compreendidos e aplicados no contexto (espaço) em que aluno e professor estão inseridos. Além disso, conforme Chevallard e Joshua (1985) a transposição didática se interessa pelos processos que conduzem à definição, em uma dada época, de um saber ensinar ligado ao trabalho do historiador, do epistemólogo e do sociólogo do conhecimento. É a atividade pela qual um saber científico ou “sábio” é transformado ou apresentado de maneira a poder ser ensinado aos aprendizes.

Segundo os autores, esse conceito implica em efeitos de reformulação do saber ligados à lógica da exposição do saber e das modalidades desse mesmo saber, além dos efeitos de dogmatização ligados ao estatuto da observação e do empirismo. O resultado da transposição didática pode ser percebido em objetos, conhecimentos declarativos e conhecimentos procedimentais, segundo o contexto no qual serão apresentadas, como por exemplo o texto científico e os textos populares.

O conceito de transposição ocupa, atualmente, uma posição central no campo da didática, embora o interesse da transposição didática seja, por um lado, o de substituir os saberes em seu contexto de emergência, conforme Chevallard (1991), o que conduz à necessidade de evitar um grande distanciamento entre os saberes ensinados e sua origem, para não afastá-los ao lado dos saberes sábios; por outro lado, cuidar com distanciamento entre os saberes ensinados e sua origem, ao lado das práticas sociais de referência ou das condições históricas de constituição dos saberes.

A utilização da transposição didática na ação docente implica na utilização de práticas sociais consideradas como práticas de referência, conforme Chevallard e Joshua (1985, p. 20) e,

> em um senso estrito, a transposição didática designa a passagem do saber sábio ao saber ensinado. Ora, essa confrontação dos dois termos, considerando-se a distância que os separa, além daquela que os aproxima e impõe sua confrontação, definem melhor a especificidade do tratamento didático do saber.

Conclui-se, portanto que, para fazer a transposição didática, o professor mobiliza vários outros saberes devendo, ainda, considerar os objetivos e os valores educativos da escola bem como a idade e a situação sociocultural dos alunos e os recursos disponíveis para ensinar, aprender e avaliar. Também devem ser consideradas as expectativas da família e da comunidade e as demandas da sociedade, aí incluídos o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, o universo cognitivo e afetivo dos alunos.

Dessa forma, conforme Clénet (2004), podem-se constatar os imensos esforços despendidos pelos professores, no sentido de buscar uma renovação da ação pedagógica. Assim, novas concepções a respeito de se pensar a educação-formação, não como um objeto a transmitir, mas antes como processo de construção, próprio dos sujeitos, apontam para questões complexas de formação, visando compreender “a complexidade da formação em relação à formação para a complexidade”.

Complementares e, ao mesmo tempo, antagônicas, ambas as expressões remetem à questão da formação humana integral, visando a formação de formadores, homens e cidadãos responsáveis que utilizarão esses conhecimentos, conforme Giordan (2003), de forma que eles lhes sirvam como parâmetros interpretativos para dar sentido à realidade que os cerca, ao mesmo tempo que os instrumentaliza para implementar práticas pedagógicas inovadoras.

6. SOBRE A TRAJETÓRIA DE PESQUISA

A dinâmica representada pela diversidade social, cultural, administrativa, pedagógica e a complexidade presentes no ambiente universitário, constituíram a fase embrionária da presente pesquisa.

Além disso, contribuiu para a formulação do questionamento que norteou as diferentes etapas de elaboração do trabalho, uma inquietação a respeito da articulação entre a gestão e a implementação de práticas pedagógicas no interior da universidade.

A pesquisadora, participante ativa no processo de gestão da instituição pesquisada, teve o seu interesse despertado pelas formas de organização apresentadas nos diferentes cursos ofertados na instituição em que atua. Tendo já elaborado o problema de pesquisa, buscou identificar no PDI a proposta pedagógica que melhor suprisse as suas expectativas, atendendo a linha de pesquisa de Teoria e Pratica Pedagógica na Formação de Professores, considerando-se a inserção desse trabalho acadêmico no programa de mestrado da PUCPR.

Após a análise das propostas pedagógicas identificou, no curso de Física, uma aproximação entre a intenção de pesquisa e a proposta pedagógica do curso, que sinaliza para a necessidade da efetivação da transposição didática como um diferencial na formação dos licenciados.

Só é possível compreender a inserção desta proposta pedagógica em um contexto mais amplo, a partir da aproximação e autonomia do gestor do curso em relação a flexibilidade de trabalho/ação oportunizada pela gestão institucional.

Para isso, buscou-se resgatar a história da instituição estudada para contextualizá-la em relação aos fundamentos da pesquisa e caracterizá-la enquanto espaço pesquisado.

6.1 O Espaço da Pesquisa

O Centro Universitário Campos de Andrade - UNIANDRADE, é uma instituição que tem por objetivo ofertar o ensino superior em diversas áreas e modalidades. Fundado por decreto presidencial de 11 de fevereiro de 1999, publicado no Diário Oficial da União em 12 de fevereiro do mesmo ano, é uma instituição de ensino privado, mantida pela Associação de Ensino Versalhes, e tem como área de atuação geográfica a cidade de Curitiba – capital do Estado do Paraná – onde está localizada a sua sede. O Centro Universitário Campos de Andrade, em seu conjunto, possui 02 (duas) Unidades Descentralizadas, situadas nas cidades de Ponta Grossa e Maringá.

Esse Centro Universitário rege-se por seu Estatuto e Regimento Único e pelas normas especiais baixadas por seu Conselho Superior, em conformidade com a legislação pertinente ao Ensino Superior e pelos demais instrumentos legais aplicáveis que estejam em vigor, e os que venham a emanar dos organismos e autoridades constituídas.

Pretendendo bem servir à comunidade, o Centro foi concebido por um grupo de educadores com experiência nas diversas modalidades educacionais e, ainda, pelo assessoramento de consultores com apreciável grau de vivência acadêmica.

Com base nas transformações sociais e tecnológicas, pelas quais o mundo tem passado em todas as áreas do conhecimento, que se revestem de elevado grau de complexidade, a sociedade passa a depender cada vez mais do comportamento ético no desenvolvimento cientifico, sem o qual tende a caminhar para a destruição das condições sociais existentes.

A escola, como local por excelência de formação social, e em especial o ensino superior, formador de pensadores no país, tem por preceito a formação de cidadãos compromissados com os valores éticos para com a sociedade na qual esses pensadores irão viver e desenvolver suas aptidões profissionais.

O grupo responsável pela criação do Centro Universitário Campos de Andrade – Uniandrade apoiou-se nestes princípios buscando fundamentar a sociedade do futuro, por meio de novas posturas educacionais em termos de ensino superior e apresenta, como missão, “ formar a cidadania e primar pela valorização

humana, por intermédio da reflexão dos conhecimentos existentes, sintonizados com as transformações científicas e tecnológicas pelas quais passa a sociedade contemporânea" e como visão "ser reconhecido como uma referência em sua área de atuação, com criatividade, inovação, qualidade e capacidade de responder aos desafios propostos para o crescimento intelectual, profissional e ético de seus acadêmicos e da comunidade" (PDI, UNIANDRADE, 2005).

Para essa organização universitária, o planejamento e a definição de uma organização didático-pedagógica visam ao pleno desenvolvimento do educando, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, em consonância com a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

A educação oferecida pelo Centro Universitário Campos de Andrade objetiva, ainda, promover a transição entre o campo da educação e o mundo do trabalho, pela promoção do conhecimento e habilidades gerais e específicas ao exercício da atividade produtiva, de forma que contribua para o desenvolvimento da sociedade e do Estado Brasileiro.

Como apoio aos projetos pedagógicos dos diferentes cursos, esse Centro Universitário promove o contínuo aprimoramento dos gestores administrativos, diálogo permanente e ações integradas com sua comunidade acadêmica.

O curso de Física, ofertado por essa instituição, foi objeto de estudo deste trabalho por apresentar, em sua proposta pedagógica, elementos que o diferenciam, como por exemplo, a sua matriz curricular, que contempla a transposição didática. Chevallard (1991) denomina transposição didática a essa forma de ação docente que consiste, para ele, em um instrumento por meio do qual se faz a análise do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos materiais didáticos) e, por meio deste, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula). Assim, para Chevallard (1991), transposição didática pode ser considerada como o ato de fabricar um objeto de ensino, ou seja, possibilitar que um objeto de saber produzido pelo "sábio" (o cientista), se constitua em um objeto do saber escolar. Esse processo, conforme a concepção do autor, envolve todo o planejamento do trabalho, desde a montagem dos projetos de ensino até a efetivação e implementação desses projetos em atividades, a definição e avaliação da coerência desses instrumentos de ensino.

O projeto pedagógico do Curso de Física – Licenciatura, de que trata o presente trabalho, teve como base inicial as Diretrizes Curriculares, o perfil profissional do egresso que se pretende formar, a concepção e finalidades do curso. A construção do Projeto Político Pedagógico contou com a participação e colaboração de seu corpo docente, visando a elaboração de um curso moderno, atualizado e condizente com o novo paradigma da ciência que influencia diretamente a Educação.

Dentre os elementos norteadores da proposta do curso, destaca-se a importância dada ao impacto da Física na sociedade global. Tal impacto não abrange apenas as aplicações práticas, decorrentes dos avanços teóricos e experimentais da Física, mas também as contribuições desta área da ciência para a construção de uma visão atual do mundo, tendo em vista seu aspecto interdisciplinar, cultural e humanístico. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Física, 2006).

A estrutura curricular foi concebida, desde o início, com a articulação de equipe integrada pela coordenação e professores do curso, a qual busca, além da transmissão de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e globais, de atitudes formativas, de análise crítica e de percepção do aluno como profissional e como integrante da sociedade.

Nesse sentido, a equipe se reúne com freqüência, visando o estabelecimento de uma proposta consistente, adequada à legislação vigente, para garantir que o currículo possa funcionar como um fluxo articulado de aquisição do saber, com bases na flexibilidade, na diversidade e no dinamismo.

Oferecido na modalidade de Licenciatura, esse curso funciona no Campus Cidade Universitária e confere ao graduado o título acadêmico de Licenciado em Física. O regime de matrícula é semestral, sendo que o tempo de integralização do curso é, no mínimo, de 3,5 e máximo de 07 anos. O ingresso do acadêmico se dá por meio de processo seletivo, transferência de outra instituição e outras formas vigentes, de acordo com a legislação federal.

Esse curso, iniciado no primeiro semestre de 2003, tem como objetivo geral formar educadores aptos a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da Física, de uma forma pedagogicamente consistente, valorizando sua interação com as áreas afins, sua relação com as novas tecnologias, seu desenvolvimento histórico-epistemológico e as implicações sociais daí decorrentes.

A implantação do curso ocorreu após um estudo que constatou que, na cidade de Curitiba e em sua região metropolitana, somente a Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferecia o curso de Licenciatura em Física. Este resultado mostra uma das possíveis causas da deficiência crônica de professores de Física para o Ensino Fundamental e Médio. Esta também pode ser a causa da péssima formação dos professores que já estão inseridos nas universidades, principalmente no que tange à formação pedagógica, visto que muitos não são professores licenciados.

Diante deste quadro, o curso de Licenciatura em Física da Uniandrade pauta-se pela formação de profissionais da área da educação com um perfil dinâmico, sólida formação científica e pedagógica, criatividade e − principalmente − conscientes do papel desenvolvido pelo Físico-Educador, como formador e disseminador do saber científico em diferentes instâncias sociais.

A educação científica e, em especial, o ensino de Física, tem sofrido uma grande transformação nos últimos tempos. As solicitações contemporâneas, calcadas na dinâmica da sociedade atual e nos recentes avanços da ciência, têm forçado os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem a exercerem competências, habilidades e recursos de investigação que, muitas vezes, transcendem o escopo disciplinar tradicional da Física no ensino básico.

A falta de resposta dos meios acadêmicos a esta demanda resulta na formação de educadores que, em geral, são incapazes de contextualizar a Física atual, tanto nas suas implicações tecnológicas e seu impacto na sociedade global, como em seu desenvolvimento histórico e epistemológico. A educação científica é um elemento diferencial numa sociedade moderna, constituindo-se no alicerce para gerar indivíduos críticos e autônomos, sendo que uma deficiência crônica presente na formação de educadores acarretará em ilhas de desigualdades culturais que, potencialmente, criarão ilhas de desigualdades econômicas, prejudicando o desenvolvimento sustentável da região em que o educador está atuando.

