

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

SUELY THEREZINHA COSTA SALLES

**A GESTÃO DA MUDANÇA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – PLANEJAMENTO E
GESTÃO COLETIVA DE CURRÍCULO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Programa de Pós-Graduação, Centro de
Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia
Universidade Católica do Paraná.

Orientadora:

Profª Drª Ana Maria Eyng

**CURITIBA
2004**

SUELY THEREZINHA COSTA SALLES

**A GESTÃO DA MUDANÇA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – PLANEJAMENTO E
GESTÃO COLETIVA DE CURRÍCULO.**

**CURITIBA
2004**

Dedicatória:

Ao
meu marido, amigo e companheiro:

Antonio Carlos,

Meus

filhos: Eduardo/Ana

Henrique/Sheila

Elaine/Ulysses

Pelo amor de
vocês, pelo carinho, e esperança,
Que me
dedicaram em toda esta caminhada.

Eu

os amo, de todo coração.

Agradecimentos.

Quero expressar meus agradecimentos a todas as pessoas e instituições ligadas a Educação que tornaram possível a realização deste trabalho, e colaboraram das mais diversas formas para tornar o sonho realidade.

À **Pontifícia Universidade Católica do Paraná** e ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação, pela oportunidade e pela riqueza da aprendizagem que me foi proporcionada.

À **Universidade Federal do Paraná** e ao corpo docente dos cursos de Matemática, Biologia, Letras e Pedagogia, pelo espaço cedido à pesquisa e a atenção que me foi dedicada.

À **Professora Doutora Maria Amélia Sabbag Zainko**, por ter desde o início acreditado no potencial desta pesquisa e por sua ternura como a primeira orientadora que tive. O meu muito, muito obrigada.

À Decana da Área de Educação da PUCPR, **Professora Doutora Maria Lourdes Gisi**, por seu exemplo de ser humano e profissional.

À **Professora Doutora Ana Maria Eyng**, pelo tempo dedicado à minha orientação.

À Diretora do Curso de Pedagogia da PUCPR, **Professora Ms Sirley Terezinha Fillipak**, por ter acreditado em mim e no meu trabalho e por você ser a pessoa doce e amável que é.

À **Professora Doutora Marilda Behrens**, por suas aulas e ter mantido vivo em mim, o amor pela profissão, e a esperança no ser humano.

Aos colegas, amigos de mestrado:

Marcos José Zablonki, por seu companheirismo e apoio nos momentos de ansiedade.

Marilise Monteiro, por seu sorriso maravilhoso, e-mails significativos e motivadores, que levantam a auto-estima e dão ânimo, quando mais precisamos dele.

Aos colegas e amigos de trabalho.

Vera Lúcia Casteleins, por seu apoio, ajuda nos momentos de incerteza e fragilidade. Sua força, seu carinho foram muito importantes para o êxito desta empreitada.

Vera Maria Brito Malucelli, pela meiguice, compreensão, meu muito obrigada.

Fausta Araújo Nickel, por sua amizade desde os primeiros encontros. Existem pessoas especiais em nossos caminhos. Você é uma delas no meu.

Nara Regina Becker Plohaski, sonhamos juntas, lutamos juntas. Você é a amiga das horas difíceis, das alegrias e agruras. Tivemos os mesmos

desafios. É hora de lhe agradecer por eu poder compartilhar de sua companhia.

Ao **Professor, meu mestre, Waldemar Ens**, por ser quem era. Uma alma iluminada, que Deus em sua infinita bondade colocou em meu caminho.

. A todos os amigos, colegas,

Muito Obrigada.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	ii
LISTA DE GRÁFICOS	iii
RESUMO	iv
RESUMEN	v
INTRODUÇÃO	1
1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NUM CONTEXTO EM TRANSFORMAÇÃO	12
1.1 A educação superior numa perspectiva histórica	18
2 O PLANEJAMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	30
2.1 A gestão da mudança dos processos formativos na educação superior.....	32
2.2 O planejamento da proposta formativa inovadora.....	38
2.3 planejamento e gestão do projeto pedagógico na educação superior	42
2.4 O processo de avaliação nos projetos pedagógicos.....	48
3 O PROFESSOR COMO PRINCIPAL AGENTE NO PROCESSO DE INOVAÇÃO CURRICULAR	55
3.1 A gestão da formação de competências.....	60
4 A RESISTÊNCIA À MUDANÇA	67
5 O PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS	82
5.1 O contexto investigado	82
5.2 A amostra investigada.....	82
5.3 Caracterização dos cursos pertencentes à amostra	84
6 DADOS OBTIDOS MEDIANTE ANÁLISE DOCUMENTAL	86
6.1 Análise dos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior	86
6.2 Análise das diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da instituição x	87
6.3 Análise do projeto pedagógico da instituição y	90
7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	95
7.1 Dados obtidos mediante aplicação de questionário perfil do grupo.....	95
7.2 Considerações sobre o perfil dos professores pesquisados.....	107
7.3 envolvimento dos professores com o projeto pedagógico.....	110
7.4 Considerações sobre o envolvimento dos professores com o projeto pedagógico.....	116
8 RESPOSTAS INDIVIDUAIS AO QUESTIONAMENTO DA PESQUISA	119
9 PRINCÍPIOS NORTEADORES DE ESTRATÉGIAS FACILITADORAS NA GESTÃO DA MUDANÇA	141
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE 1 – instrumento de pesquisa	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CATEGORIAS: PROFESSOR, ALUNO, METODOLOGIA, AVALIAÇÃO NA VISÃO DOS PARADIGMAS INOVADORES DA EDUCAÇÃO	37
.....	53
QUADRO 2 – MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE	64
QUADRO 3 – COMPETÊNCIAS DO PROCESSO INOVADOR E CRITÉRIOS ORIENTADORES	81
QUADRO 4 – RESISTÊNCIAS DA INOVAÇÃO EDUCATIVA	83
QUADRO 5 – PROFESSORES DOS CURSOS PERTENCENTES À AMOSTRA	86
QUADRO 6 – COMPARATIVO DAS INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS	
QUADRO 7 – VISÃO GERAL DOS ASPECTOS QUE INTERFEREM NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATEMÁTICA: DOCENTES SEGUNDO O GÊNERO	95
GRÁFICO 2 – BIOLOGIA: DOCENTES SEGUNDO O GÊNERO	96
GRÁFICO 3 – LETRAS: DOCENTES SEGUNDO O GÊNERO.....	96
GRÁFICO 4 – PEDAGOGIA DOCENTES SEGUNDO O GÊNERO.....	97
GRÁFICO 5 – MATEMÁTICA: PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA E INSTITUIÇÃO.....	97
GRÁFICO 6 – BIOLOGIA PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA E INSTITUIÇÃO.....	98
GRÁFICO 7 – LETRAS: PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA E INSTITUIÇÃO	98
GRÁFICO 8 – PEDAGOGIA: PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA E INSTITUIÇÃO.....	99
GRÁFICO 9 – MATEMÁTICA: TEMPO DE MAGISTÉRIO POR INSTITUIÇÃO	99
GRÁFICO 10 – BIOLOGIA: TEMPO DE MAGISTÉRIO POR INSTITUIÇÃO	100
GRÁFICO 11 – LETRAS: TEMPO DE MAGISTÉRIO POR INSTITUIÇÃO	100
GRÁFICO 12 – PEDAGOGIA: TEMPO DE MAGISTÉRIO POR INSTITUIÇÃO	101
GRÁFICO 13 – MATEMÁTICA: DOCENTES SEGUNDO TEMPO NA INSTITUIÇÃO.....	101
GRÁFICO 14 – BIOLOGIA: DOCENTES SEGUNDO TEMPO NA INSTITUIÇÃO	102
GRÁFICO 15 –.LETRAS: DOCENTES SEGUNDO TEMPO NA INSTITUIÇÃO	102
GRÁFICO 16 – PEDAGOGIA: DOCENTES SEGUNDO TEMPO NA INSTITUIÇÃO.....	103
GRÁFICO 17 – MATEMÁTICA: FORMAÇÃO DE DOCENTES POR INSTITUIÇÃO.....	103
GRÁFICO 18 – BIOLOGIA: FORMAÇÃO DE DOCENTES POR INSTITUIÇÃO.....	104
GRÁFICO 19 – LETRAS: FORMAÇÃO DE DOCENTES POR INSTITUIÇÃO.	104
GRÁFICO 20 – PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DE DOCENTES POR INSTITUIÇÃO	105
GRÁFICO 21 – MATEMÁTICA: TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO.....	105
GRÁFICO 22 – BIOLOGIA: TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO	106
GRÁFICO 23 – LETRAS: TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO	106
GRÁFICO 24 –.PEDAGOGIA: TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO	107
GRÁFICO 25 – MATEMÁTICA: CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	110
GRÁFICO 26 – BIOLOGIA: CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.	110
GRÁFICO 27 –.LETRAS: CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO..	111
GRÁFICO 28 – PEDAGOGIA: CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO	111
GRÁFICO 29 – MATEMÁTICA: PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO	112
GRÁFICO 30 – BIOLOGIA: PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO	112
GRÁFICO 31 – LETRAS: PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO	113
GRÁFICO 32 – PEDAGOGIA: PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO	113
GRÁFICO 33 – MATEMÁTICA: ACEITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.	114
GRÁFICO 34 – BIOLOGIA: ACEITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	115
GRÁFICO 35 – LETRAS: ACEITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	115
GRÁFICO 36 – PEDAGOGIA: ACEITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	116