Deste modo, o Centro Universitário Campos de Andrade – Uniandrade, oferta o curso de Licenciatura em Física, com uma proposta pedagógica diferenciada e inovadora, buscando concretizar os pressupostos da transposição didática em sua ação pedagógica, de forma compromissada com o desenvolvimento harmônico do país. Com isso, preenche uma lacuna no que tange à educação científica na região em que o mesmo está inserido, por meio de um curso moderno,

atualizado e calcado nos recentes avanços do ensino e da educação, contemplando as exigências da sociedade do conhecimento.

Por isso, o desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior dos cursos de graduação, constitui-se em um aspecto bastante interessante, possibilitando múltiplas reflexões o fato de que, os gestores dos cursos de graduação precisam estar atentos às praticas efetivadas. Nesse contexto, as inovações implementadas fizeram emergir questionamentos a respeito de como essas ações são articuladas com a gestão educacional no contexto da universidade.

Considerando a missão e a visão da universidade pesquisada, entendeu-se que seria necessário buscar junto a alunos, professores e gestores suas concepções a respeito de inovações implementadas nesta instituição, por meio de uma pesquisa.

6.2 Metodologia Utilizada na Pesquisa

Para sistematizar a investigação, alguns procedimentos científicos foram utilizados. Inicialmente buscou-se junto a teóricos o conceito da ação, neste caso a pesquisa de campo, que seria realizada.

Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas e, conforme Minayo (1999, p.23), vendo por um prisma mais filosófico, a pesquisa é

> atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Inserindo a pesquisa como atividade cotidiana, Demo (1995, p.34) considera-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”, enquanto para Gil (1999, p.42), a pesquisa tem um caráter pragmático, constituindo-se em um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é

descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos".

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualiquantitativa.

A pesquisa quantitativa, conforme Triviños (1987), considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir, em números, opiniões e informações para somente então classificá-las e analisá-las. Esse tipo de pesquisa requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.).

Já a pesquisa qualitativa, conceitualmente, apresenta-se como uma forma de compreensão de atividades específicas de investigação, que podem ser caracterizadas por traços comuns e facilitam, ao pesquisador, uma visão mais clara do que deve ser feito para a interpretação da realidade (TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com Lakatos (2003) é fundamental que, na abordagem qualitativa, considere-se a relação entre o mundo real e o sujeito, o que significa considerar a estreita vinculação existente entre o mundo real, objetivado pelo conhecimento, e as aprendizagens do sujeito, que constituem a sua subjetividade.

Para Gil (1999), existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não podem ser traduzido em números.

A pesquisa qualitativa apresenta cinco características, conforme Bogdan e Birklen (1994). A primeira diz respeito à coleta de dados, realizados em seu ambiente natural, sendo que o pesquisador tem um contato direto e prolongado com este ambiente, sem qualquer manipulação intencional. Outra das características apresentadas é que todos os dados são considerados importantes sendo apresentados, em sua maioria, de forma descritiva. Os autores afirmam ainda que o pesquisador, nessa abordagem, é mais atento em relação ao processo do que em relação ao produto. Esse mesmo pesquisador preocupa-se mais com o significado atribuído pelo participante aos dados apresentados. Por último, nesse processo, a análise dos dados coletados se efetiva a partir de um processo indutivo de uma visão mais ampla para uma visão mais focada.

Aliado às características inerentes ao processo de abordagem qualitativa, a pesquisadora sempre teve consciência da necessidade de manter distanciamento para garantir clareza na percepção dos dados e diminuição ou isenção de interferência no processo de observação e análise dos dados obtidos.

Para isso procurou-se, conforme André (2004), a garantia de uma vigilância constante em relação às crenças, valores, ideologia e poder presentes na relação. Isso, sem esquecer que a realidade pesquisada é constituída por indivíduos reais, com seus mundos internos, suas ações e suas condições materiais de vida, que compõem a sua subjetividade e confirmam o fato de que a complexidade está presente no ser humano.

Como procedimento técnico, conforme (Gil, 1991), utilizou-se o Estudo de Caso, que se constitui como um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

A pesquisa que contextualiza este trabalho é caracterizada como um Estudo de Caso, uma vez que a pesquisadora optou por um determinado objeto, neste caso, a proposta pedagógica do curso de Física do Centro Universitário Campos de Andrade, considerando a articulação da gestão e a implementação de uma prática pedagógica inovadora.

A utilização da técnica de Estudo de Caso, neste trabalho, buscou também, conforme Yin, “a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. (...) a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos“ (2001, p.21).

Esse mesmo autor afirma ainda que “um Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” e que a utilização de um estudo de caso “enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em varias fontes de evidencias...” (id, p.32-33).

As evidências nas quais se baseia a técnica de Estudo de Caso estarão sendo analisadas nessa pesquisa por meio da análise de conteúdo das respostas apresentadas pelo instrumento de coleta de dados, bem como pela representação estatística desses dados.

A opção pela organização em blocos ocorreu para que se pudesse fazer uma análise, tanto estatística, que contempla as perguntas de múltipla escolha, quanto do discurso, que contempla as perguntas abertas. A análise do discurso, para Bardin (1977) consiste em “descobrir os ‘ núcleos de sentido’ que compõem a

comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (p.105).

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário que, segundo Lakatos (1982), consiste em uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções, as quais devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento.

Optou-se pela construção de um questionário que contemplasse perguntas abertas e de múltipla escolha, tendo como objetivo coletar informações que atendessem às necessidades da pesquisa.

O instrumento de pesquisa foi construído em blocos temáticos, obedecendo a uma ordem lógica, evitando a possibilidade de interpretação dúbia, sugestão ou indução da resposta, focando-se em apenas uma questão para ser analisada pelo informante.

As respostas dadas pelo informante foram analisadas considerando-se o conteúdo do discurso, ação para a qual, segundo Bardin (1977), necessita-se de um conjunto de instrumentos metodológicos que se encontra em aperfeiçoamento constante, aplicado a discursos diversificados e é considerado, pela autora, como um instrumento polimorfo e polifuncional, porque "oscila entre dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade" e porque "absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem".(p.9)

A análise de conteúdo do discurso é feita a partir de um material obtido experimentalmente por meio, no caso desta pesquisa, de um questionário como instrumento de coleta de dados. Intencionalmente, foram feitas questões abertas para dar, ao participante da pesquisa, liberdade para expressar através do discurso suas opiniões em relação ao foco do trabalho.

Estes discursos se configuram pela utilização de uma série de mecanismos próprios da linguagem e resultam num texto.

Sabe-se que o texto é o resultado de uma operação discursiva estratégica, e que sua construção de sentido não é garantida apenas pela seqüenciação dos elementos, mas acontece também no nível da enunciação que se

constitui, conforme Pauliukonis e Gavazzi (2005), em um espaço de “confluência de uma múltipla e complexa conexão entre vários elementos, ativados toda vez que ocorrem eventos interativos”. (p.9)

Dessa forma, para a compreensão e para a interpretação de textos, busca-se a contribuição da Análise do Discurso porque ela possibilita a análise e a compreensão do significado textual, considerando-se os diversos componentes internos do texto, que são expressos por meio do discurso, em contraposição ou paralelamente aos referentes sociais, externos ao texto apresentado.

O discurso constitui-se, segundo Charaudeau (2005), em um campo disciplinar próprio, com um domínio próprio de objetos, com um conjunto de métodos, técnicas e instrumentos também próprios. No entanto, para seu estudo, podem-se fazer abordagens distintas, inserindo-o numa problemática geral, mais ampla, que procura estabelecer as relações existentes entre os fatos de linguagem e sua ligação com outros fenômenos psicológicos e sociais, como a ação e a influência, buscando-se entender o sentido por meio de sua construção psico-socio-lingüística. Essa forma de estudo se realiza por meio da intervenção de um sujeito, que analisa os diferentes discursos a partir de um referencial metodológico próprio, que lhe permitirá a compreensão dos fatos registrados.

Para Charaudeau (2005, p.13), a complexidade desse campo disciplinar, para o autor, reflete-se em qualquer alternativa de análise que se busque fazer, uma vez que os domínios possíveis de serem definidos estão inscritos em âmbitos circunscritos por várias dimensões. Essas dimensões são representadas pelo aspecto lingüístico (dimensão cognitiva, social, psico-social e semiótica), considerando-se aí, também, a multidimensionalidade da linguagem, reivindicada por diferentes teorias, como a psicolingüística ou a sociolingüística, o que confere à análise do discurso uma característica própria. Cabe ao pesquisador, então, “inserir-se num desses domínios”, “inventar um novo (como ousar?)” e acrescenta :“tentar conectar alguns dentre eles, integrando-os numa problemática global (que será necessariamente transdisciplinar)”.

Assim, a alternativa de conexão entre os domínios, buscando integrá-los numa problemática transdisciplinar, apresentou-se como a escolha mais lógica a ser feita. Considerou-se-se o objeto de pesquisa do presente trabalho e o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, o qual aponta para a necessidade de que o conhecimento seja trabalhado como um todo, a partir das múltiplas relações que

podem ser estabelecidas entre esse conhecimento a ser trabalhado e construído e as situações do cotidiano vivenciadas pelo sujeito. Nesse sentido, atender a uma proposta de compreensão de que “o todo é mais do que a soma das partes” o que implica em se pensar que “existem qualidades emergentes que nascem da organização de um todo e que podem retroagir às partes”(MORIN, 2000, p. 202). Busca-se em Morin, também, a justificativa para a análise do discurso presente nas questões de pesquisa, sob uma outra ótica, pois o mesmo afirma que “o todo é igualmente menos do que a soma das partes porque as partes podem ter qualidades que são inibidas pela organização do conjunto”(id., p.202).

Nesse contexto, a articulação entre os questionamentos apresentados por Charaudeau e a contribuição de Morin, possibilita definir que a perspectiva de análise dos discursos apresentados será efetivada a partir da constatação de que a comunicação, a construção de sentidos e a construção do texto, ocorrem num nível verbal, o que evidencia o fato de que, segundo Charaudeau (2005, p. 13), a “construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação...”

Ocorre que a análise do discurso, sob o ponto de vista das ciências da linguagem, conforme Pauliukonis e Gavazzi (2005, p.19) “não é experimental, mas empírico-dedutiva. Isto significa que o analista parte de um material empírico, a linguagem, que já está configurada numa certa substancia semiológica (verbal)”

A realização do Estudo de Caso concomitante à aplicação de uma pesquisa qualiquantitativa, ofereceu os elementos que subsidiaram a análise de dados e a analise do discurso. Para este trabalho a analise tanto qualitativa quanto quantitativa dos discursos, foram extraídos das diferentes contribuições apresentadas por escrito no instrumento de coleta de dados.

6.3 As Fases da Pesquisa

A reflexão sobre a amplitude do trabalho a ser desenvolvido permitiu como opção metodológica que as várias fases da pesquisa pudessem ser

distribuídas em cinco fases distintas. Essa divisão em fases foi definida por uma questão didática, embora se possa admitir que as ações realizadas em um ou outro momento tenham sido permeadas articulando-se as diferentes fases.

Na primeira fase foi realizada uma investigação teórica para subsidiar o problema proposto, procurando situar a evolução histórica da universidade brasileira e conhecer o cenário da universidade brasileira na atualidade. Buscou-se, também, identificar os modelos organizacionais que caracterizam a gestão no contexto educacional, objetivando caracterizar um novo modelo de análise da organização universitária que permitisse entendê-la como organização complexa. Para isso, procurou-se estabelecer relação entre a teoria da complexidade, de Morin (2003), e as organizações universitárias. Por último, foram feitas leituras que possibilitassem um repensar da prática pedagógica, entendendo que ele se constitui um desafio para a organização universitária, principalmente no que se refere à adoção de práticas pedagógicas inovadoras, segundo Schön (2000), além do conhecimento/utilização da transposição didática, conforme os pressupostos de Chevallard (1991).

Na segunda fase, construiu-se um questionário semi-aberto contemplando questões abertas e de múltipla escolha, agrupadas por blocos. No primeiro bloco, contendo a questão1, privilegiaram-se as questões referentes aos modelos de gestão, no segundo bloco, que contém as perguntas 2, 3, 4 e 5, buscou-se abranger os conhecimentos que os pesquisados possuem sobre a articulação entre a gestão e a ação docente. Por último, no terceiro bloco foram apresentadas questões com o objetivo de perceber a visão apresentada em relação a gestão e o redimensionamento da prática pedagógica e o entendimento dos envolvidos em relação a essas questões.

Após a construção do questionário semi-aberto foi envolvido um grupo de 6 professores e 40 alunos universitários do curso de Física, que foram convidados a participar da pesquisa. Num primeiro momento, assinaram um documento de consentimento para salvaguardar o anonimato dos dados levantados. Os professores e alunos envolvidos no processo de coleta de dados participam do curso de Física da instituição pesquisada, uma vez que esse curso apresenta uma proposta pedagógica bastante inovadora, o que o aproxima das intenções da pesquisa. A escolha desse curso, em especial, aconteceu após um estudo reflexivo, desenvolvido pela pesquisadora, das propostas pedagógicas dos demais cursos da

instituição. Verificou-se que a proposta do curso de Física aponta para a formação de profissionais sob um ponto de vista bastante inovador, preocupando-se com a utilização do conhecimento construído durante o curso de graduação e sua aplicação prática. Observou-se que a preocupação dos gestores do curso está presente desde o ingresso do acadêmico na faculdade, pela articulação entre a teoria e prática, ação possibilitada desde o primeiro semestre.

Na terceira fase, foi proposto o preenchimento de um questionário semi-aberto pelos professores e alunos, cujos dados foram coletados no período de agosto a outubro de 2006. Esse questionário visava identificar, de uma forma abrangente, o que pensam os professores e acadêmicos sobre as inovações pedagógicas e se percebiam a implementação de alguma inovação em seu campo de estudo/trabalho. Foram distribuídos 40 questionários, dos quais retornaram 25 questionários preenchidos por alunos e 5 preenchidos pelos professores, totalizando um percentual de 62,50% de questionários com dados a serem analisados.

Na quarta fase, foi elaborada uma análise e síntese das contribuições apresentadas pelos professores e alunos. A análise dos dados foi feita para que se pudesse atender aos objetivos do trabalho.

A análise do conteúdo segundo Bardin (1977) foi utilizada como suporte teórico para a interpretação dos diferentes discursos apresentados no instrumento de pesquisa preenchido por alunos e professores.

A reflexão sobre o conteúdo disponível para a efetivação da análise do discurso tornou possível um novo olhar para o contexto da organização em estudo e remeteu a pesquisadora-gestora a considerações sobre a necessidade de mudança e articulação das práticas efetivadas. Conforme Behrens (1996, p.159-160) “ partir da ação, provocar a reflexão e propor uma nova ação” tendo como “ objeto de trabalho a necessidade de os docentes buscarem novas alternativas para a ação pedagógica” faz com que esta “pesquisa não seja “ só para constar em registro, mas para instigar os professores “, bem como os gestores “a refletir sobre sua prática educativa”.

6.4 Apresentação e Análise dos Dados

A organização dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa seguiu o mesmo padrão de elaboração do instrumento, o qual foi dividido em três blocos temáticos. O primeiro bloco refere-se às representações do universo pesquisado sobre modelos de gestão. No segundo bloco, são analisadas as representações desse mesmo universo, no que se refere à gestão e ação docente. No terceiro bloco, privilegiou-se a análise das respostas em relação à gestão e ao redimensionamento da prática pedagógica.

Como o universo pesquisado foi composto por alunos e professores da instituição pesquisada, optou-se por fazer a análise dividindo o grupo em duas categorias, a saber: categoria discente e categoria docente.

Para melhor responder à problematização e aos objetivos da pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo concomitante ao estudo dos dados estatísticos, representados graficamente. A análise do discurso configurou-se como uma opção metodológica viável para a interpretação dos dados, uma vez que essa análise exige do investigador que o mesmo busque identificar o significado atribuído a cada uma das representações dos participantes da pesquisa e a conseqüente articulação desses significados com a teoria estudada.

Em seguida, foi elaborada uma análise estatística e síntese das contribuições propostas pelos professores e alunos do universo pesquisado. A análise dos dados foi feita para que se pudesse atender aos objetivos do trabalho e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar os pressupostos da pesquisa.

Inicialmente, foram construídas tabelas de freqüência simples para descrever a opinião do grupo entrevistado. Em seguida, com estas tabelas, foi possível testar diversas hipóteses.

Para a realização dos testes de hipóteses, envolvendo proporções, foram realizados o Teste não paramétrico Exato de Fisher e a Prova Binomial.

Para análise estatística da associação entre diversos itens mensurados, aplicou-se o Coeficiente de associação não paramétrico de Spearman.

6.4.1 Bloco temático 1 - Modelos de Gestão

Na primeira questão do instrumento de pesquisa que se constitui a questão deste bloco, pretendeu-se investigar em que medida o aluno percebe a utilização, em sua organização educacional, das práticas de gestão de acordo com os diferentes modelos organizacionais existentes, tendo como cenário a organização educacional em que os participantes estão inseridos. Solicitou-se, também, que avaliassem a utilização das práticas de gestão conforme os conceitos apresentados.

A primeira alternativa traz as seguintes características: hierarquia, rigidez, disciplina, centralização do poder, normas fixas, linearidade, próprias do modelo burocrático. Em seguida, foram apresentadas as características do modelo colegiado, que consistem em liberdade profissional, autoridade baseada na competência, consenso, comprometimento com os valores organizacionais. As características do modelo político foram apresentadas na terceira opção de resposta: organização fragmentada em grupo de interesses, autoridade formal limitada, influências de objetivos externos aos da organização. O modelo anárquico foi descrito como aquele que apresenta soluções decorrentes da ausência de ação, tecnologias pouco claras, metas ambíguas, participação fluida. Por último, foram apresentadas as características de um novo modelo de análise da organização universitária: práticas não lineares, valorização da complexidade das dimensões humanas, revisão constante do comportamento organizacional.

A diversidade e a complexidade do ambiente universitário impedem a adoção de um único modelo analítico, considerando-se a forma de gerir a organização. Conclui-se, portanto, que no interior da universidade coexistem, em diferentes momentos, os modelos analíticos de gestão e é essa coexistência que determina a singularidade de cada organização universitária.

Observa-se, nas respostas, uma correlação alta entre a percepção do modelo Burocrático e do modelo Colegiado. São os dois modelos que mais são percebidos pela comunidade acadêmica de Física da Uniandrade. Os modelos Anárquico e Novo são estatisticamente menos percebidos.

Tabela 1: Percepção da utilização das práticas de gestão

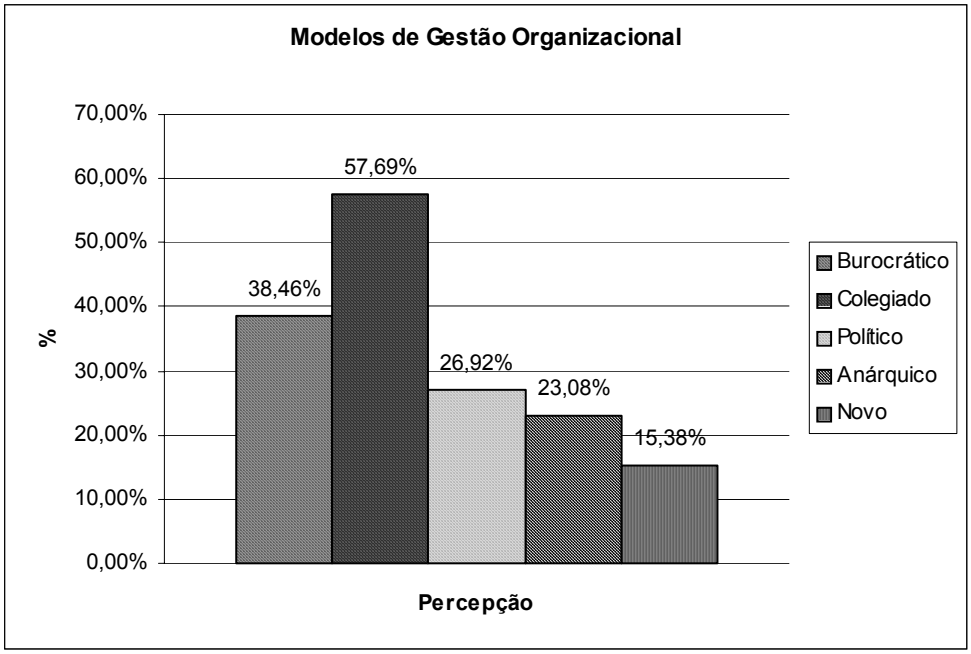
	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Não Existe	Total
Modelo Burocrático	0	10	10	5	1	26
%	0,00%	38,46%	38,46%	19,23%	3,85%	100%
Modelo Colegiado	4	11	5	3	3	26
%	15,38%	42,31%	19,23%	11,54%	11,54%	100%
Modelo Político	1	6	12	3	4	26
%	3,85%	23,08%	46,15%	11,54%	15,38%	100%
Modelo Anárquico	0	6	7	10	3	26
%	0,00%	23,08%	26,92%	38,46%	11,54%	100%
Novo Modelo	1	3	14	7	1	26
%	3,85%	11,54%	53,85%	26,92%	3,85%	100%

Fonte: Pesquisa de Campo / 2006

As respostas apresentadas, pelos participantes da pesquisa, em relação aos conceitos que estes possuem sobre os modelos de gestão, presentes no cotidiano da organização universitária, confirmam o que se apresentou no corpo teórico do trabalho em relação à coexistência dos diferentes modelos analíticos de gestão.

Observa-se, no gráfico, que os participantes da pesquisa percebem uma maior influência do modelo colegiado e do modelo burocrático, embora os modelos anárquico e o novo tenham sido percebidos com menor expressividade.

Gráfico 1: Percepção dos Modelos de Gestão Organizacional



Fonte: Pesquisa de Campo / 2006

Essa constatação possibilita afirmar que a coexistência dos modelos organizacionais estudados é percebida pela população alvo. Embora o modelo burocrático, percentualmente (38,46%), tenha recebido uma indicação expressiva estatisticamente, ele não se destaca como o modelo mais influente, caracterizando dessa forma a alternância de ações que privilegiam, em determinados momentos, o modelo colegiado, que foi percebido de maneira significativa (57.69%).

O enfraquecimento do modelo burocrático pode ser explicado pelo momento de transição paradigmática existente, em que se observa a superação gradual do paradigma cartesiano, que tem a linearidade como uma premissa. O novo modelo, o modelo complexo, não linear, já se faz presente em fase de latência representando, dessa forma, a fase de emergência do novo paradigma.

A pesquisa, além do momento de transição paradigmática, confirma, ainda, o fato de que as organizações, em particular as educacionais, analisadas no contexto do novo paradigma, superam a linearidade do pensamento, característica do modelo burocrático, e se voltam para essa reforma do pensamento, conforme as concepções do Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição pesquisada.

A análise dos dados permite inferir, também, que o novo modelo de gestão, apresentado no corpo teórico do trabalho, implementado no curso de Física

da instituição pesquisada, começa a ser percebido pela comunidade acadêmica. Isso acontece porque o novo modelo pressupõe a busca da valorização psico-social do homem e essa busca passa a ser concebida como sistema de decisões onde se observam cadeias de percepção, sensação, decisão e ação, elementos que determinam o comportamento organizacional contemporâneo, frente às diferentes situações (MORIN, 2003).

O contexto organizacional contemporâneo, analisado no curso de física na instituição pesquisada, remete ao princípio sistêmico enunciado por Morin (2003): “o todo é mais que a soma das partes”, o que faz com que os diferentes modelos de gestão, que coexistem no âmbito da universidade possam ser considerados como partes desse todo que formam a instituição.

Dessa forma esses modelos constituem-se em macro unidades (modelo colegiado e modelo burocrático) e micro unidades (modelo político, anárquico e novo modelo). Essa coexistência entre as macro e micro unidades determina a emergência de uma nova realidade que contribui para o dinamismo organizacional e que aponta para o início de uma reforma do pensamento, proposta no projeto político pedagógico do curso pesquisado.

6.4.2 Bloco Temático 2 – Gestão e Ação Docente

Neste bloco, que contempla as questões 2 a 5, do instrumento de pesquisa, foram analisadas as respostas referentes às práticas de gestão, pois nesta pesquisa essas práticas são consideradas como objeto, evidenciando como os docentes e discentes percebem se o exercício da gestão interfere nos rumos da prática pedagógica.

Buscou-se, ainda, neste bloco, responder a uma das questões norteadoras da pesquisa: A utilização dos modelos organizacionais permite maior flexibilidade nos processos de gestão e conseqüente adoção de idéias inovadoras?

As respostas à primeira questão deste bloco trazem a opinião dos pesquisados em relação às práticas de gestão e se essas definem os rumos da ação pedagógica. Indagou-se a eles como é vista a influência da gestão na ação docente, considerando a estrutura do curso, os gestores e a flexibilização curricular.

Ao indagar os docentes, obtiveram-se as seguintes contribuições:

> Professor A “A gestão interfere na ação pedagógica, frente que se a mesma não é eficiente, poderá causar sérios danos à hierarquia, responsabilidade, comprometimento, tanto do corpo docente quanto do discente”.