A GESTÃO DA MUDANÇA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – PLANEJAMENTO E GESTÃO COLETIVA DO CURRÍCULO

RESUMO

O trabalho de pesquisa investiga a gestão da mudança do projeto pedagógico nas Instituições de Ensino Superior, considerando as transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas e os conseqüentes desafios apresentados à educação superior na formação do profissional-cidadão. Os efeitos da linearidade curricular e da inflexibilidade das disciplinas, sugerem inovações necessárias na prática docente. Como todo processo de mudança produz resistência, gera conflitos, a pesquisa indaga: Quais os aspectos que interferem na implementação de um novo projeto pedagógico? Caracterizar as dificuldades encontradas na implementação de mudanças nos projetos pedagógicos, advindas do complexo fenômeno da resistência e gerenciá-los é o desafio que norteia a pesquisa, que tem por objetivos: 1. Identificar os aspectos que interferem na implementação de um novo projeto pedagógico; 2. Esboçar princípios para a construção de estratégias individuais e coletivas que viabilizem a gestão de mudanças. Tendo em vista a finalidade da pesquisa e a construção de respostas possíveis ao problema de investigação, os procedimentos utilizados na sua realização integram a análise teórica, mediante estudo bibliográfico à análise da realidade, no processo de levantamento de dados. O estudo bibliográfico foi realizado com o intuito de recolher conhecimentos prévios do problema, e para o levantamento de dados deu-se preferência ao questionário. Na análise dos dados a investigação se apoiou na vivência ocorrida em duas Instituições de Ensino Superior, nos cursos de licenciatura em Matemática, Biologia, Letras e Pedagogia. O estudo se organiza em quatro capítulos: 1. A educação superior em um contexto em transformação; 2. O planejamento nas instituições de ensino superior; 3. O professor como principal agente no processo de inovação curricular; e 4. A resistência à mudança. Esse referencial teórico serviu de filtro para a elaboração do instrumento de levantamento de dados e para a análise dos dados coletados. Os resultados da investigação ressaltam a complexidade do ato de inovação e permitiram apontar nas considerações finais onze princípios norteadores da construção coletiva de estratégias para viabilizar a mudança. A pesquisa pode subsidiar as IES, no enfrentamento das crises e desafios que exigem a configuração de um novo profissional da educação, envolvido na gestão coletiva do currículo, capaz de construir e fortalecer a identidade da instituição.

Palavras-Chave:

Projeto pedagógico, Gestão coletiva, Resistência à mudança, Educação Superior.

LA GESTIÓN DEL CAMBIO EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE LAS

INSTITUCIONES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR - PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN COLECTIVA DEL CURRÍCULO

RESUMEN

El trabajo de investigación estudia la gestión del proyecto pedagógico en las Instituciones de la Enseñanza Superior, considerando las transformaciones que pasaron en la sociedad en las últimas décadas y los consecuentes desafíos presentados a la educación superior, en la formación del profesional-ciudadano. Los efectos del lineamiento curricular y de la inflexibilidad de las disciplinas sugieren innovaciones que son necesarias en la práctica docente. Como en todo proceso de cambio hay resistencias porque crea conflictos y la investigación pregunta: ¿Qué aspectos interfieren al implantar un nuevo proyecto pedagógico? Caracterizar las dificultades encontradas en la implementación de los cambios en los proyectos pedagógicos provenientes del complejo fenómeno de resistencia y administrarlos es el desafío que conduce la investigación y que tiene como objetivos: 1. Identificar los aspectos que interfieren en la implementación de un nuevo proyecto pedagógico; 2. Trazar principios para la construcción de estrategias individuales y colectivas que hagan posible las gestiones de los cambios. Teniendo en cuenta la finalidad de la investigación y la construcción de respuestas posibles al problema de la investigación, los procedimientos utilizados en su realización que integran el análisis teórico, mediante un estudio bibliográfico con el análisis de la realidad y en el proceso del estudio para identificar los datos. El estudio bibliográfico fue realizado con el propósito de recoger conocimientos previos del problema y para llegar a estos datos hemos dado preferencia al cuestionario. En el análisis de los datos la investigación la hemos apoyado en la vivencia acontecida en dos Instituciones de Enseñanza Superior, en los cursos de licenciatura en Matemáticas, Biología, Filología (letras) y Pedagogía. El estudio está organizado en cuatro capítulos: 1. La educación superior en un contexto en transformación; 2. La planificación en las instituciones de enseñanza superior; 3. El profesor como principal agente en el proceso de innovación curricular; y 4. La resistencia al cambio. Ese referencial teórico sirvió como filtro para la elaboración del instrumento de filtro para la elaboración del instrumento para el conocimiento de los datos y para el análisis de los datos colectados. Los resultados de la investigación resaltan lo complejo que es el acto de innovación y permitieron conducir a las consideraciones finales, once principios conductores en la construcción colectiva de las estrategias para poder viabilizar el cambio. La investigación puede subsidiar las IES, cuando haya crisis y desafíos que exijan la configuración de un nuevo profesional de la educación, comprometido en la gestión colectiva del currículo, capaz de construir y fortalecer la identidad de la institución.

Palabras-claves

Proyecto pedagógico, Gestión colectiva, Resistencia al cambio, Educación Superior.

INTRODUÇÃO

“A arte de descobrir a verdade é mais preciosa que a maioria das verdades que se descobrem”.
(Fontenelle)

A reflexão sobre as transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas, os conseqüentes desafios apresentados à educação superior, apontam para a necessidade de mudanças constantes nas universidades, sobretudo, nos projetos pedagógicos que têm como finalidade a formação do profissional-cidadão para esse contexto em transformação.

Os gestores educacionais atentos à necessidade de ajustes constantes nos projetos formativos como requisito para uma educação de qualidade, e preocupados com os rumos a serem tomados, uma vez que as decisões devem levar em consideração a formação do homem e os destinos do planeta, como garantia de um desenvolvimento humano sustentável, percebem a dificuldade de se gerir uma ação que esteja ao mesmo tempo apta para atender as necessidades presentes, com prospecção de futuro.

É pertinente aqui a reflexão de Eynng, sobre planejamento:

O planejamento supõe uma ação pró-ativa, uma projeção, visão que parte do conhecimento que se tem da realidade, do conhecimento histórico das necessidades e das perspectivas do passado aliadas às prospectivas atuais. Mas sobretudo, planejar a ação educativa, envolve a arquitetura do tipo de cidadão que a intencionalidade formativa projeta para esse contexto. Compreender e projetar o que a sociedade atual e futura de fato requerem, são os maiores desafios do ato de planejar (EYNG, 2002, p. 57-58).

Nas palavras de Eynng, está implícita a preocupação com a ação reflexiva do planejamento, isto é, a ação que gera uma nova ação, colocando dinamismo no ato de planejar, desenhando hoje o perfil do cidadão que amanhã construirá a história. O projeto deve partir, portanto, do conhecimento que se tem da realidade presente para uma visão de futuro. No entanto, cabe destacar que as decisões tomadas no processo de planejamento da mudança são naturalmente geradoras de conflitos. Tal questão é definida por Gadotti (1994, p. 579) que indica,

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Neste contexto é imprescindível “quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade” buscando o aperfeiçoamento do processo formativo. É importante identificar as ações que devem ser tomadas na esfera da gestão, para que se possa analisar as reais condições de construção do novo e estabelecer um equilíbrio na transição do presente para o futuro.

Cabe aqui “compreender o projeto como um instrumento orientador, do processo educativo, isto é, do processo de ação – reflexão – ação. Pressupõe superar a idéia de um documento elaborado a priori, como um plano rígido a ser seguido. Deve, sim, ser um [...] indicador de rumos que favorece a análise dos resultados do esforço coletivo para uma educação emancipadora” (GISI, 2000, p. 35), ou seja, ele é sempre flexível e sujeito à mudança.

E é considerando a complexidade do ato de planejar em educação, na atualização dos cursos superiores, que se define o tema de investigação de presente dissertação: A gestão da mudança do projeto pedagógico nas IES – Instituições de Ensino Superior. Ao definir o tema se tem a clareza de que a gestão da mudança assume como indissociáveis as ações de planejamento e gestão da implementação do projeto.

Considerando que a mudança projetada na ação de planejamento se concretiza de fato na ação de implantação do projeto, é possível que os conflitos se acentuem e se manifestem mais nessa fase.

Visto que todo processo de mudanças, gera conflitos e resistências nos envolvidos, o problema de pesquisa indaga: Quais os aspectos que interferem na implementação de um novo projeto pedagógico? Lembrando que os conflitos surgidos na implantação, se não devidamente gerenciados podem impedir e distorcer a implementação do projeto proposto.

Cabe aqui definir os termos implantar e implementar, visto que eles são partes distintas do processo, mas indissociáveis.

O Novo Dicionário da Língua Portuguesa define:

“Implantar – introduzir; inaugurar; estabelecer”.

“Implementar – Dar execução a um plano, programa ou projeto”.

(FERREIRA, 1986, p. 922).

Gerenciar os conflitos que possam surgir no processo de mudança é o desafio que norteia o trabalho que tem os seguintes objetivos:

- 1. Identificar os aspectos que interferem na implementação de um novo projeto pedagógico;**

2. Esboçar princípios para construção de estratégias individuais e coletivas que viabilizem a gestão da mudança.

A finalidade da pesquisa, tendo em vista a construção de respostas possíveis ao problema de investigação e na efetivação dos objetivos propostos se realizou mediante desenvolvimento dos procedimentos de estudo bibliográfico e de processo de levantamento de dados.

A pesquisa orientou-se na abordagem qualitativa por ser a mais adequada para investigações que trabalham com o ser humano, envolvendo aspectos psicológicos, sociais e culturais como os que aparecem no fenômeno da resistência à mudança, problema da pesquisa em questão.

Além disto, estes aspectos só podem ser compreendidos numa visão global, pois o contexto interage e interfere na realidade, e por não se tratar de dados exatos nem estatísticos, a abordagem qualitativa foi a melhor opção para o desenvolvimento da pesquisa.