Nesse discurso pode-se observar, pela escolha das palavras, a influência do modelo burocrático, que permeia a gestão da instituição pesquisada, conforme foi constatado no bloco anterior. Percebe-se ainda uma resposta clara e objetiva no que diz respeito à interferência da gestão na ação pedagógica. Além de posicionar-se afirmativamente em relação a essa interferência, o professor ainda remete o seu discurso à estrutura hierárquica e ao papel representado por professores e alunos nessa estrutura.

O discurso do Professor B remete-se também à estrutura hierárquica referindo-se explicitamente à coordenação do curso:

> Professor B “No que diz respeito à coordenação do curso, a influência da gestão ocorre de maneira positiva, com a liberdade necessária para práticas pedagógicas diversas, respeitando sempre o programa e o conteúdo das disciplinas”.

Embora a hierarquização se faça presente nesse discurso quando esse professor se refere à coordenação do curso e à influência da gestão, ressaltando que essa ocorre de maneira positiva, percebendo a coexistência dos modelos burocrático, complexo e colegiado, nos processos que envolvem a gestão e a prática pedagógica.

Pode-se fazer essa afirmação por que o conteúdo do discurso do professor remete às características de cada um desses modelos. A hierarquia e a linearidade (modelo burocrático), estão evidenciadas pelo uso da expressão “coordenação do curso”, que remete à hierarquia. As práticas não lineares e a valorização da complexidade nas dimensões humanas (modelo complexo), estão representadas pela expressão “liberdade necessária” para práticas pedagógicas diversas, enquanto que a liberdade profissional e comprometimento com os valores organizacionais (modelo colegiado), se fazem presentes por meio do emprego das palavras “liberdade e respeito ao programa e ao conteúdo”.

Os modelos burocrático e colegiado se fazem presentes também no discurso do professor C:

> Professor C “Vejo que a falta de clareza nos objetivos pode causar o engessamento na prática docente. Portanto, é imprescindível que haja uma confluência entre as partes mas acima de tudo um entendimento nas questões pedagógicas”.

Na análise desse discurso percebe-se a utilização das palavras “confluência” e “ entendimento”, que apontam para o modelo colegiado. Essa análise possibilita, ainda, afirmar a presença do modelo burocrático a partir do emprego, pelo professor, de palavras que implicam a necessidade de normas fixas para uma ação norteadora da gestão em relação à prática docente, fato também explicitado no discurso do Professor D:

> Professor D “A gestão propicia ações mais eficazes nos objetivos determinados no início do ano letivo”.

Neste discurso, está implícita a necessidade do seguimento de normas fixas e do desenvolvimento de ações lineares.

A contribuição dos discentes foi constatada por meio de afirmações como:

Aluno A “As práticas de gestão são poucas e as influências são positivas”.

Nesse discurso, acham-se implícitas as características do modelo complexo, uma vez que esse modelo se caracteriza por apresentar um pensamento aberto, abrangente e flexível, cuja multidimensionalidade não pode ser reduzida a explicações simplistas e pretensa dicotomia (MORIN, 2000), existente entre sujeito (gestão) e objeto (prática pedagógica), na realidade se constituem na implicação de ambos num mesmo processo.

Justifica-se esta afirmação partindo-se da idéia de que, para o aluno, os processos de gestão, embora existentes, se apresentam de forma fluida (menos visíveis), materializando-se por meios de suas influências na prática pedagógica.

A análise do discurso do Aluno B permite responder o desdobramento da questão norteadora do problema de pesquisa, no tocante à flexibilidade nos processos de gestão e conseqüente adoção de idéias inovadoras:

> Aluno B “As práticas fazem com que sejam refinados e ajustados muitos contratempos que surgiram durante uma regência em aula, sendo que muitas serão vistas somente na prática”.

Esse discurso traz referencias aos pressupostos da teoria da complexidade, representado pelo princípio da auto-eco-regulação e o princípio da recursividade (MORIN 2000).

O princípio da auto-eco-organização consiste em que “os seres vivos são seres auto-organizadores, que se autoproduzem ininterruptamente e gastam a energia para salvaguardar sua autonomia” (MORIN, 2000, p.210). Esse princípio fica evidenciado na idéia de regulagem, representado no discurso do aluno pelas palavras “refinados” e “ajustados”, palavras que confirmam também o princípio da recursividade, que segundo Morin (2000, p.210) “ ultrapassa a noção de regulagem para a de autoprodução e auto-organização. É um circulo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz”.

A análise do discurso do Aluno B aponta as questões teóricas referentes à transposição didática, que consiste num processo de transformações adaptativas sofridas pelo objeto de ensino que, após terem sido apreendidos pelo aluno, se transformam em conhecimento. Essa transformação, ou reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, um dos princípios da complexidade (MORIN, 2000), é vivenciada (e apontada pelo aluno em questão) nas situações de prática pedagógica quando se fala que o indivíduo, depois de experimentar vários formatos da prática, consegue estabelecer uma rede de saberes interligando-os a outros saberes num ciclo contínuo de redescoberta, ou seja, como apontado pelo Aluno B, “as práticas fazem com que sejam refinados e ajustados muitos contratempos (...)”.

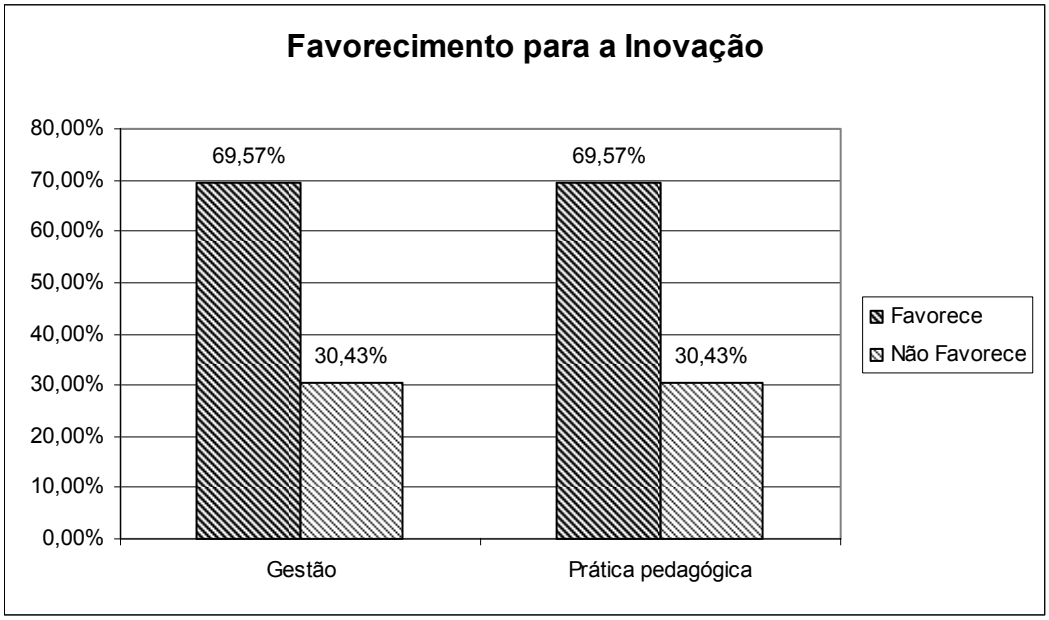
A partir das análises dos discursos dos docentes e discentes participantes da pesquisa, pode-se confirmar que a diversidade e a complexidade, existentes no interior do ambiente universitário, admitem a adoção simultânea dos modelos analíticos, considerando-se a forma de gerir a organização.

A mesma análise considera que a utilização dos modelos organizacionais permite maior flexibilidade nos processos de gestão e conseqüente adoção de idéias inovadoras, uma vez que as respostas analisadas apontam para a coexistência, no interior da organização pesquisada, dos diferentes modelos analíticos de gestão, sendo que os modelos que permitem maior flexibilização e adoção de práticas inovadoras estão presentes no contexto dessa organização.

Na terceira questão do instrumento de pesquisa, afirmou-se que a organização universitária pretende efetivamente contribuir para a formação de profissionais competentes, indivíduos críticos e reflexivos, cidadãos conscientes. Nessas respostas, os participantes da pesquisa deveriam considerar, a partir da sua experiência no curso, o grau de favorecimento da gestão e da prática pedagógica para que ocorresse a inovação na ação docente.

Observando-se a representação gráfica das respostas de múltipla escolha a essa questão, verifica-se que 69,57% da população pesquisada confirma que a gestão favorece, sempre, a prática pedagógica para que ocorra a inovação e 69,57% apontam que a prática pedagógica favorece a inovação.

Gráfico 2 Favorecimento da Gestão para a Inovação



Fonte: Pesquisa de campo / 2006

Pode-se afirmar, portanto, que o público participante da pesquisa confirma a existência da flexibilidade da gestão, no sentido de permitir a inovação na prática pedagógica. Articulando-se o conteúdo dessas respostas com o conteúdo das respostas dadas à questão anterior, que se refere à influência da gestão na prática pedagógica, pode se afirmar que essa mesma gestão, que influencia a pratica pedagógica, apresenta flexibilidade no sentido de permitir a adoção e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Sendo assim, a gestão que possibilita a adoção de práticas inovadoras contribui para a formação de profissionais competentes, indivíduos críticos e reflexivos.

As contribuições docentes que justificam as respostas representadas graficamente, sinalizam que :

> Professor A “Se a gestão é pautada pelo planejamento estratégico, possibilita ao corpo docente ousar em inovações com segurança e respaldo”.

O discurso do Professor A confirma a importância da influência da gestão nas práticas pedagógicas, bem como aponta a autonomia que é concedida, por essa mesma gestão, que permite a implementação de práticas pedagógicas inovadoras contribuindo, assim, para a formação de profissionais competentes, indivíduos críticos e reflexivos, além de cidadãos conscientes. Pode-se confirmar, pelo discurso do Professor C, a importância da influência da gestão na prática pedagógica:

> Professor C “A inovação é uma característica marcante do engajamento pedagógico e está fortemente ligada à liberdade de criar. Portanto, ter uma prática que favoreça este ambiente é condição maior para que a inovação seja implantada”.

As palavras utilizadas por esse professor, nesse discurso, remetem à compreensão de que a flexibilidade da gestão, além de garantir “liberdade para criar” é condição essencial para que “a inovação seja implantada”.

O Professor B, em seu discurso, referenda a questão da flexibilização da gestão em relação às práticas inovadoras, quando afirma que:

> Professor B “De novo, o papel da coordenação é positivo, pois proporciona o debate em torno de situações que competem ao curso e à instituição, além daquelas que estão ligadas à atividade de formação específicas dos estudantes. As práticas pedagógicas estão alinhadas com essa perspectiva, pois visam não apenas a transmissão dos conteúdos, como também a análise crítica dos mesmos, através de uma abordagem histórica da evolução dos conceitos e métodos científicos e da contextualização dos mesmos nos cenários sóciopolíticos nos quais foram desenvolvidos”.

O discurso desse professor confirma, ainda, a presença do modelo colegiado quando se refere ao uso do debate como ferramenta para resolução das situações de forma consensual, no tocante a questões mais amplas no que se refere ao curso e a instituição, assim como questões mais específicas voltadas à formação acadêmica.

Nesse mesmo discurso está presente a idéia de superação do paradigma newtoniano/cartesiano para o paradigma educacional emergente pontuando, inclusive, a interdisciplinaridade como ação cotidiana no trato com os conteúdos. Isso fica evidenciado pelo emprego das expressões “transmissão de conteúdos”, “análise crítica”, “evolução dos conceitos” e “contextualização dos conteúdos”.

No discurso dos professores está implícita a participação deste grupo docente na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do curso pesquisado, construção essa que privilegiou o debate e a discussão em torno das competências do curso e da instituição, bem como das ligadas à formação acadêmica.

Esses docentes confirmam a inovação da prática pedagógica como condição para a existência de um ambiente interativo, que contribui para a formação de profissionais competentes, aptos a atuar na Sociedade do Conhecimento, afirmações essas também confirmadas no discurso do Aluno C, em resposta ainda a essa terceira questão:

> Aluno C “A gestão, tendo em vista o coordenador, é sempre favorável à formação profissional do aluno e as práticas pedagógicas dos professores também são excelentes”.

A resposta desse aluno aponta uma conexão com o discurso dos professores na medida em que ele afirma que a gestão é “favorável à formação profissional do aluno” e que a ação pedagógica dos professores também contribui para essa formação.

O Aluno E confirma que a gestão oportuniza a implementação da inovação quando, em seu discurso, apresenta que:

> Aluno E “Pois só através delas há inovações, é mesmo que trabalhar em grupo”.