O estudo bibliográfico primeiro passo, de qualquer pesquisa científica, foi realizado com o intuito de recolher conhecimentos prévios acerca do problema, onde se buscou contribuições teóricas em documentos publicados.

Como instrumento de levantamento de dados, foi utilizado o Questionário (Apêndice 1) com questões fechadas e uma questão aberta.

Deu-se preferência ao questionário, por ser a forma de coleta de dados que possibilita medir com maior exatidão o que se deseja. Sua natureza impessoal e anônima garante ao informante confiança, podendo assim manifestar-se livremente, e ao pesquisador obter informações mais ricas e reais.

As questões fechadas destinaram-se a obtenção de respostas precisas, que facilitaram a codificação e análise.

A questão aberta destinou-se a obter respostas livres, que possibilitaram recolher informações ricas e variadas.

O estudo, após caracterizar os desafios da universidade na concretização de um projeto pedagógico dinâmico e inovador como os que devem ser implantados nas Instituições de Ensino Superior e identificar os conflitos e resistências que se manifestam individual ou coletivamente no corpo docente, investigou a questão junto aos professores universitários.

Tendo como universo de investigação as Instituições de Ensino Superior, como população as Universidades: Instituição X. e Instituição Y, da cidade de Curitiba, caracterizando uma Universidade pública e uma particular, de grande porte do Estado do Paraná. Na amostra foram escolhidos os cursos de licenciaturas em Matemática, Biologia, Letras e Pedagogia.

O referencial teórico que serviu como filtro para a elaboração do instrumento de levantamento de dados e na análise dos mesmos, abordou a questão da educação superior em um contexto em transformação, a questão do planejamento pedagógico, a análise do professor com principal agente no processo de mudança, e o fenômeno da resistência à mudança.

A questão da educação superior em um contexto em transformação foi analisada com base nos estudos de: Frigotto (2001); Pereira (2002); Morin (1996); Freire (1995); Goergen (2001); Desaulniers (2000); Eyng (2002); Zainko (1998, 2002); Castanho (2000); Azevedo (1932); Moura Castro (1998); LDB (1996).

Na questão do planejamento pedagógico se buscou para suporte teórico as contribuições de: Zainko (1998); Behrens (1998); Ferguson (1992); Gadotti (2000); Thurler (2001); Jorge (1996); Veiga (1995); Vasconcellos (1999,2002); Eyng (2002); Pavão (2000); Dias Sobrinho (2002); Altmann (2002); Janela (2002); Contera (2002); Zainko & Gisi (2001).

O professor como principal agente no processo de mudança, teve em sua análise contribuições de: Kulczycki & Pinto (2002); Morin (1897,1996); Boaventura Santos (1999, 2001); Goergen (2002); Becker (2001); Freire (1980, 1995); Iskander & Candiotto (2002); Cunha (2000); Rios (2002); Schor (1996).

Para a análise do fenômeno da resistência à mudança, buscou-se suporte teórico nos estudos de: Keim (2002); Jorge (1996); Tardif (1999); Fernández (1998).

Os resultados da reflexão teórica aliado aos dados da pesquisa de campo, apontaram para aspectos múltiplos do fenômeno da resistência á mudança do projeto pedagógico nas duas instituições investigadas, com ênfase significativa no indivíduo, na instituição, e nos objetivos da proposta inovadora.

Para o processo de investigação e para a coleta de dados, os estudos tiveram apoio teórico de: Lincoln e Guba, In Alves (1991); Marshall e Rossmann, In Alves (1991); Garcia (2000); Boaventura Santos (1999).

Buscou-se assim compreensão do termo “pesquisa qualitativa”.

Um processo de investigação científica requer uma definição de método. Antes, porém de se determinar o método, surge a pergunta. O que é conhecer? E qual o caminho para o conhecimento que se busca?

Conhecer, conforme Cervo & Bervian (1983, p. 35), “é estabelecer uma relação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido”.

Refletir sobre a multiplicidade do que vem a ser saber e que por extensão nos remete ao que significa conhecer [...] Saber e conhecer devem ser vistos a partir de uma dimensão não linear que contempla sucessivas construções e desconstruções... A complexidade das certezas e dos saberes tendo como referencial a condição humana, o que nos faz olhar o Homo como ser bio-psico-social transcendente, capaz de fazer história, de lembrar o passado e programar o futuro e de recriar regras para promover julgamentos e escolhas conscientes (KEIM, 2002, p. 71-72).

Pela amplitude da definição, percebe-se a complexidade que envolve a ato de conhecer, pois o conhecimento implica em apropriação das diversas áreas da

realidade e a estruturação metódica e sistemática, com uma aproximação cada vez maior da verdade.

Já em 1961, Bochenski, afirmava que, sabe-se pouco, e o que se supõe saber, muitas vezes é apenas um conhecimento vago, apenas superficial, sem grandes certezas. A maior parte do conhecimento humano é apenas provável. As certezas absolutas são raras, desta forma, e pela concepção atual de ciência, como algo dinâmico, que busca renovar-se, ou seja, um processo de construção, e não algo infalível, é que o homem, com seus métodos e instrumentos de investigação, aliados ao espírito científico continua sua busca constante do sentido, da justificação, e das possibilidades.

No conhecimento pós-moderno percebe-se que “a ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela

comunidade científica em seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real” (Boaventura Santos, 1999, p. 52). Em outras palavras, não existe diferença entre o sujeito e o objeto do ato de conhecer.

E nesta “transgressão metodológica, se aceita uma configuração de trabalhos, segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista, maior personalização” (Boaventura Santos, 1999, p. 52) onde ao final o “aprendiz sorri feliz, admirando o objeto produzido” (ALVES, 2000).

O estudo foi realizado tendo como universo os cursos de graduação de duas Instituições de Ensino Superior de Curitiba, Instituição X e Instituição Y, sendo selecionados em cada instituição quatro cursos: um da área de exatas (Matemática), dois de humanas (Letras e Pedagogia), e um de biológicas (Biologia).

As escolhas se devem ao fato de tentar abranger, áreas de conhecimento diferenciadas, e por serem estes os ramos de conhecimento de maior influência no ensino fundamental, e por tratarem-se de cursos de formação de professores.

Buscou-se nestes profissionais as marcas, os valores, as crenças, as diferentes concepções filosóficas e educacionais que norteiam suas práticas, e possíveis desconfortos que possam existir, em relação às mudanças propostas nos projetos pedagógicos.

Uma vez estabelecido o objeto a ser conhecido, delimitado o cenário, restou definir uma metodologia que se mostra-se eficiente como instrumento de trabalho e torna-se fator de segurança na pesquisa, eliminando o capricho,

o acaso, e possibilitando adaptar o esforço às exigências do objeto estudado, além de fornecer os meios adequados para atingi-los.

O termo pesquisa qualitativa, muitas vezes sugere uma oposição entre qualitativo e quantitativo, que segundo Alves (1991, p. 54), deve de início ser descartada; a “questão é de ênfase e não de exclusividade”.

Segundo Patton, in: Alves (1991), as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e mesmo o pesquisador quando busca a pesquisa qualitativa é um pouco sonhador e indutivo, o que os torna um tanto quanto hermenêuticos, qualidades que o mesmo autor considera essenciais aos estudos qualitativos, uma visão holística, com uma abordagem indutiva e investigação naturalista. Este foi o caminho escolhido para o estudo aqui proposto.

Cabe ainda comentar, que os fenômenos históricos, sociais, ideológicos e filosóficos, só podem ser compreendidos dentro de uma visão global, pois o contexto interage e influencia a realidade a ser estudada, não possibilitando uma visão linear do fato, uma vez que não se trata de um conhecimento exato, nem estatístico. Além do que, o investigador é imerso no contexto da descoberta, agindo segundo sua sensibilidade. Assim sendo, a metodologia qualitativa foi a opção para o desenvolvimento do trabalho.

La metodología cualitativa en forma general se refiere a las investigaciones que producen datos descriptivos, donde el escenario donde se desarrollan los acontecimientos y las personas involucradas, tienen que ser observadas, comprendidas y analizadas desde una perspectiva holística, dentro del marco de referencia de ellas mismas. La perspectiva fenomenológica es esencial para comprender la metodología cualitativa, por lo tanto es importante experimentar la realidad desde el punto de vista de otras personas. (GARCIA, 2000, p. 88-89.)

Garcia apresenta a metodologia qualitativa, como a mais adequada para investigações que trabalham com dados descritivos, e onde o investigador precisa compreender e analisar as pessoas envolvidas de um ponto de vista holístico, interpretar a realidade tendo como referência o modo de ver de outras pessoas.

Assim sendo, parece que por ter como objeto de pesquisa o ser humano, e os aspectos psicológicos, sociais, culturais, que estão inseridos no fenômeno da resistência à mudança, trabalhar com dados descritivos, com subjetividades distintas, a pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa qualitativa.

Segundo Lincoln & Guba, in: Alves (1991) e Marshall & Rossman in: Alves (1991) esta metodologia incluiu:

a) Período exploratório

Que proporcionou uma visão geral do problema, contribuindo para a localização de informantes e outras formas de coleta de dados (observações, anotações, entrevistas informais).

Neste momento, ocorreu, uma delimitação do assunto, revisão bibliográfica, elaboração dos instrumentos de coleta de informações, além de serem determinados os elementos que fizeram parte da pesquisa.

b) Investigação focalizada

Coleta sistemática de dados (utilização de instrumentos auxiliares, incluindo estudo de textos, questionários.).

Como parte de coleta sistemática de dados, foram utilizados questionários. A preocupação básica era relacionar as questões propostas aos objetivos da pesquisa.

A respeito da coleta de dados e seguindo as orientações de Lincoln & Guba (1985) as etapas foram:

1. Identificação dos participantes iniciais – feita com a ajuda de informantes que tinham conhecimento do contexto de estudo;
2. Focalização contínua da amostra;
3. Encerramento da coleta – depois de se verificar que pouco ou muito pouco poderia ser acrescentado aos dados já obtidos.

Na fase de coletas de dados em pesquisas qualitativas, o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa, e por recomendação de Lincoln & Guba, in: Alves (1991), ele é nos estágios iniciais do trabalho, o único instrumento, utilizando seus sentidos na coleta de dados, falando com as pessoas, observando e lendo documentos.

Nos últimos anos, “tem-se usado com freqüência em ciências sociais e psicológicas, como instrumento de pesquisa, o questionário, por fornecer dados que não podem ser encontrados em registros ou fontes documentárias e que podem ser fornecidos por certas pessoas” (WITT, 1973, p. 9-10).

- c) Análise final e elaboração do relatório

Que acompanhou todo o processo de investigação, mas tomou corpo nesta fase da pesquisa.

No caso do estudo proposto, foram aplicados questionários com: diretores de cursos, diretores adjuntos e professores, um mínimo 20% de professores e gestores dos cursos foram focalizados e responderam ao questionário dando à pesquisa um cunho científico e de confiabilidade.

O questionário aplicado apresentava questões fechadas, que buscavam obter respostas precisas quanto ao perfil do grupo, facilitando a codificação e análise, e uma questão aberta, para se obter respostas livres e variadas, possibilitando recolher informações ricas e reais.

Cabe aqui comentar que por sua natureza impessoal e anônima, o questionário favoreceu uma leitura da resposta do informante, daquilo que ele realmente sente e pensa a respeito do problema. Evitou-se com este tipo de instrumento as respostas “politicamente corretas”.

Concluindo, na análise dos dados coube ao investigador, uma rígida revisão de todo o material coletado, selecionando aquilo que pareceu ser mais significativo, isto sem se perder o sentido do próprio trabalho, e a elaboração do relatório onde os objetivos da pesquisa deverão ser confirmados.

1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NUM CONTEXTO EM TRANSFORMAÇÃO

O desafio que se estabelece ao iniciar o capítulo sobre a educação superior num contexto em transformação, é caracterizar a concepção de universidade e as diferentes funções atribuídas à instituição, do seu surgimento até a atualidade, buscando compreender os momentos socio-políticos e as marcas deixadas pelas sucessivas mudanças no processo educacional.

Viver um processo de mudança é enfrentar crises tais como: Crise sócio-econômica, teórico e ético-política, comentadas por Frigotto:

No âmbito sócio-econômico a crise se explicita pela desordem dos mercados mundiais, hegemonia do capital especulativo, monopólio da ciência e da técnica, desemprego estrutural e maximização da exclusão. No plano teórico, a crise se revela na incapacidade de referenciais de análise darem conta dos desafios do presente. Por fim a crise ético-política que se manifesta pela naturalização da exclusão, da violência e da miséria humana (FRIGOTTO, 2001, p.1).

O desconforto causado por esse panorama de exclusão, violência, e diante das incertezas que se vivencia na sociedade atual, levam a refletir sobre as palavras de Pereira:

(...) Os problemas do mundo não se apresentam apenas como problemas técnicos onde é possível apenas aplicar o conhecimento técnico. Eles se apresentam de forma complexa, multifacetados em aspectos humanos, políticos, econômicos, culturais, ambientais, que não raro envolvem conflitos de valores (PEREIRA, 2002, p.42).

Visto por esse ângulo, percebe-se que os conflitos de valores, a banalização da vida, os problemas de exclusão social e educacional comuns nos dias de hoje, apontam para a urgente necessidade de mudanças.

A incapacidade de reflexão, produzida pelas certezas e pelas técnicas demonstram que a absoluta falta de controle das crises na sociedade atual, é proveniente da falta de visão da totalidade e da complexidade. Não se pode esquecer que a educação, a ciência, a técnica, as relações políticas e econômicas, formam uma rede, um mosaico, onde tudo tem a ver com tudo.

A ignorância frente à complexidade do real resulta na fadiga do sistema, no caos que hoje flagela a humanidade. Pois, a mesma ciência, a mesma técnica, e os conhecimentos que deveriam trazer ao homem a felicidade, trouxeram ao planeta insegurança e imprevisibilidade de futuro, pela fragmentação do saber, pela ganância e irresponsabilidade no uso de fontes que se supunham inesgotáveis de energia e de vida.

O desenvolvimento humano sustentável, só é possível através da mudança. E parafraseando Boaventura SANTOS (2001, p. 74), Desejar a mudança é desejar melhorias. Querer um mundo mais justo, mais humano, mais ético, mais digno, é estabelecer um elo com uma ação inovadora, onde o conhecimento científico torna-se prático, transparente e sensocomunica-se, de forma a traduzir-se em sabedoria de vida pois,

“A humanização é uma aventura de sobrevivência e como tal deve ser analisada numa perspectiva caótica, quântica, relativista, casual e complexa” (KEIM, 2002, p. 79).

Segundo Morin (1996, p. 166), para capturar a complexidade do real, faz-se “necessário repudiar toda “deusa” razão absoluta, fechada, auto-suficiente. Temos que considerar a possibilidade de evolução da razão, que progride por mutações e reorganizações profundas” sem esquecer, no entanto, que a clareza na articulação que se faz para gerar competências, deve

levar em consideração que existe “um sentido ético-político, um sentido epistemológico diante do conhecimento e um sentido relacional de interação entre subjetividades distintas” (PETTENGIL, et al In: GISI; VIEIRA; CORRADI; HOHL, 2001, p. 102).

É necessário, portanto sair da “sabedoria de resultados” para a estimulação da “curiosidade epistemológica” no dizer de Paulo Freire. (1995).

A crítica pós-moderna detecta a crise dos fundamentos comuns do conhecimento: detecta a desestabilização da confiança na possibilidade de encontrar um desenho universalmente válido do conhecimento sobre o qual haja consenso acerca do saber que deve ser ministrado como legítimo e de como isto deve ser feito: parece, efetivamente, encontrar respaldo no quadro de crise epistêmica, ética e social que vive o homem contemporâneo. (GOERGEN, 2002, p. 69).

Para esclarecer estas questões, de crise epistêmica, ética e social do homem contemporâneo, busca-se apoio em Ilya Prigogine (1996).

Para o autor, a questão do tempo e do determinismo não se limita às ciências, mas está no centro do pensamento ocidental desde a origem do que usou chamar-se racionalidade e que se situa na era pré-socrática. Como conceber a criatividade humana, ou como pensar a ética num mundo determinista?

Esta questão traduz uma tensão profunda no interior de nossa tradição que se pretende ao mesmo tempo, promotora de um saber objetivo e a afirmação do ideal humanista de responsabilidade e liberdade.

Assiste-se então ao surgimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas e idealizadas, mas põe a humanidade diante da complexidade do mundo real, uma ciência que permite que se viva à

criatividade humana como a expressão singular de um traço comum a todos os níveis da natureza.

Num exercício de reflexão pode-se perceber que o próprio progresso técnico científico está a exigir um novo comportamento no trabalho educacional, numa visão globalizada, contextualizada, que reflita sobre a realidade contemporânea, pois a mera transmissão de conhecimentos, nada muda e para transformar é necessário inovar, arriscar um novo caminho uma vez que o modelo que se tem, já não atende as necessidades atuais.

Como instituição responsável pela formação do profissional cidadão e diante de desafios que lhes são impostos como a compreensão da complexidade, do determinismo, da globalização e do progresso técnico científico, a educação superior se vê obrigada a gerir em seu meio uma ação inovadora.

Deve-se clarificar o termo inovação, uma vez que ele está diretamente ligado ao novo olhar das ciências, e voltado também à gestão na educação que dará suporte para o desenvolvimento do homem na sua caminhada mais comprometida com os destinos do planeta.

Todas as inovações são mudanças, mas nem todas as mudanças são inovações. Uma inovação é uma mudança específica, original e deliberada, visando atingir objetivos com maior eficácia. Inicialmente não se trata de uma transformação completa do sistema. Posteriormente, a inovação atinge seus limites ao ponto de ameaçar a própria identidade da organização (MUELLER, in: DESAULNIERS, 2000, p. 12).

A inovação, no domínio da educação, pode ser considerada como uma empreitada revolucionária que coloca em questão o sistema educativo – e, pelo corolário do sistema político-econômico que a sustenta -, como uma tentativa de melhorar o “rendimento” do sistema, sem ameaçar suas estruturas e fundamentos ideológicos. (CONSEIL, in: DESAULNIERS, 2000, p.12).

Implicando um conceito bastante amplo, buscou-se ainda no *Diccionario de las Ciencias de la Educacion* outra definição para Inovação educativa, tem-se assim o termo Inovação como:

Ação permanentemente realizada mediante investigação, para buscar novas soluções aos problemas no âmbito educativo. A ação renovadora tem estado ligada à história da própria humanidade, na medida em que o progresso existente nos diferentes campos do pensamento tem influído no desenvolvimento e aperfeiçoamento do estudo da atividade educativa. A inovação educativa traz consigo dois problemas fundamentais: a criação de teorias, modelos, técnicas e métodos cada vez mais rigorosos e a aplicação das descobertas científicas ao processo educativo que é desenvolvido diariamente nas instituições escolares (*DICIONÁRIO DE LAS CIÊNCIAS DE LA EDUCACION*, 1988, p. 778).

Com um âmbito de ação muito mais abrangente do que a reforma, a inovação, por sua definição, parece fazer referência a um aspecto complexo da ação educativa, indo da criação de teorias, métodos e técnicas, a interpretações bastante subjetivas das aplicações científicas nas diferentes instituições de ensino.

“A concepção de inovação aqui adotada a entende como transformação criadora, mediante reflexão crítica, coletiva e contextualizada da realidade, em que os sujeitos interatuam como atores capazes de construir a própria história de emancipação consciente” (EYNG, 2002, p. 58).