Em seu discurso refere-se, ainda, ao Modelo Colegiado de gestão, quando cita o trabalho em grupo, uma vez que essa forma de atuação dos membros de um grupo é uma característica desse modelo na busca do consenso.

O Aluno L, em sua resposta, faz referência à flexibilidade da gestão quando relata que:

> Aluno L “O programa pedagógico tem liberdade para novas práticas e propicia cursos de extensão”.

O emprego da palavra “liberdade” configura a presença do Modelo Colegiado, pois este modelo enfoca a liberdade profissional articulada à noção de autoridade baseada na competência, modelo esse constatado nas respostas à primeira questão do instrumento de pesquisa, nas quais sua utilização se apresenta em destaque. Ainda na análise desse discurso, evidencia-se a preocupação com a formação profissional extrapolando os limites da matriz curricular, numa perspectiva da educação continuada quando se refere à oferta de cursos de extensão.

O aluno U apresenta, em seu discurso, uma outra perspectiva de análise:

> Aluno U “Vem de encontro aos interesses e ao currículo do corpo discente”.

Esse aluno, quando se refere aos interesses e ao currículo do corpo discente, aponta para a idéia de que a organização universitária contribui efetivamente para a formação profissional de indivíduos críticos e reflexivos, uma vez que ele, na posição de aluno, refletiu sobre a matriz curricular do curso em contraposição as suas expectativas e necessidades para a futura atuação profissional.

Constata-se, pela análise realizada a partir das respostas dadas a essa questão que, conforme Sermann (2003), as organizações universitárias tendem a estruturar-se de acordo com seu estilo de gestão e com as peculiaridades e

características do contexto social em que estão inseridas, sendo permeadas e influenciadas por esse mesmo contexto.

Essas peculiaridades e características, que tornam singulares e complexas as organizações universitárias, são determinantes para a configuração da identidade de cada organização em particular. O fato de ter uma identidade própria possibilita que cada organização universitária utilize, com maior ou menor intensidade, um ou outro modelo nos processos de gestão por ela adotados.

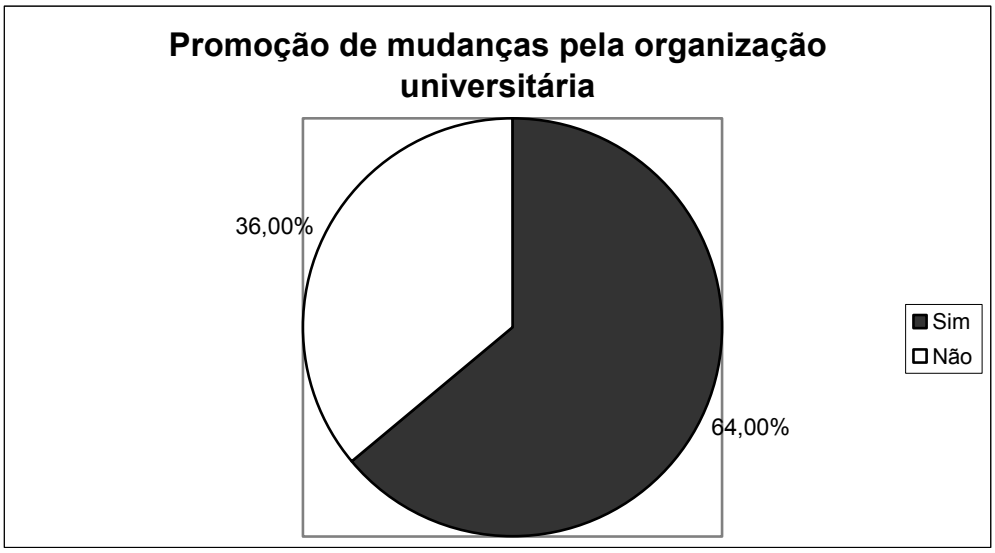
Na organização universitária em estudo, os modelos mais evidenciados na análise estatística foram o Modelo Colegiado e o Modelo Burocrático, embora na análise qualitativa, além desses dois modelos, se configure também a presença do Modelo Complexo.

Essas constatações estão articuladas à resposta da pergunta de pesquisa, uma vez que as ações da gestão, apoiadas nos diferentes modelos analíticos de gestão e na Teoria da Complexidade, indicam que a flexibilidade oportuniza a implementação de idéias inovadoras na prática pedagógica.

A Complexidade, que é citada ao lado dos modelos analíticos de gestão, oportuniza a proposta de um Novo Modelo. Isso por que a proposta desse Novo Modelo é referendada pela Teoria da Complexidade, a qual concebe o mundo como resultante de infinitas combinações dos diferentes elementos que o compõem, num processo contínuo de fluxo de mudança. Essa nova perspectiva surge como um tipo de pensamento que une e integra as relações necessárias de todos os aspectos da vida humana e os diferentes modos de pensar, o que possibilita a adoção e implementação de práticas pedagógicas inovadoras, conforme constatado nas diferentes respostas ao questionamento apresentado.

A quarta questão do instrumento de pesquisa indagava aos participantes sobre as ações da organização universitária na busca e promoção de mudanças, tanto no campo da gestão como da ação pedagógica, para fazer frente aos novos desafios da Sociedade do Conhecimento. O grupo pesquisado aponta, com um percentual de 64%, que essas ações, representadas graficamente, são percebidas no exercício e nas práticas da gestão.

Gráfico 3 Promoção de mudanças pela organização universitária



Fonte: Pesquisa de campo / 2006

Os professores, em seus discursos, confirmam as respostas ilustradas graficamente, como se observa primeiramente no discurso do Professor A:

> Professor A “Sim, pois a mesma é pautada pela sociedade atual, suas agruras e também seus desafios, através do conhecimento prático e longa experiência em sala de aula, possibilita sempre a busca de inovações”.

Nesse discurso, o professor insere a instituição pesquisada na Sociedade do Conhecimento, quando afirma que “a mesma é pautada pela sociedade atual”. Essa sociedade é caracterizada pela concepção de que a informação e o conhecimento se constituem nos elementos mais significativos que a estruturam, como se evidencia pela seqüência do enunciado do Professor A, por meio da utilização das expressões “conhecimento prático” e “busca de inovações”. Da mesma forma o professor afirma, em sua resposta, que sua organização universitária demonstra ter buscado e promovido mudanças tanto no campo da gestão como no campo da ação pedagógica, despertando para a concretização de um de processo da formação continuada.

A resposta afirmativa do professor B, também aponta para a promoção de mudanças na gestão e na prática pedagógica, da mesma forma que remete para a utilização do Modelo Colegiado no processo de gestão:

> Professor B ”A resposta é afirmativa para o curso em questão. Já do ponto de vista institucional, a liberdade para estruturação do curso da maneira como foi concebido talvez seja um dos aspectos favoráveis. O curso conta com uma grade curricular e um projeto político-pedagógico moderno e esse deve ser seu principal diferencial e sua maior virtude”.

A referência à grade curricular e ao Projeto Político Pedagógico moderno, bem como a liberdade para conceber uma estruturação diferenciada para o curso de Física confirmam a adoção, pela gestão, do Modelo Colegiado. Esse professor afirma, ainda, que o “Projeto Político Pedagógico moderno” se constitui em um “principal diferencial” tanto para o curso quanto para a instituição pesquisada, a qual demonstra buscar e promover mudanças considerando-se as demandas da Sociedade do Conhecimento.

Essas considerações são resumidas pelo discurso do Professor C, quando o mesmo afirma que:

> Professor C “A flexibilização de vários níveis de estrutura é uma forma interessante de fazer com que a ação pedagógica se concretize”.

O discurso dos alunos, assim como o do Professor C, reflete a constatação de que a gestão favorece a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e oportuniza a promoção de mudanças nesse campo e no campo da gestão:

> Aluno C “Sim, pois está sempre inovando e melhorando o curso em geral visando formar o melhor profissional em Física do Paraná”.
>
> Aluno F “Sim, mudanças na postura do professor e no ensino”.
>
> Aluno K “Sim, há sempre cursos de atualização para os alunos”.
>
> Aluno N “Sim, principalmente na ação pedagógica”.
>
> Aluno U ”Sim, estão inovando sempre”.

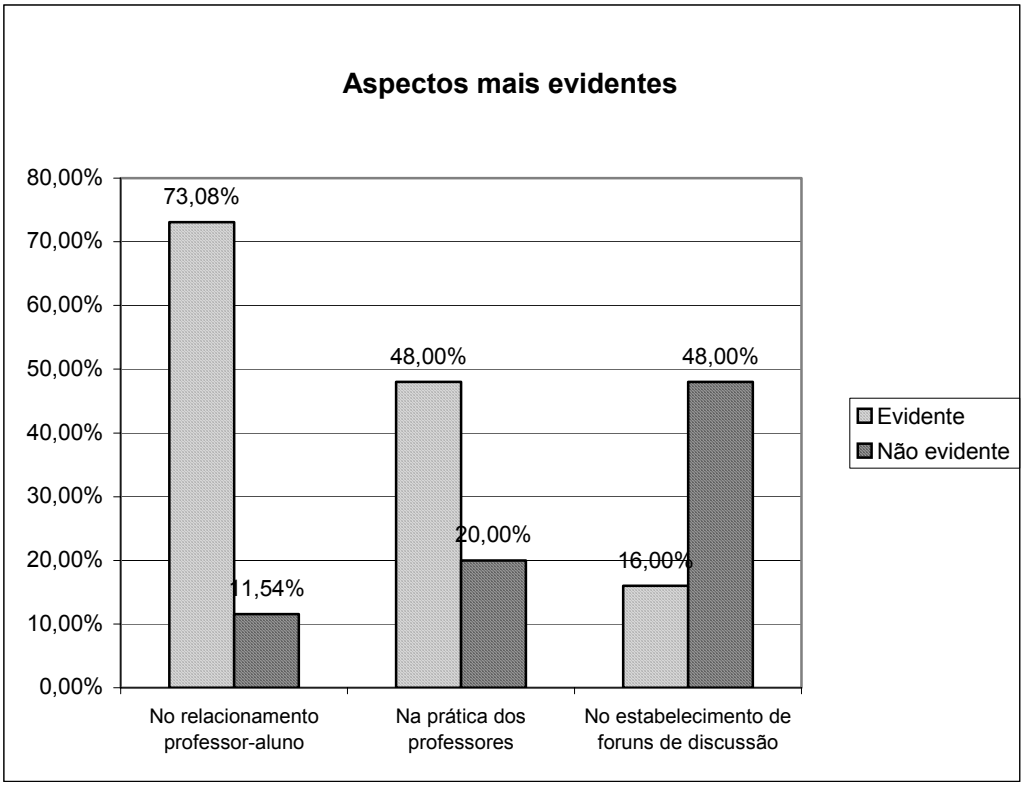
Percebe-se, no discurso dos alunos, a repetição das palavras “inovação” e “mudança”, o que contribui para que se possa perceber as inovações na gestão e nas práticas pedagógicas, para atender à demanda da Sociedade do Conhecimento.

Sendo assim, responde-se ao desdobramento da proposição inicial da pesquisa, que se refere à forma como o público pesquisado percebe a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Nas respostas quantitativas, dadas a esse questionamento, constata-se que a organização universitária em estudo promove mudanças, tanto no campo da gestão quanto na ação pedagógica, para fazer frente aos desafios da sociedade do Conhecimento, sendo que as respostas qualitativas sustentaram a afirmação quantitativa.

A quinta questão do instrumento de pesquisa, que constitui a última pergunta deste bloco, buscou saber onde se evidencia o compromisso com as mudanças, no sentido de que, em qualquer instância, os avanços e incentivos para a mudança não podem ser feitos aleatoriamente, sem uma etapa preparatória de reflexão, análise e crítica dos modelos pretendidos. Para que esses avanços e inventivos aconteçam, todos os gestores devem se apresentar comprometidos com o desejo de mudança e adequação da organização a novos modelos, tanto de gestão como de prática pedagógica.

Os dados obtidos nas respostas a essa questão receberam apenas tratamento estatístico, devido às opções de resposta apresentadas. Em função do tratamento estatístico chegou-se à representação do nível de evidência apresentado pelos três aspectos que se destacaram, percentualmente, na instituição pesquisada.

Gráfico 4 Aspectos mais Evidentes



Fonte: Pesquisa de Campo / 2006

Nas alternativas apresentadas nessa questão do instrumento de pesquisa, em relação à evidência do compromisso dos gestores com a mudança, foram contemplados alguns aspectos desse compromisso.

Em relação ao relacionamento professor-aluno, o critério mais assinalado sobre a evidência desse compromisso foi “muitas vezes”, com um percentual de 53,85%.

Quanto ao atendimento ao acadêmico extra-classe, as respostas apresentaram, em relação ao critério “muitas vezes”, um percentual de 26,92%, semelhante ao do critério “algumas vezes”, também de 26,92%.

A tomada de decisões quanto ao plano de curso recebeu, no critério “muitas vezes”, um percentual de 26,92%, bem como o mesmo percentual se repete no critério “poucas vezes”.

No exercício das inovações nas práticas pedagógicas foi assinalado o critério “muitas vezes”, com um percentual de 30,77% e o critério “algumas vezes”, com um percentual de 26,92%.

No estabelecimento de fóruns de discussão foram assinalados os critérios “algumas vezes”, com 36%, e “não existe”, com 32%.

No discurso do coordenador apresentam-se em destaque os critérios “algumas vezes”, com 30,77% e “poucas vezes”, com 23,8%.

No discurso dos professores, o compromisso com a mudança fica evidente com o critério “algumas vezes”, assinalado por 46,15% dos participantes da pesquisa.

Na prática do coordenador, foram assinalados os critérios “muitas vezes”, com 24% e “algumas vezes”, com 28%.

Na prática dos professores, o compromisso com a mudança se evidencia “muitas vezes”, com 36%, e “algumas vezes”, com 32%.

Quanto ao relacionamento professor/gestor, esse compromisso se evidencia “muitas vezes”, com 30,77% e “algumas vezes”, com 26,92%.

Por último, no entrosamento gestão-prática pedagógica, o compromisso com a mudança fica evidente “muitas vezes”, com 26,92% e “algumas vezes”, com 36,77%.

Esses resultados percentuais demonstram que, embora todos os aspectos descritos no questionamento se façam presentes com um número significativo de respostas, três deles se destacam, como demonstrados no gráfico, anteriormente.

Os aspectos evidenciados referem-se à prática dos professores, ao relacionamento professor-aluno e ao estabelecimento de fóruns de discussão, em relação à necessidade de que qualquer mudança não pode ser implementada sem que haja reflexão, análise e crítica com o envolvimento de todos os gestores nesse processo. Isso pode ser explicado pela Teoria da Complexidade quando se afirma que os agentes que participam do processo de conhecimento interagem continuamente entre si e com o meio em que estão inseridos, o que acarreta transformações em cada um desses agentes e no ambiente em que eles atuam (Grilo, 2002).

Conseqüentemente, a articulação da gestão e a prática pedagógica para a implementação de ações inovadoras se efetiva mediante o comprometimento dos gestores com a inovação e a mudança, aspectos que se tornam possíveis por meio da flexibilização da gestão, que confere autonomia, oportuniza a busca de novos conhecimentos e valoriza as idéias e valores, em sua diversidade, que

integram a sociedade, buscando oferecer uma educação condizente com a demanda da sociedade planetária.

6.4.3 Bloco Temático 3 –Gestão x Redimensionamento da Prática Pedagógica

Este bloco é constituído pela sexta e sétima questões do instrumento de pesquisa, que se referem à reflexão sobre os questionamentos se as práticas pedagógicas inovadoras, na educação superior, consistem em possibilitar a assimilação e incorporação de novas estratégias de ensino, tanto em sala de aula como em outros espaços, seja no interior da universidade, como o uso de laboratórios e de multimeios ou tecnologias que se encontram à disposição para uso do docente em suas aulas, seja nos diferentes espaços físicos e sociais que constituem a realidade de docentes e discentes.

Na primeira parte da sexta questão, questionados sobre como seria a gestão que possibilita uma prática pedagógica inovadora, os participantes da pesquisa responderam que:

> Aluno C “Uma gestão flexível como existe na coordenação do curso que tem as seguintes características:
> - flexível;
> - inovadora;
> - preocupa-se com os alunos;
> - trata o curso com seriedade;
> - isto e muito mais possibilita uma prática pedagógica inovadora”.
>
> Aluno J “Uma gestão onde a flexibilidade de idéias é amplamente apoiada”.
>
> Aluno M “Práticas construtivas aliadas às aulas de laboratório”.
>
> Aluno S “Aplicar novas técnicas ao despertar do acadêmico a vontade de ser um profissional da educação”.
>
> Aluno U “Manter a disponibilidade, o interesse entre aluno e sociedade acadêmica e instituição de ensino”.
>
> Aluno V “Interação entre os assuntos estudados e a sua aplicação no quotidiano”.

Buscou-se também a contribuição dos professores no tocante ao redimensionamento das práticas pedagógicas inovadoras na educação superior, bem como identificar, por meio desse questionamento, a concepção dos professores

em relação às inovações implementadas e o papel da gestão nesse processo de implementação:

> Professor A “Flexibilidade, estabilidade, carga horária ao docente para pesquisa, remuneração adequada”.
>
> Professor B “Contato direto com a comunidade, através de cursos de extensão e projetos como laboratórios abertos à visitação de escolas, com monitoria de alunos do curso. Uso de ferramentas modernas, como computadores, como instrumentos de pesquisa (Internet) e no uso de simulações”.

Percebe-se, nos discursos, a conexão com intenções do Projeto Político Pedagógico, uma vez que o curso de licenciatura em física da instituição pesquisada apresenta uma proposta pedagógica diferenciada e inovadora, por meio da qual busca concretizar os pressupostos da transposição didática.

Essa conexão fica evidente nos discursos por meio da repetição da palavra “flexível”, bem como da utilização de outras palavras que remetem à concepção de práticas pedagógicas inovadoras, tais como “práticas construtivas”, “interação”e “aplicação no cotidiano”, elementos discursivos que aparecem ao nível da enunciação nas representações tanto dos discentes como dos discentes, caracterizando um espaço de confluência discursiva.

Isso acontece por que, conforme Pauliukonis e Gavazzi (2005), a construção de sentido do texto não é garantida apenas pela sequenciação dos elementos presentes em seu interior, mas também em um espaço de “confluência de uma múltipla e complexa conexão entre vários elementos, ativados toda vez que ocorrem eventos interativos” (p.9), tal como a recorrência de palavras ou expressões que, embora diferentes, remetem a um mesmo contexto, o da inovação pedagógica.

Considerando-se que os atores que participam do processo de gestão e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras estão em constante interação entre si e com o meio em que estão inseridos, e que os processos de gestão influenciam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, percebe-se que, quando usam a palavra flexível para se referirem à gestão, eles remetem à idéia de que, para que ocorra prática pedagógica inovadora, é necessário flexibilidade para a gestão educacional, bem como práticas construtivas, aplicação de novas técnicas e interação entre os assuntos estudados e sua aplicabilidade no cotidiano.

No entanto outros alunos apresentam, em seu discurso, respostas que remetem à utilização da tecnologia instrumental pela tecnologia e da especificidade sem interdisciplinaridade, o que caracteriza a linearidade do pensamento ainda evidente, embora já se configure a existência de um processo de superação conforme apontado anteriormente nessa pesquisa. Tal linearidade se apresenta nos discursos abaixo, pela escolha das palavras para expor suas idéias:

> Aluno B “Multimeios e suas tecnologias à disposição do aluno na sala de aula”.
>
> Aluno C “Discussão de temas, reportagens, palestras mais específicas”.

Na segunda parte da sexta questão, buscou-se saber qual o entendimento do grupo participante da pesquisa em relação ao conceito de prática inovadora.

Entre as respostas apresentadas, encontram-se:

> Aluno C “É aquela que apresenta:
> - cursos de extensão;
> - relacionamento sempre bom com o professor;
> - inovação no método;
> - dinamização do ensino, etc”.
>
> Aluno K “Como citado acima. Estas práticas devem contribuir para a formação plena de nossos acadêmicos”.
>
> Aluno Q “São práticas que envolvem um diálogo aberto com o professor, sendo assim um ambiente de troca de idéias”.
>
> Aluno S “Define a linha de raciocínio lógico sem deixar de lado a sensibilidade psicológica. Aplica desenvoltura no conteúdo associando-o às necessidades da realidade. Desperta um conceito crítico construtivo no acadêmico”.

A presença de palavras e expressões como “formação plena”, “praticas de diálogo aberto”, “raciocínio lógico”, “conceito crítico construtivo”, confirmam a teoria estudada, uma vez que as transformações nas concepções de trabalho com o conhecimento devem passar do conhecimento disciplinar para o conhecimento transdisciplinar. Essas questões foram abordadas nas respostas pois os discentes registram, em seus discursos, várias estratégias implementadas no curso que freqüentam, apontando-as como necessárias, e que contribuem para a formação plena e desenvolvimento do raciocínio dos acadêmicos. Tal como se

apresenta no corpo teórico do trabalho, quando se decidem pela implementação de uma proposta pedagógica inovadora no interior da organização universitária, os gestores e professores buscam contribuir para a formação integral dos alunos considerando-se, para essa formação, as dimensões humana, emocional, social ou cognitiva.

Há uma busca pela superação de paradigmas existentes privilegiando a reconstrução dos saberes, além da renovação da ação pedagógica como processo de construção e reconstrução contínua. De acordo com esse pensamento, pode-se afirmar que os professores compreendem e buscam esta superação, tal como se evidencia em seus discursos:

> Professor A “Aquela que possibilite a mudança de paradigma estabelecido e provoque uma melhor compreensão, possibilitando ao educando a transformação da sociedade”.
>
> Professor B “O uso adequado de ferramentas alternativas, linguagem inserida no contexto do público alvo, a experiência cotidiana do aluno como referência, capacitação docente continuada, principalmente em novas ferramentas pedagógicas”.

A questão 7, última questão do bloco e do instrumento de pesquisa aplicado, refere-se à atribuição, nas questões descritas, do grau de influência do gestor para a inovação, considerando-se que, para garantir uma formação acadêmica que contemple as mudanças na prática pedagógica e o desenvolvimento da capacidade critica do acadêmico, oportunizando-lhe o uso do pensamento complexo na busca de soluções para os problemas do contexto planetário, é necessário que a gestão procure realizar algumas ações.

Em relação ao desenvolvimento da capacidade crítica do acadêmico, bem como oportunizar-lhe o uso do pensamento complexo na busca de soluções para os problemas do contexto planetário, os acadêmicos apontam que essas ações da gestão exercem uma influência significativa para uma formação acadêmica que contemple as mudanças na prática pedagógica, pois 40% dos participantes da pesquisa afirmam que influencia sempre porém, observando-se os dois índices subseqüentes, pode-se afirmar que 24% dos respondentes afirmam que há influência.

Tal resultado remete a uma correlação com a teoria da complexidade em seu principio da reintrodução do conhecimento em todo

conhecimento pois, conforme Morin (2000), a reintrodução do conhecimento em todo conhecimento refere-se à “restauração do sujeito e torna presente a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/ tradução por um espírito/cérebro numa cultura e num tempo determinados” (p.212).

A pesquisa buscou identificar, ainda, se o acadêmico considera que o curso lhe proporciona condições para que desenvolva uma visão abrangente de seu papel social de educador. Analisando-se os dados apresentados, percebe-se que a maioria dos acadêmicos destaca a influência positiva recebida, pois 38,46% responderam que influencia sempre e outro grupo, 38,46%, respondeu que influencia algumas vezes.

Essas respostas remetem ao principio do círculo retroativo que, segundo Morin (2000) é aquele que “rompe o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa, como num sistema de aquecimento onde o termostato regula a atividade da caldeira” (p.210).

Esse princípio pode ser percebido no contexto da sala de aula quando o professor, objetivando dar condições ao acadêmico para o desenvolvimento de uma visão abrangente de seu papel social de educador, atua como elemento provocador instigando o aluno à busca e à construção do conhecimento. Essas ações ficam bastante evidentes nos momentos de realização das atividades de prática pedagógica, no estágio supervisionado, em que o acadêmico se defronta com situações pontuadas teoricamente. Ao agir sobre essas situações, o acadêmico articula os ensinamentos do professor com a situação de vivência prática realizada.

Em relação ao questionamento sobre a influência na formação acadêmica, abrangendo as práticas pedagógicas inovadoras, 50% dos pesquisados consideraram que as ações da gestão influenciam sempre para que o acadêmico se perceba como multiplicador do conhecimento. Pode-se relacionar essa questão e as respostas apresentadas com a teoria da complexidade em seu princípio da recursividade, enunciada por Morin (2000) que afirma que esse princópio“ ultrapassa a noção de regulagem para a de auto-produção e auto-organização. É um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz” (p.210).

Sendo assim, para que o aluno se perceba como multiplicador do conhecimento, ao interagir em situações de vivência pedagógica com outros indivíduos, é possível que ele se perceba como produto das interações existentes nos diferentes grupos sociais de que participa, produzindo mudanças nesses grupos e sendo modificado por eles, num processo contínuo de produção, assimilação, reprodução e modificação, tanto do grupo como de cada indivíduo.