Esta emancipação consciente se consegue através de uma educação continuada para a atualização das competências exigidas pela sociedade atual.

Gerir competências implica por assim dizer, uma mudança atitudinal. Implica uma auto-análise, e o desenvolvimento das próprias capacidades. Que segundo Gutiérrez (1999) para que isto aconteça, existe uma necessidade de rompimento com modelos estereotipados, pouco produtivos, e o surgimento de uma nova visão, para horizontes mais amplos, que busquem o

desenvolvimento do ser humano e atenda também as necessidades de transformação social. Esta atitude implica a formação de uma consciência integradora e mobilizadora.

Frente a estes desafios do contexto atual e as críticas aos modelos existentes, a universidade, instituição responsável pela formação de profissionais que atuarão na nova sociedade põe em xeque sua atuação, revendo e reavaliando seus conceitos na área da educação.

Ao tentar compreender a evolução e constantes transformações da sociedade e as mudanças produzidas na concepção de universidade depara-se com diferentes faces que ela assumiu ao longo dos séculos de sua história. O papel que ela desempenhou e exerce nos mais diversos contextos sociais, assim como a relação que manteve com o poder (Igreja, Estado ou Sociedade) pode ter acarretado algumas crises ocasionais em sua identidade ou missão, porém a universidade nunca perdeu seu status de “instituição” que buscou o conhecimento.

Pode-se afirmar, que ao reunir múltiplos saberes, ela tem hoje, o papel fundamental de garantir o desenvolvimento humano a serviço do bem estar social.

Em outras palavras,

As universidades devem ser entendidas como instituições de caráter público, fundadas nos princípios de pertinência, autonomia, democracia, relevância científica e cultural, responsabilidade e justiça social, independentemente de suas fontes de financiamento. (EYNG; ZAINKO, 2002, p.97).

Seu caráter público deve permitir o “direito de educação para todos”, atendendo desta forma,

(...) aos reclamos da vida moderna que deve ser o espírito científico de pesquisa, isto é a indagação completamente objetiva e livre de qualquer consideração que não sejam à busca da verdade, e que só se criará pelo estudo e pela pesquisa da ciência pura. (AZEVEDO, In: ZAINKO, 1998, p.36).

Fernando Azevedo, já em meados do século passado, caracterizou a universidade como o local de pesquisa e estudos, que tem como missão primordial minimizar as diferenças acarretando uma melhora na qualidade de vida, e garantindo o desenvolvimento social.

Na amplitude das funções universitárias, há uma preocupação com a promoção do conhecimento humano em suas diferentes faces, ou seja, o ensino superior não deve limitar-se ao que já foi produzido, uma cultura humanística, mas ampliar horizontes da imaginação, possibilitando aos jovens a descoberta, a criação.

E ao referir-se à formação de profissionais para atuação na sociedade, o autor deixa claro que é para a sociedade brasileira, mas mantém vivo um vínculo com o conhecimento e o saber produzidos internacionalmente. Isto significa que o conhecimento e o saber não são propriedades de um ou de outro, mas um bem mundial e devem ser partilhados.

Outro item importante é a referência à pesquisa, à busca, como instrumento para a produção do conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 no Artigo 52, define as universidades como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e domínio e cultivo do saber humano....” (1996, p. 64).

Num exercício de reflexão, constata-se que a universidade, em sua essência é, ou deve ser um elo entre o passado e o futuro. Passado por sua função conservadora de preservação da memória cultural da humanidade, e futuro, por sua inquietante busca por novos conhecimentos.

1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Voltando o olhar ao seu passado remoto, quando longe de serem instituições oficiais, mas apenas centros que reuniam intelectuais, movidos unicamente pelo “amor ao saber”, seja nos tumultuados tempos atuais com suas rápidas e diversificadas transformações, a universidade sempre teve seu propósito direcionado à busca do conhecimento.

Este olhar histórico ao nascimento das universidades, tem por objetivo único no trabalho, buscar um referencial para a formação da universidade brasileira, uma vez que o tema é bastante amplo, e para evitar desviar muito dos objetivos propostos, faz-se uma breve análise do surgimento das instituições universitárias no mundo, tendo como suporte teórico os estudos de Castanho (2000), e Zainko (1998).

No século X, a Escola de Medicina de Salerno, na Itália, plantou o primeiro germe, do que seria mais tarde a universidade.

Surgida na Europa entre os séculos XI e XII, a Universidade de Bolonha, fundada em 1088, na Itália, iniciou suas atividades como uma escola leiga, na área de direito.

Sempre aliada ao poder do Estado e da Igreja, uma vez que o ambiente em que surgiram era de grande movimentação, estimuladas pelas cruzadas as universidades gozavam de privilégios que se tornaram desgastados, quando elas assumiram uma forma corporativa.

A denominação **universidade** era muito usada na linguagem jurídica, para designar corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade.

Para protegerem-se de poderes externos (Igreja e Estado), e garantir seus privilégios ameaçados, (conferir licenciaturas, imunidade e isenções tributárias, o direito de greve, mudança de estudos, jurisdição interna, etc.) as universidades entram em conflito com o poder de que se originaram.

Percebe-se nesta época duas características estruturais que permanecem ainda hoje nas instituições universitárias: a autonomia e a criticidade permeadas pela natureza corporativa da instituição.

Nos tempos medievais a universidade era conservadora, e o campo aberto à pesquisa do novo era bastante restrito.

A universidade não tinha um papel de prestadora de serviços à comunidade, só a partir da Renascença, a Universidade fez a abertura para a pesquisa e para a sociedade.

Avançando um pouco mais na história e entrando na era moderna segundo Castanho (2000), surgem modelos de universidades, que compartilham com o poder do Estado e o contexto social sua missão e o tipo de cidadão que se esperava fosse formado por elas.

Sempre muito relacionada à conjuntura política e social, a educação apresenta-se nos mais diversos contextos históricos, retratando de modo fiel os anseios de grupos detentores do poder.

Esta relação torna-se evidente, quando se estuda um determinado período histórico, e as marcas deixadas nos modelos educacionais são reflexos da própria sociedade.

Apresenta-se a seguir, os modelos clássicos modernos de universidades que numa proposta inovadora ou conservadora, representam os diferentes tipos de sociedades e de homens que vivenciaram os conturbados momentos da mudança do século XVIII para o século XIX.

Na França, segundo Zainko (1998, p. 24), “logo após a Revolução Francesa de 1789, coloca-se como primeira renovação para as Universidades, a definição: ciência ou profissão?” O Modelo Imperial Napoleônico, demonstra a insatisfação da burguesia revolucionária francesa, que exigia rupturas na educação superior, tirando-a do casulo medieval, e da cultura clássica. Seu clamor era por um ensino profissional, com abertura para as ciências experimentais, para o novo humanismo enciclopedista, e as necessidades da nova sociedade. O sistema francês oscila entre as inovações e o conservadorismo medieval, porém o anseio era fornecer profissionais que estabilizassem a sociedade e o Estado, na situação caótica do período pós-revolucionário.

Já na Alemanha, ideais neo-humanistas, promovem um modelo que rompe com a Universidade antiga e propõe inovações, onde se busca transformar a universidade num reduto de liberdade, separando-a do jugo estatal, para que pesquisadores livres da pressão social gerassem conhecimentos elevados e inacessíveis à média das pessoas, mas que resultariam em benefícios para a comunidade. Era o modelo idealista alemão que, tornou-se bastante influente na sociedade da época, e inspira reformas nas universidades mais conservadoras.

Uma outra posição, oposta ao modelo alemão surge na Inglaterra, com uma proposta conservadora e estática, em que se afirma ser a Universidade guardiã dos valores tradicionais. Sua

função é preparar a elite dirigente da sociedade, por isto ela é uma escola voltada para o ensino, e não um centro de pesquisa. John Henry Newman acredita que não há interesse na produção de conhecimento, pois o saber com que a Universidade lida já vem pronto. Ela deve prestar serviços à sociedade.

Têm-se assim modelos que procuram manter uma herança antiga, e modelos com tendências inovadores como o idealista alemão, que prosperam pela Europa e influenciam o ideal de universidades no mundo.

Nos Estados Unidos, país que valoriza a educação surge um modelo totalmente voltado para o utilitarismo e o progresso econômico. A concepção de Withehead sobre a Universidade é de que ela é um “centro de progresso”. A função da Universidade é formar pessoas capazes de ações que produzam o progresso da nação. Através da imaginação e da criatividade, o corpo docente capta os interesses dos alunos para uma ação que conseqüentemente gera o “desenvolvimento autônomo”.

Criando novos cursos, com uma proposta diferenciada, o modelo utilitarista americano alia ensino à pesquisa, conduzindo o país ao poderio internacional.

No Brasil, como a própria História demonstra que sempre foi mantido numa situação de dependência, primeiro de Portugal, depois da Inglaterra, e finalmente dos Estados Unidos, estes modelos de universidade foram seguidos de forma retardatária e nem sempre com êxito.

A dependência brasileira não só econômica, mas também política fizeram com que muito dos grupos que ocuparam o poder no país, utilizassem a Educação como meio sutil, mais eficaz, para manter esta dependência. Pela exclusão, ou por um ensino acrítico e desarticulado, manteve-se por muito tempo o povo brasileiro submisso, tanto assim que a Universidade no Brasil surgiu tardiamente.

Analisa-se a partir de tal afirmação um pouco da história da universidade brasileira.

Num relato sintético da história da Universidade no Brasil, pode-se afirmar que ela é jovem, pois terminado o Império, isto nos idos de 1889, não havia no país uma universidade. O que havia eram escassas escolas isoladas de ensino superior.

Em São Paulo e Recife, contava-se com as Faculdades de Direito.