O questionamento seguinte refere-se ao grau de influência exercido pela gestão, em relação a possibilitar que o acadêmico perceba que o conhecimento não é fragmentado, oportunizando-lhe participação em situações de contato multidisciplinar, de articulação de saberes. Do grupo respondente, 34,62% apontam que a gestão, nesse sentido, influencia sempre e 38,46% respondeu que influencia algumas vezes.

Essa situação pode ser articulada com o princípio sistêmico ou organizacional que, conforme Morin (2000) “liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo”, que é representado pela ligação do conhecimento, partindo-se da idéia de que “o todo é mais do que a soma das partes” (p.209).

A percepção de que o conhecimento não é fragmentado pode ficar evidente para o acadêmico nas situações de estágio supervisionado, quando ele se depara com situações na sala de aula em que ele deve promover a religação dos saberes, confirmando que o conhecimento não é fragmentado e, embora as partes componham um todo e estejam interligadas, elas podem ser desarticuladas compondo um outro todo em cada uma das novas unidades formadas.

Questionou-se, também, qual o grau de influência exercido pela gestão em relação ao oferecimento de ferramentas para a mudança na prática pedagógica. O percentual obtido aponta que 30,77% do grupo pesquisado assinalaram que influencia sempre e outros 30,77% assinalaram que influencia algumas vezes.

Essa resposta articula-se ao princípio da auto-organização e dependência (MORIN, 2000), que consiste em que “os seres vivos são seres auto-organizadores que se auto produzem ininterruptamente e gastam a energia para salvaguardar sua autonomia. Como eles têm necessidade de gastar energia, bem como de informação e de organização no seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência (...)” (p.211). Explica-se a correlação entre o questionamento e esse princípio, considerando-se que o professor na organização

universitária exerce um papel que lhe é atribuído pela gestão e, ao mesmo tempo, que ele tem uma dependência em relação à gestão para o exercício desse papel. Dentro da sala de aula, este professor é autônomo para a tomada de decisões, no que se refere à metodologia e estratégias a serem utilizados.

Em relação à necessidade de instalação de mais laboratórios de informática para uso docente e discente, pela gestão, observa-se que 28% da população participante da pesquisa respondeu que a gestão influencia muitas vezes, enquanto que 36% deles respondeu que influencia algumas vezes, para garantir uma formação acadêmica que contemple as mudanças na prática pedagógica.

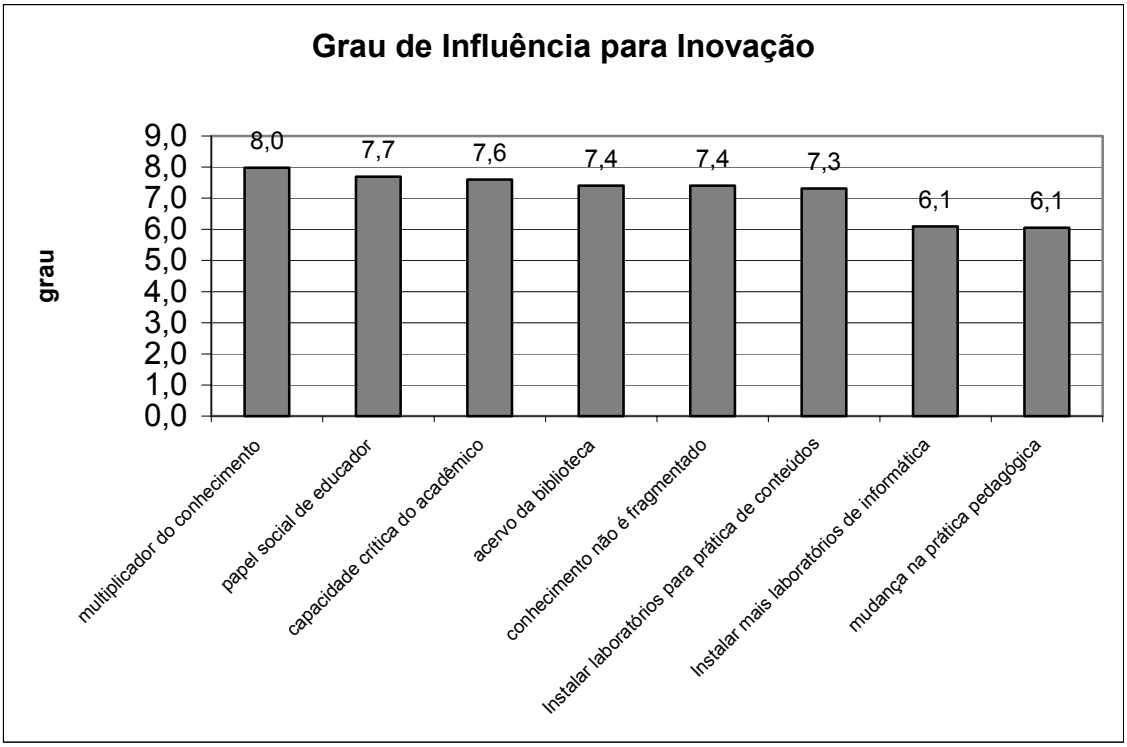
Essa mesma população pesquisada entende a influência da gestão em relação às práticas pedagógicas inovadoras, no que se refere à renovação do acervo da biblioteca com obras de referência da prática inovadora, sendo que 34,62% afirmam que influencia sempre e outros 34,62% afirmam que influenciam muitas vezes, para que a articulação teoria-prática se efetive de maneira mais consistente.

A instalação de laboratórios que possibilitem a prática de conteúdos das diferentes disciplinas foi alternativa à qual 46,15% dos pesquisados responderam que influencia sempre, enquanto que 30,77% responderam que influencia algumas vezes.

As questões sobre a instalação de laboratórios, tanto de informática quanto de práticas de conteúdos das diferentes disciplinas, bem como sobre a renovação do acervo da biblioteca com obras de referência da prática inovadora, refletem um modelo de pensamento pautado pelo paradigma newtoniano-cartesiano, que pressupunha a separação entre mente e matéria, razão e emoção, além de defender a visão do conhecimento em campos especializados como uma forma de garantir uma busca mais eficiente e eficaz. Essa fragmentação na educação contribuiu para que professores e alunos reproduzissem o conhecimento por meios de processos restritivos, característica marcante do modelo burocrático, que ainda se faz presente com maior ou menor intensidade, no cotidiano das organizações universitárias.

O gráfico 5 apresenta listadas, em ordem decrescente de influência para a inovação, as ações que a gestão deve promover para garantir uma formação acadêmica que contemple as mudanças na prática pedagógica.

Gráfico 5 - Grau de Influência para a Inovação



Fonte: Pesquisa de campo / 2006

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano da universidade, pela sua diversidade, constituiu-se num espaço instigador e impulsionou a pesquisa com o intuito de investigar a dinâmica existente neste ambiente, tanto em relação a sua complexidade como na articulação entre a gestão e as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço acadêmico.

Dessa forma, emergiram questões que se constituem como foco da pesquisa realizada e exigiram um aprofundamento teórico-prático possibilitando um estudo que permitisse conhecer a amplitude e a abrangência do ambiente universitário. A primeira das questões propostas referia-se a ocorrência da articulação entre a gestão e a prática pedagógica para a implementação de ações inovadoras. Para garantir que fosse contemplado o foco da pesquisa esse questionamento foi decomposto em duas perguntas de pesquisa.

Sendo assim, investigou-se se a utilização dos modelos organizacionais permite maior flexibilidade nos processos de gestão contribuindo para a adoção de idéias inovadoras. Investigou-se, também, se a instituição universitária representada pelos docentes e discentes, percebe a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Para isso, num primeiro momento, conceituaram-se os principais modelos de gestão presentes no cotidiano das organizações universitárias visando identificar como se articulam os processos de gestão nos diferentes espaços e a flexibilidade permitida neste contexto.

Essa flexibilidade pode ser percebida a partir da reflexão teórico-prática sobre a relação existente entre a organização universitária, a teoria da complexidade e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, práticas essas identificadas neste trabalho e implementadas na organização em estudo, apresentando os diferentes olhares da comunidade acadêmica, representados pelas concepções de organização e práticas pedagógicas inovadoras presentes nos seus diferentes discursos.

Em função disso a pesquisadora que atua como gestora em uma instituição de ensino superior direcionou a sua pesquisa para os modelos de gestão

estudados e para a forma de utilização de um ou outro modelo organizacional que aponte a inserção de novas práticas pedagógicas no ambiente universitário.

Delineado o marco teórico, buscou-se no interior da instituição pesquisada, identificar em que espaços existiam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Identificado o espaço, representado pelo curso de licenciatura em física, este foi alvo de um olhar mais atento e conseguiu-se, por meio de análise de sua proposta pedagógica, detectar a concretização dessas práticas.

Essas ações possibilitaram, à pesquisadora, uma melhor compreensão do espaço acadêmico em que atua. O estudo dos princípios da teoria da complexidade, expostos por Morin, contribuiu para que se compreendesse melhor o contexto da universidade, onde se faz necessária uma visão sistêmica uma vez que, neste cotidiano, existe a necessidade de uma efetiva religação dos saberes, considerando a sua diversidade e complexidade.

A pesquisa realizada possibilitou constatar, por meio das respostas da comunidade acadêmica às questões apresentadas no instrumento de coleta de dados, a articulação entre os modelos organizacionais utilizados e as práticas pedagógicas implementadas.

Constatou-se inclusive que os modelos organizacionais estudados coexistem na instituição pesquisada, sendo que os modelos Burocrático e Colegiado exercem maior influência sobre esta organização. Apesar desses modelos terem recebido uma indicação expressiva, os demais modelos também são percebidos de forma significativa. Afirmando, assim, que essa situação de coexistência revela a superação do paradigma newtoniano-cartesiano, em benefício a emergência de um novo modelo organizacional.

Os modelos organizacionais, que coexistem e influenciam essa organização universitária, contribuem para a flexibilidade da gestão que, articulada a prática pedagógica, permite a implementação de ações inovadoras.

Essa flexibilidade da gestão que permite a adoção de práticas pedagógicas inovadoras contribui para a formação de profissionais preparados para atender as demandas da sociedade do conhecimento, ou seja, indivíduos contextualizados, críticos, ativos, inovadores e que tenham aprendido a “aprender a aprender”.

Para a efetivação da educação continuada, o aprender a aprender, e para garantir uma formação acadêmica que contemple as mudanças da sociedade

do conhecimento na prática pedagógica a gestão, segundo a população pesquisada, deve desenvolver a capacidade crítica do acadêmico, bem como oportunizar-lhe o uso do pensamento complexo na busca de soluções para os problemas do contexto planetário. A gestão deve procurar, ainda, dar condições ao acadêmico para que este desenvolva uma visão abrangente de seu papel social de educador e se perceba como multiplicador do conhecimento.

A análise dos resultados, obtidos pela pesquisa de campo, permitiu concluir que, efetivamente, existe no curso de Física da instituição pesquisada, articulação entre a gestão e a prática pedagógica para a implementação de ações inovadoras. Dessa forma, constatou-se que a instituição pesquisada contempla, em sua ação gestora e pedagógica, a coexistência dos modelos organizacionais estudados, o que permite maior flexibilidade nos processos de gestão e possibilita a conseqüente adoção de idéias inovadoras. Isso é representado pelos discursos dos docentes e discentes, na análise de dados em relação à implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

O objetivo geral proposto, que consistia na investigação da dinâmica do ambiente universitário em relação a sua complexidade, sua gestão e a articulação das inovações e as suas práticas pedagógicas, foi contemplado por meio do levantamento teórico e das respostas ao instrumento de pesquisa. Percebeu-se a existência do diálogo entre a teoria apresentada no corpo teórico do trabalho e a prática vivenciada pela população pesquisada.

Da mesma forma, foram contemplados os objetivos específicos do projeto, considerando-se que foram conceituados os principais modelos de gestão presentes no cotidiano das organizações universitárias e as práticas pedagógicas inovadoras implementadas pela organização em estudo, assim como foi identificada a relação entre a organização universitária, a teoria da complexidade e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Todos esses dados foram obtidos por meio da pesquisa levada a efeito junto à comunidade acadêmica, considerando-se as diferentes visões em relação às inovações implementadas e as concepções presentes nos diferentes discursos da população pesquisada.

Considerando-se que a coexistência dos modelos organizacionais possibilita a flexibilização da gestão, pode se afirmar que o problema, que representa o foco da pesquisa, foi respondido, uma vez que, a população pesquisada aponta a existência de articulação da gestão e da prática pedagógica

para a implementação de ações inovadoras, pois para que se concretize a implementação da inovação é preciso que a gestão esteja comprometida e subsidie essas ações inovadoras.