No Rio de Janeiro e Salvador, com as Faculdades de Medicina.

E ainda no Rio de Janeiro com a Escola de Engenharia.

Diante do fato contata-se que o Império deixou como legado para a República, uma educação que privilegiava uma elite, que buscava no estrangeiro uma educação superior de maior qualidade, e um frágil sistema de ensino.

O modelo dava ênfase ao ensino profissionalizante e estava subordinado à legislação federal que, ocupava-se com o ensino das elites, e mesmo assim de forma desarticulada.

As palavras de Zainko confirmam o exposto acima.

“Com um surgimento tardio já no século XX, e sob a influência de toda a história das Universidades no mundo, a Universidade brasileira tem o seu início, também, como escolas de profissionais em nível superior” (ZAINKO, 1998, p. 27).

Sob forte influência européia, visto que, já no Brasil Colônia os jovens brasileiros, saídos dos colégios jesuítas, buscavam a Universidade de Coimbra para concluírem seus estudos, “pode-se concluir que a filosofia que regia as escolas portuguesas, estivessem presentes na idéia de universidade no Brasil” (ZAINKO, 1998, p. 27).

Passou o país desta forma pelas fases: Brasil Império, Independência, sem consolidar a idéia de Universidade, por resistência do próprio Governo brasileiro. Exemplo disto, a Universidade de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912), fechadas logo em seguida, por imposição do governo federal, que alegava:

Não podemos ter universidade, porque não temos uma cultura para tal. A Universidade é a expressão de uma cultura do passado e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela, afirmava o Conselheiro A. de Almeida Oliveira, citado por Anísio Teixeira. (ZAINKO, 1998, p. 29).

Se a preocupação era a de uma falta de cultura, estudiosos afirmam que promovida por uma sociedade erudita, longe das academias, houve no Brasil, um desenvolvimento muito grande das Letras, originando uma consciência da cultura nacional.

No entanto, só em 1920, as escolas profissionais do Rio de Janeiro, são elevadas à condição de Universidade, talvez por interferência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que “recomendava para o ensino superior a criação de universidades que pudessem exercer a triplíce função: pesquisa, ensino e extensão” (ZAINKO, 1998, p. 31).

Anísio Teixeira critica a elevação das escolas profissionais do Rio de Janeiro, pelo governo federal, à condição de universidade, uma vez que elas não atendiam ao ideal de universidade “...

conservando a posição de defender uma educação superior do tipo utilitário e restrito às profissões, esquecendo-se de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou desinteressada” (Anísio TEIXEIRA, In: ZAINKO, 1998, p. 30).

Críticas semelhantes foram feitas por Fernando Azevedo, às universidades do Rio de Janeiro (1920) e de Minas Gerais (1927), pois elas não passavam da união de escolas isoladas, e “não correspondiam ao modelo de universidade que se esperava” (AZEVEDO, In: ZAINKO, 1998, p. 37).

Somente na década de 30 foram criadas as primeiras universidades brasileiras que correspondiam aos reclamos dos educadores da época.

Graças ao Decreto nº. 19.851 de 14 de abril de 1931 – **Estatutos das Universidades Brasileiras** foi possível a criação da Universidade de São Paulo em 1934, atendendo-se a reivindicação dos educadores para se instituir o ensino universitário.

O Manifesto dos Pioneiros (1932) defendeu estas idéias:

Criação da Universidade de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, a de elaborar ou criar a ciência, transmiti-la e vulgariza-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- A) à pesquisa científica e a cultura livre e desinteressada;
- B) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- C) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- D) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística por todos os meios de extensão universitária (AZEVEDO, 1932, p. 113-7.).

A preocupação de Fernando Azevedo com as funções universitárias, fica clarificada nas expressões, ainda hoje utilizadas: ensino, pesquisa e extensão, onde se nota o tipo de universidade pretendida, e sua importância para o desenvolvimento da educação no país.

Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, “de estrutura arrojada, incluindo a Faculdade de Educação, e com missão de ser um centro de resistência democrática” (ZAINKO, 1998, p. 31).

Segundo Helário C.G. Antunha (Id., ibid. p. 67), a fundação das universidades brasileiras significou:

a introdução no sistema de ensino superior:

dos estudos de carácter desinteressado, com a criação de uma escola central e integradora, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, destinada ao cultivo da totalidade ou universalidade do conhecimento;
 da pesquisa e dos altos estudos, tanto de carácter desinteressados, como de sentido utilitário;
 da unificação e da integração das diversas escolas sob a égide da Universidade e à base da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;
 da autonomia universitária, entendida no caso brasileiro em termos relativos, ou seja, como o exercício da faculdade de que passa a dispor a instituição universitária de estabelecer a sua própria lei, isto é, de implantar os seus próprios regulamentos, dentro das normas gerais estabelecidas pela administração pública.

Percebe-se aí, a preocupação com o conhecimento, com a pesquisa, e também com a sociedade, uma vez que estes estudos podem estar voltados para seu carácter utilitário.

A questão da autonomia também citada demonstra avanços na educação e a conquista por parte dos educadores de um espaço para a produção do saber.

Na segunda metade do século XX, surge nos Estados Unidos um modelo de Universidade que predominou no ocidente, inclusive no Brasil, que Castanho (2000), denomina Modelo-Democrático-Nacional-Participativo, que também pode ser chamada de Universidade Crítica.

Tinha como prioridade a livre manifestação do espírito. Deveria ser o espaço para que a manifestação e produção da cultura nacional se desse em nível superior e onde se formariam gerações capazes de compreender as necessidades da sociedade assumindo e empreendendo mudanças.

No Brasil, tal modelo não teve guarida da Lei 4024/61.

Os Estatutos das Universidades Brasileiras vigoraram com algumas alterações até 1968, quando aconteceu a reforma universitária, onde se instituiu o vestibular classificatório, para acabar com os “excedentes”; adotou-se um modelo empresarial, e aumentou o número de vagas em escolas superiores particulares.

Este Modelo Empresarial utilizado na reforma universitária – Lei 5540/68, está relacionado aos modelos de universidade que, examina-se a seguir.

Nos tempos modernos, organismos nacionais e internacionais deturparam a missão original das universidades, tornando-a uma “organização”, a serviço do mercado e de ideologias políticas, com forte tendência a “mercantilização da educação superior” e a universidade praticamente sucumbiu às regras do jogo do mercado.

As preocupações comerciais e a busca pelo lucro máximo, em curto prazo, fizeram com que a universidade assumisse uma função que não lhe convém, como a de empresa, na

sociedade faminta por tecnologia e economia, surge assim, o Modelo Neoliberal Globalista Plurimodal (Castanho, 2000, p.36)

Modelo em emergência nos EUA, e em outros países, inclusive no Brasil, se orienta segundo as exigências do mercado. Tem seu nome inspirado nas tendências de globalização, onde as necessidades do mundo são mais importantes do que a das nações, A cultura global deve estar em pauta, sua pesquisa está voltada para a informação acessível nas grandes redes de computadores, e deixa de ser uma instituição pluridisciplinar, para tornar-se plurimodal, ou seja, ela “assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem” (Castanho, 2000, p. 36).

Este modelo se consolidou no Brasil, pela nova LDB, a Lei 9394 de dezembro de 1996.

Cláudio Moura Castro (1998, pp.110/115) em seu artigo “Modelo de Educação” faz apologia ao modelo americano e descreve suas características:

1. o ensino superior é variado e heterogêneo;
2. o aluno deve adaptar-se ao sistema, seja ele quem for, tenha a informação que tiver;
3. não existem regras fixas para a qualificação da docência superior;
4. exalta o neoliberalismo do sistema;
5. caráter pago do ensino.

A crítica que se pode fazer a este modelo, é a de que ele pode servir aos países ricos, no entanto, têm-se no Brasil problemas muito sérios de exclusão social, e diferenças alarmantes entre as elites e as classes populares, e é dever destacar a responsabilidade da educação superior, principalmente as escolas públicas, com o desenvolvimento sócio-cultural e econômico da população.

Com a preocupação de compreender a concepção e a missão de universidade no contexto atual, buscou-se na Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: Visão e ação (UNESCO, 1998a), que apresenta como missão da universidade no século XXI: educar, formar, e realizar pesquisas, e determina:

“Em última instância, a educação superior deveria apontar para a criação de uma sociedade não violenta e de que esteja excluída a exploração, uma sociedade formada por pessoas muito cultas, motivadas e integradas, movidas pelo amor à humanidade e guiadas pela sabedoria” (UNESCO, 1998a p.8).

Fica evidente que diante, das fortes crises detectadas na sociedade atual (crises políticas, econômicas, éticas, sociais) e pelas mudanças propostas nos paradigmas educacionais, a universidade precisa buscar suas raízes e reencontrar sua missão, na reconstrução do exercício de sua vocação política e científica.

Fica claro que para atender as demandas da sociedade globalizada, a universidade precisa ser entendida como instituição produtora de conhecimento, de caráter público, onde se formam homens cultos, intelectuais e profissionais competentes, para o bom desempenho de seus papéis, como cidadãos críticos e responsáveis na construção de um mundo mais justo, mais humano, mais digno e auto-sustentável.

Diante de tantos desafios, busca-se no planejamento a definição do que a universidade é, de suas funções, e responsabilidade perante a sociedade.

Em educação, “o projeto educativo, é claramente, um documento de planificação escolar”... (DIOGO, 1998, p. 17), que passa a ser estudado no segundo capítulo do trabalho.

2 O PLANEJAMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O Planejamento nas IES – Instituições de Ensino Superior, inspirado nos modelos empresariais buscam defrontar-se com os desafios promovidos pelos novos tempos, dotando de identidade a universidade e definindo seu papel na sociedade atual. Propondo mudanças no processo formativo, o projeto pedagógico rompe com um passado, numa proposta dinâmica e inovadora.

Cientes da urgente necessidade de atualização das universidades brasileiras, gestores e administradores, dotados de visão da crise por que passam as instituições de ensino superior, têm buscado no planejamento estratégico, apoio para desenvolver junto à comunidade acadêmica, as mudanças adequadas para a melhoria da qualidade da educação.

Devidamente incorporados na vida universitária, principalmente, a partir da década de 80, quando administradores mais comprometidos com um projeto de universidade, respaldados pelo voto da comunidade, assumem a gestão universitária, o planejamento estratégico é hoje elemento importante para a administração da escassez de recursos financeiros até para reitores mais vinculados às lutas do Movimento Docente e, portanto, comprometidos com a defesa da universidade como instituição social de caráter público (ZAINKO, 1998, p.95).

Pode-se perceber, nas palavras de Zainko, que o Planejamento estratégico, faz parte da vida universitária, já há algumas décadas, facilitando o gerenciamento de recursos financeiros, e trazendo para a universidade um modelo de planejamento utilizado pelas empresas.

Pela visão de que a universidade não é um sistema fechado, mas aberto, que recebe influências do meio externo, e precisa mudar para acompanhar o ritmo imposto pela sociedade e pela rapidez das informações produzidas pela tecnologia na vida atual, fez com que os administradores, gestores, optassem pelo planejamento estratégico, abandonando o planejamento tradicional, que segundo Gerard Arquin (1989, p. 13) “... está associado a uma previsão de metas para longo prazo de 5 a 10 anos, o que supõe um sistema universitário de caráter fechado e ao abrigo de toda influência exterior” (ARQUIN, In: ZAINKO, 1998, p. 94).

Numa sociedade em mutação, cujo progresso das técnicas de comunicação atinge uma velocidade cada vez maior, modificando a cada momento valores e tornando conhecimentos científicos de domínio público, era de se esperar, que planejamentos propostos para durar 5 ou até 10 anos, fossem substituídos por algo mais dinâmico, capaz de ser avaliado e repensado a todo instante. Esta é uma das principais características do planejamento estratégico. A possibilidade de avaliar as ações e realinhá-las quando necessário, sem perder de vista, no entanto, os objetivos mais gerais que nortearam a própria ação.

Os desafios para se estabelecer a missão, os objetivos e as metas, dotando de identidade cada instituição, colocam dirigentes a organizar, planejar rumos alternativos, para as prioridades na luta por novos modelos de universidade, definindo assim, seu novo papel na sociedade em transformação.

Ainda no planejamento estratégico, instrumento presente, em todas as administrações universitárias, encontrar-se possibilidades para solução de problemas de infra-estrutura, recursos financeiros, materiais, e humanos, que dependem, na sua maioria de autonomia e disposição para enfrentar o estruturalmente organizado, abrindo espaço para a modernidade na universidade.

Nas palavras de Zainko,

A (re) construção da idéia de universidade constituiu-se em elemento fundamental para, compreendendo sua trajetória, verificar que ela hoje, mesmo nas palavras de seu dirigente máximo, encontra-se em situação de busca de uma idéia que supere a crise e que aponte para uma proposta de Universidade/Sociedade e, que o planejamento de roupagem nova, como o estratégico, sem essa definição, sem a clareza da nova função que o mundo contemporâneo está a exigir, permanece a serviço de uma racionalidade técnica que instrumentaliza, racionaliza, mas, não é capaz de impulsionar as mudanças e garantir a participação da comunidade universitária no projeto de construção do futuro da Universidade brasileira (ZAINKO, 1998, p. 128).

Visto desta forma, parece que as funções do planejamento estratégico, nas Instituições de ensino superior, vão muito além de um simples instrumento de racionalidade técnica, pois deve garantir uma participação, coletiva e compromissada, de toda a comunidade acadêmica com a inovação, para que aconteçam mudanças significativas na prática universitária e com elas, mudanças na própria universidade.

O consenso no processo de construção de uma universidade atual envolve, portanto, a conscientização da adoção de um novo paradigma para a educação, para uma melhor compreensão de projeto pedagógico, de currículo, do processo ensino-aprendizagem, e aprimoramento do processo de avaliação externa e interna.

Fazendo parte do Planejamento Estratégico, o Projeto Pedagógico das Instituições de Ensino Superior, visam uma mudança significativa nos processos de formação, uma vez que surge no mundo acadêmico, sérias críticas aos modelos vigentes e as conseqüências desastrosas da inflexibilidade curricular.

2.1 A GESTÃO DA MUDANÇA DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diante das transformações e rupturas que vêm ocorrendo na sociedade, e conseqüentemente nas competências e habilidades exigidas dos profissionais da educação, e da complexidade que se opera na nova visão de mundo e de homem, visto que as mudanças não são meramente epistemológicas, mas éticas, a necessidade de inovar torna-se eminente.

Percebe-se que o próprio progresso técnico-científico exige um novo comportamento no trabalho educacional, pois parafraseando Paulo Freire, a simples transmissão de conhecimentos não transforma nada, e o processo educacional que mantém inalterável o mundo e o homem, nega a si próprio.

Sabe-se que o momento vivido no mundo é de profunda transição paradigmática, um processo de metamorfose e a universidade como produtora de conhecimentos, deve buscar um caminho, que coloque o homem como centro do processo educativo, e construa com a nova geração um saber emancipatório, libertador, criativo, que rompa com o passado mecanicista e reprodutivista, e dê condições de sustentabilidade à sociedade globalizada.

Visto pelo ângulo do rompimento com o passado mecanicista é evidente que o professor do ensino superior deve modificar sua prática, porém seu apego ao modelo, suas crenças, seus valores, dificultam a transição e torna-se angustiante a proposta de mudança.

A complexidade de se gerir uma ação inovadora está diretamente relacionada ao rompimento com moldes vivenciados, experimentados e conscientemente aprovados, que

somente são modificados quando se desenvolvem estratégias eficientes para a formação de novas competências.

É relevante destacar aqui, que a formação do professor que atua nos meios acadêmicos, é fruto de uma educação tradicional, e seu discurso é o mesmo, o que leva a refletir que a forma de transmissão de conhecimentos ainda não foi superada em nossas escolas, e o professor resiste ao processo de mudança.

Em decorrência de sua formação baseada num modelo conservador, o professor ainda vê seu aluno como um receptáculo de informações, e ainda utiliza o que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, onde os conteúdos são acríticos e desarticulados, não permitindo ao aluno uma aprendizagem significativa.

Como um ser acéfalo, e sem história, o papel do aluno é de receber e processar de forma passiva, aquilo que lhe é imposto.

Em sua prática o professor utiliza uma metodologia que fragmenta o saber e cria um abismo entre a teoria e a prática. Com aulas expositivas e verbalistas o professor prioriza o culturalmente aceito, em detrimento de qualquer outra manifestação cultural.

Com um ensino repetitivo e mecânico, este tipo de metodologia visa adaptar o aluno ao professor. O aluno deve assimilar a reflexão do professor sobre o conhecimento, até que pela repetição esta forma de pensar seja incorporada.

A avaliação criterial e normativa, parte excludente do processo educacional pretende através de exames seletivos e ranqueadores, que exigem muita memória e pouca habilidade para lidar com o conhecimento, determinar quanto o aluno aprendeu.

Este modelo conservador ainda hoje praticado faz a educação deparar-se com o problema da separação entre o pensamento e a ação, e a escola funcionar de forma

descontextualizada longe da realidade concreta. Por colocar-se numa redoma, protegida dos problemas sociais, voltada unicamente para o passado, inibidora de novas idéias, a escola faz com que todo e qualquer progresso técnico ou social aconteça à margem do sistema educacional.

Behrens, afirma:

A primeira impressão que se tem ao percorrer os corredores das universidades, salvaguardando as exceções, é que o paradigma tradicional de ensino nunca abandonou a sala de aula. Observa-se o professor expondo o conteúdo e os alunos em silêncio, copiando receitas e os modelos propostos. Com alguma habilidade, os alunos conseguem fazer questionamentos sobre os conteúdos, mas nem sempre encontram respostas que venham estabelecer um resultado significativo para sua formação (BEHRENS, 2000, p. 82).

Refletindo sobre as palavras de Behrens, se o paradigma tradicional de ensino nunca abandonou a sala de aula, exigir do professor, uma nova postura é gerenciar com certeza conflitos, visto que, são estes modelos que vão nortear toda sua formação, e por conseqüência, determinar sua forma de agir em sala de aula, uma vez que aprenderam assim, e seguem as regras. Analisando a proposta, (que lhes foi imposta), supõe-se que, na verdade apenas lhes orientaram de forma bastante limitada, dentro de um racionalismo técnico, quais as competências e as habilidades da ação docente, num protótipo da vida escolar, sem a preocupação de salientar as necessidades de contínuas mudanças, para a adequação de suas práticas ao ritmo da sociedade.

Refletindo-se também sobre a forma como as mudanças ocorriam nas sociedades no início do século passado constata-se a lentidão do processo, até mesmo as evoluções técnicas, pareciam obedecer, o ritmo das gerações e assim sendo o modelo até aqui exposto atendia a demanda da sociedade e seu

saber prático. Porém frente aos avanços da sociedade atual, e as crises vivenciadas, é imperativa a atitude inovadora dentro do meio acadêmico.

É essencial que seja imbuído nos processos formativos dos profissionais da educação superior, um senso de responsabilidade frente aos desafios que lhes são impostos pelos novos tempos, conscientização de que sua atividade é fundamentalmente social e deve existir um comprometimento com o homem e suas conquistas democráticas.