O trabalho de pesquisa desenvolvido é relevante na medida em que oportunizou uma maior reflexão sobre a importância da reforma do pensamento, principalmente no tocante às inovações da prática pedagógica, pois isso se reflete na formação do indivíduo que irá viver e atuar profissionalmente neste século, interagindo com as demandas da Sociedade do Conhecimento.

Considerando-se que o objeto de análise da pesquisa foi o curso de graduação em Física, isso torna-se mais relevante, uma vez que o licenciado irá contribuir para a formação de futuras gerações. Esse fato constitui-se, também, num indicativo para estudos posteriores, por meio de um projeto de ampliação do instrumento de pesquisa a ser aplicado em todos os cursos de licenciatura da instituição pesquisada e estendê-lo a instituições de caráter público, com vistas ao prosseguimento de estudos em níveis mais aprofundados. Pretende-se, também, a instalação de um grupo de pesquisa, devidamente registrado junto ao setor competente, para que se tenha suporte técnico-científico à ampliação do universo teórico e prático pesquisado

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcio. **A universidade possível**: experiências da gestão universitária. São Paulo: Cultura editores associados, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani (org)et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BALDRIDGE, J.V. **Power and Conflict in the university**. New York: John Wiley, 1971.

BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAREMBLINTT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. 3 ed.-Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos,1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida**. Paradigma da Complexidade**: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. IN: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996)

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora,1994.

BUNDT, C.F. **Universidade: Mudanças e estratégias de ação**. 2000. 114 f. Dissertação(Mestrado em administração) – Centro Sócio Econômico –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugenia L.M. **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Licenciatura em Física - Curitiba, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso. apud: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e GAVAZZI, Sigrid (orgs.) **Da língua para o discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHEVALLARD, Yves et JOSHUA, M.A. **La transposition didactique** : du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

_____. **La transposition didactique** : du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CHEVALLARD, Yves . La transposition didactique. IN: ASTOLFI, J.-P. et DEVELAY,M. **La didactique des sciences**, Paris: PUF, 1989. Que sais-je ? Disponível em : <http://tecfa.unige.ch/~lintz/staf11/trans-did.html>

CLÉNET, Jean. **Complexité de la formation et formation à la complexité**: concevoir et construire des systèmes intelligentes e intelligibles. Disponível em : <http://www.mcxapc.org/dos/cerisy/a7-2.htm> . Disponibilizado em 07/12/2004. Acesso em 25/05/2006.

CRIPPA, Adolpho. (Coord.). **As idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Convívio, 1978.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **A Universidade Reformada.- o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

_____. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

DEMANGE, Nilson Joseph. Transferência cultural: a educação num contexto de globalização. In: **Pro-Posições**, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, UNICAMP, v. 5, n. 3, nov., 1994.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade**, Políticas Públicas para

a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, Campinas, SP, v.23, número especial, 2002. p. 235-253.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade Brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FINGER, Almeri Paulo (org) **Gestão de universidades: novas abordagens**. Curitiba: Champanhat, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à pratica educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIORDAN, André. Complexité et apprendre, formations professionelles et entreprises apprenantes. Conférence au Grand Atleir MCX de Lille, 18, 19 septembre 2003: **La formation au défit de la complexité**. Disponível em: <www.ides.unige.ch/forma/conf/grandAtelier.pdf> Acesso em 25/05/2006.

GRILO, Rui Manoel Boleto. **A Teoria da Gestão e a Complexidade**. 1996. Disponível em <http:// www.manuelgrilo.com/rui/complexidade/main.html> Acesso em 18/02/2006.

HALL, R. H. **Organizações: estrutura e processos**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

HARDY,C; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. 2. ed. Porto Alegre, editora Universidade/UFGRS, 2000.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mario de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHNSON, Alan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático de linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KERR, C. **Usos da universidade**. Fortaleza: UFC, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia científica.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

LEFF, Enrique (coord) **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Denise et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. IN: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed.São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: Inovação e formação pedagógica do docente universitário. In : CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugenia L.M. **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. **Modelos Burocráticos e Políticas e Estrutura Organizacional de Universidades**. Temas de Administração Universitária - Núcleo de Pesquisa e Estudos em Administração - NUPEAU, Curso de Pós-graduação em administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1991.

MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MEYER, Victor Jr. “Planejamento estratégico uma renovação na gestão das instituições universitárias”. Apud: **Temas de Administração Universitária**. Florianópolis: OEA/NUPEAU, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5p. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. **Ciência com consciência**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ e LE MOIGNE, Jean- Louis. **A inteligência da complexidade**. 3 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira**. 500 anos de História. 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NICKEL, Erica Elisa. **A reflexão-na-ação como princípio norteador para a formação do pedagogo reflexivo**. 2006 146f Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba.

O'DONNELL, Ken e BACON, Brian. **No olho do furacão.** Salvador: Casa da Qualidade, 1999.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e GAVAZZI, Sigrid (orgs.) **Da língua para o discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PETRAGLIA, Izabel. **Paradigma da Complexidade** . Disponível em <http:/www.geocites.com/complexidade/izabel.html)> .

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos, e as leis da natureza**. São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

REBELLO, Luiza Maria Bessa. **A dinâmica do processo de formação de estratégias de gestão em universidades: A perspectiva da teoria da complexidade**. 2004. 275f. (Tese - Doutorado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RIZZATTI, Gerson e RIZZATTI Jr, Gerson. **Organização Universitária: mudanças na administração e nas funções administrativas.** Disponível em : <http://www.inpeau.ufsc.br/ivcoloquio/anais/completos/gerson%20Rizzatti%20-%20organiza%E7E3o%20universit%E1riua.doc> Acesso em 24 de outubro de 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós modernidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. **Desafios Pedagógicos para o Século XXI**. Lisboa: Horizonte, 1999.

SERMANN, Lucia Izabel Czerwonka. **Estabilidade Racional à complexidade substantiva**: A trajetória de uma Universidade. Florianópolis 2003. 228f (tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina..

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SINGER, Paul. A Universidade no olho do furacão. In: *Estudos Avançados*, **Dossiê Educação**, Universidade de São Paulo, v. 15, n. 42, São Paulo, 2001.

SILVA, Sérgio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Juriscredi, 1972.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva**. Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Desafios da gestão acadêmica do ensino de graduação. Apud ALMEIDA, Marcio. **A universidade possível**: experiências da gestão universitária. São Paulo: Cultura editores associados, 2001.

VALCARCEL, Daniel. **Historia de La Educación Colonial**. Lima,Peru: Universo, 1968.

YIN, Robert K. estudo de caso: planejamento e métodos. 2ed. Porto Alegre: Boockman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed 2004.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Planejamento, Universidade e Modernidade.** Curitiba: All-Graf Editora, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE PESQUISA

1) Considerando a relação abaixo, em que medida você percebe a utilização, em sua organização educacional, das práticas de gestão apresentadas?

   Tendo como cenário a organização educacional onde você está inserido (a) avalie em que medida você percebe a utilização das práticas de gestão descritas a seguir.

   Leia atentamente todas as características dos modelos de gestão apresentadas antes de iniciar o preenchimento do quadro de respostas.

Modelos de Gestão	**Existe sempre**	**Existe muitas vezes**	**Existe algumas vezes**	**Existe poucas vezes**	**Não existe**
Hierarquia, rigidez, disciplina, centralização do poder, normas fixas, linearidade.					
Liberdade profissional, autoridade baseada na competência, consenso, comprometimento com os valores organizacionais.					
Organização fragmentada em grupo de interesses, autoridade formal limitada, influências de objetivos externos aos da organização.					
Soluções decorrentes da ausência de ação, tecnologias pouco claras, metas ambíguas, participação fluida.					
Práticas não lineares, valorização da complexidade das dimensões humanas, revisão constante do comportamento organizacional.					

2) As práticas de gestão definem os rumos da ação pedagógica.

Considerando a estrutura do curso, os gestores e a flexibilização curricular, como você vê a influência da gestão na ação docente?

Justifique_____
_____
_____

3) Considerando-se que a organização universitária pretende efetivamente contribuir para a formação de profissionais competentes, indivíduos críticos e reflexivos, cidadãos conscientes, a partir da sua experiência no curso avalie, numa escala de 1 a 5, o favorecimento da gestão e da prática pedagógica para que ocorra a inovação.

	Favorece sempre	Favorece algumas vezes	Favorece muitas vezes	Favorece poucas vezes	Não favorece
Gestão					
Práticas pedagógicas					

Justifique:_____
_____

4) A sua organização universitária demonstra ter buscado e promovido mudanças, tanto no campo da gestão como da ação pedagógica, para fazer frente aos novos desafios da sociedade do conhecimento?

( )Sim ( )Não
Justifique_____
_____

5) Em qualquer instância, os avanços e incentivos para a mudança não podem ser feitos aleatoriamente, sem uma etapa preparatória de reflexão, análise e crítica dos modelos pretendidos. Nesse aspecto, todos os gestores devem se apresentar comprometidos com o desejo de mudança e adequação da organização a novos modelos, tanto de gestão como de prática pedagógica.

a) Isso fica evidente em sua organização:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Não Existe
- no relacionamento professor-aluno					
- no atendimento ao acadêmico extra-classe					
- na tomada de decisões quanto ao plano de curso					
- no exercício das inovações nas práticas pedagógicas					
- no estabelecimento de fóruns de discussão					
- no discurso do coordenador					
- no discurso dos professores					
-na prática do coordenador					
-na prática dos professores					
- no relacionamento professor/gestor (coordenador)					
- no entrosamento gestão/ prática pedagógica					

b) É perceptível a existência de ações que apontem para um redimensionamento da prática pedagógica:

	Sempre	**Muitas Vezes**	**Algumas Vezes**	**Poucas Vezes**	**Não Existe**
- na flexibilidade da gestão					
- no comprometimento dos professores					
- na execução de práticas inovadoras					
- no envolvimento do professor com o Projeto Político Pedagógico					
- no envolvimento do professor com cursos de extensão					
- na participação de professores e acadêmicos em projetos de pesquisa e iniciação científica					

6) Práticas pedagógicas inovadoras na educação superior consistem em possibilitar a assimilação e incorporação de novas estratégias de ensino tanto em sala de aula como em outros espaços, seja no interior da universidade (uso de laboratórios e de multimeios ou tecnologias que se encontram à disposição para uso do docente em suas aulas) seja nos diferentes espaços físicos e sociais que constituem a realidade de docentes e discentes.

a) Como seria a gestão que possibilita uma prática pedagógica inovadora? Liste as características

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

b) Na sua visão o que é uma prática inovadora? Liste as características

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

7)Atribua nas questões descritas abaixo qual o grau de influência para a inovação:

Para garantir uma formação acadêmica que contemple as mudanças na prática pedagógica é necessário que a gestão procure:

	Influencia sempre	**Influencia muitas vezes**	**Influencia algumas vezes**	**Influencia poucas vezes**	**Não influencia**
desenvolver a capacidade crítica do acadêmico, bem como oportunizar-lhe o uso do pensamento complexo na busca de soluções para os problemas do contexto planetário.					
Dar condições ao acadêmico para que desenvolva uma visão abrangente de seu papel social de educador.					
possibilitar que o acadêmico se perceba como multiplicador do conhecimento.					
possibilitar que o acadêmico perceba que o conhecimento não é fragmentado, oportunizando-lhe participação em situações de contato multidisciplinar, de articulação de saberes.					
oferecer ferramentas para a mudança na prática pedagógica					
instalar mais laboratórios de informática para uso docente e discente					
renovar o acervo da biblioteca com obras de referência da prática inovadora					
instalar laboratórios que possibilitem a prática de conteúdo das diferentes disciplinas.					

Prezado(a) Professor(a),

Esta mensagem tem por objetivo convidá-lo a participar da pesquisa que estamos desenvolvendo, sob o título “Uma nova organização universitária para uma nova prática pedagógica”, trabalho que está sendo desenvolvido para a conclusão da dissertação vinculada ao programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Trata-se de uma pesquisa em que se pretende analisar a articulação entre a gestão e a prática pedagógica e a implementação de práticas inovadoras.

A sua participação, respondendo ao questionário em anexo, é de extrema importância para a conclusão deste trabalho.

Caso existam dúvidas a respeito do preenchimento deste instrumento de pesquisa, entre em contato conosco:

PUC: _____email: marilda.aparecida@pucpr.br

(41) 32194265 e email: isandrade@uol.com.br

Desde já agradecemos a sua importante participação.

Cordialmente,

Prof. Dra. Marilda Aparecida Behrens - PUCPR

Isaura Cristina de Andrade Aguiar - Mestranda