Em oposição às atitudes estereotipadas, em educação e a superação da memorização, de forma que se possa ampliar o poder criador e reflexivo dos educandos enaltecendo a plasticidade em suas condutas, têm-se apresentado como alternativa de gestão dos processos formativos na educação superior, os paradigmas inovadores que estudiosos chamam de: Emergente, Holístico, Sistêmico ou ainda Educação transpessoal e apontam para uma verdadeira reforma na educação, diferente das reformas do passado, pois:

ela está solidamente embutida na ciência: a teoria dos sistemas, a compreensão da integração do corpo e mente, o conhecimento das duas formas de consciência e de como elas interagem, o potencial dos estados expandidos e alternados da consciência. A educação transpessoal dá ênfase à continuidade do conhecimento, em lugar de “matérias”, e ao campo comum da experiência humana, transcendendo diferenças étnicas ou de nacionalidade; ajuda o educando na busca de significado, na necessidade de discernir formas e modelos, na fome de harmonia; aprofunda a percepção de como um paradigma se modifica, como a frustração e a luta precedem as descobertas (FERGUSON, 1992, p. 273).

Acredita-se que, para gerenciar os processos formativos na educação superior o primeiro passo será atentar para esta nova visão da educação, que entende o homem como ser indiviso (corpo e mente), reconhece a necessidade na continuidade do conhecimento, de

contextualização dos conteúdos, e respeita as diferenças individuais e as experiências vivenciadas.

“Essa nova modalidade educativa surge para consolidar a democracia e nos preparar para o mundo novo, o mundo de superação das contradições de nossos dias” (ANTUNES, 1970, p. 13).

Ou ainda nas palavras de Gadotti (2000, p. 111), “O educador que pretende se formar para o próximo milênio, deverá ter consciência e atuar em favor de um planeta saudável onde todos possam viver com qualidade e em harmonia universal com todos os seres com os quais compartilhamos a Terra”.

Este é o grande desafio para os educadores hoje, a consciência de que compartilhamos a Terra com outros seres, e precisamos estar em harmonia com o universo, se quisermos desfrutar com sabedoria dos benefícios produzidos pela ciência e pela técnica do novo milênio.

Analisa-se a seguir as categorias: professor, aluno, metodologia, avaliação na concepção inovadora de educação.

QUADRO 1 – CATEGORIAS: PROFESSOR, ALUNO, METODOLOGIA, AVALIAÇÃO NA VISÃO DOS PARADIGMAS INOVADORES DA EDUCAÇÃO.

O professor
Pesquisador.
Produtor de conhecimentos.
Competente.

<p>Que aprende com os alunos.</p> <p>Sua ação docente é relevante e significativa.</p> <p>Contempla sua ação docente com uma visão sistêmica.</p> <p>Facilita o surgimento de idéias E visualiza seu aluno como um ser pleno, com potencialidades para se desenvolver.</p>
<p style="text-align: center;">O aluno</p> <p>É um ser único, original e indiviso.</p> <p>É autônomo, crítico, e construtor do conhecimento.</p> <p>Contextualizado, valioso e criativo.</p> <p>Dotado de inteligências múltiplas.</p>
<p style="text-align: center;">A metodologia</p> <p>Exige a reconstrução da prática educativa proposta em sala de aula.</p> <p>Instiga ao diálogo e a discussão.</p> <p>Tem uma visão de totalidade.</p> <p>Promove o encontro entre a teoria e a prática.</p> <p>Valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, o questionamento, e a provisoriedade.</p> <p>Envolve o aluno no processo ensino/aprendizagem.</p>
<p style="text-align: center;">A avaliação</p> <p>Está a serviço da construção do conhecimento.</p> <p>É gradativa.</p>

Valoriza o aprender a aprender.
Incentiva o auto-desenvolvimento.
Valoriza o erro como um caminho para o acerto.
Desafia o aluno a achar novas respostas.
Visa o auto-conhecimento.

FONTE: Elaboração do autor, baseada nos estudos de BEHRENS (2000) e LIBÂNEO (2001).

Para se promover à mudança dos processos formativos na educação superior, há de se ter bem claro, que os caminhos para os novos tempos foram apontados, pois esta nova forma de entender a educação, da compreensão do processo ensino/aprendizagem e da relação professor aluno, tornando a metodologia, a avaliação partes significativas e não mais excludentes na ação educativa, será a maneira de se ensinar/educar com responsabilidade, com amabilidade, e principalmente com uma visão sistêmica, comprometida com a “teia da vida”. Comprometida com a proposta de harmonia com o planeta e com o universo. É preciso somente coragem e disposição para segui-lo.

2.2 O PLANEJAMENTO DA PROPOSTA FORMATIVA INOVADORA

Quando se propõem mudanças significativas, em uma determinada organização cabe um primeiro momento identificar e respeitar a cultura já existente, a complexidade da realidade, e determinar o clima favorável ou não às mudanças, uma vez que cada estabelecimento possui vida própria, com uma cultura que lhe é peculiar e seus membros costumam partilhar

conhecimentos, tendo idéias bastante claras daquilo que sua comunidade é e daquilo que ela deveria ser.

O estudo da realidade, e a compatibilidade da proposta, com as finalidades e intenções do grupo que ali trabalha, exercem forte influencia na definição, e aceitação da proposta inovadora.

Organizar uma ação social eficaz e intencional no estabelecimento escolar é considerar sua cultura, a maneira como os *habitus* são orquestrados (BOURDIEU, 1972, 1994), a forma como os atores percebem e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações, as interpretam e dão-lhes sentido (THURLER, 2001, p. 90).

Desta forma, planejar uma ação inovadora, significa: “... enfrentar todo o peso dos valores, das normas, das paixões e da memória que caracteriza a vida de um grupo, ou de uma coletividade humana” (Thurler, 2001, p. 91). É enfrentar sua cultura, seu modo de ver, sentir e isto requer sensibilidade, traquejo, para que a inovação seja compreendida, aceita e converta-se em necessidade para o próprio grupo.

Sabe-se que, o docente com capacidade crítica sobre seu trabalho, consegue identificar em sua formação necessidades, ou carências, e a importância de fazer suas práticas evoluírem, atendendo uma melhora na qualidade da educação. Isto porque,

embora grande parte da comunidade universitária desconheça a tradução real, ‘concreta, da expressão ‘qualidade da educação’, ela não teria nenhuma dificuldade em estar de acordo para

identificar que o que ocorre nas classes não satisfaz e que os processos de aprendizagem da prática diária nas universidades há muito tempo carecem de qualidade (ESCUADERO MUNHOZ, In: JORGE, 1996, p. 21).

Este consenso da não satisfação do que ocorre na prática de sala de aula, é que garantem até no professor mais conservador, uma abertura ao processo inovador. Porém a avaliação da sua urgência, possibilidade ou necessidade, é pessoal, e exige do gestor habilidade para implantá-la.

Tendo como suporte teórico os estudos de Jorge (1996, p. 21), constata-se que ao serem analisados *déficits* e problemas no ensino universitário, alguns aspectos podem servir como princípios norteadores do planejamento para a formação da proposta inovadora. São eles:

- a descentralização da concepção da universidade, com seus “corporativismos” e “personalismos”, impedindo a criação desnecessária e arbitrária de centros, ou pressões ideológicas, uma vez que decisões, seriam tomadas de forma coletiva;
- melhora na qualidade de ensino, uma vez que o currículo adotado será elaborado por professores, eliminando a rigidez de um ensino mecanicista, de disciplinas fragmentadas e descontextualizadas;
- respeito pelo aluno como indivíduo, produtor de seu conhecimento, diminuindo a massificação do estudante;
- possibilidade do professor se tornar também, um produtor de conhecimento, e não mero transmissor, pela pesquisa, e capacidade de aprender a aprender;
- atendimento às necessidades da sociedade, uma vez que a universidade deve formar cidadão para atuar competentemente nesta sociedade.

Estes princípios atendem às exigências dos novos paradigmas educacionais, com uma visão de futuro e de homem remodelados, para um cenário modificado.

Na prática, esta inovação é:

(...) melhora que se pode mensurar. É deliberada, duradoura e com poucas possibilidades de acontecer freqüentemente. (...) Implica numa mudança correspondente nas atividades e nas atitudes pessoais (dos envolvidos) (HUBERMAN, In: JORGE, 1996 ,p. 74).

Refletindo sobre a colocação de Huberman, a mudança nas atividades e atitudes, exige novas práticas, um novo profissional mais comprometido, mais integrado, mais solidário, com consciência da complexidade de sua ação social, competente e com visão sistêmica do real.

Se a proposta inovadora é ampla e ambiciosa, com a pretensão de atingir diferentes segmentos da comunidade acadêmica, ela deve considerar fatores determinantes no que tange ao sucesso da empreitada, como por exemplo:

- o projeto deve ser amplamente discutido, debatido, avaliando-se que mudanças devem ocorrer, como, onde e por que;
- a definição, construção, e implantação do projeto devem ser realizadas a partir de uma participação social, coletiva, e compromissada;
- o estudo das limitações pessoais e institucionais deve acompanhar cada fase da implantação do projeto, evitando-se assim surpresas e dificuldades em sua realização;
- há necessidade de assessoramento constante aos docentes e a todos os envolvidos;
- buscar a interação entre o projeto, a instituição e cada professor em particular;
- criação de um clima favorável à mudança;
- realinhamento de perfis, às propostas inovadoras;
- previsão de tempo, recursos humanos, financeiros e estruturais;
- difusão das novas idéias, pois:

Só através de um conhecimento aprofundado sobre o assunto, poderão surgir o interesse, a motivação e a participação tão essenciais para o verdadeiro envolvimento que leve a uma possível adoção. Isto nos faz destacar não só a figura do agente de mudanças, mas também as estratégias que possam ser utilizadas para divulgar a inovação. Através disto, cremos ser possível diminuir as fontes de resistência encontradas entre os usuários (JORGE, 1996, p.78).

Pode-se perceber nas palavras de Jorge, a importância das estratégias que são utilizadas na divulgação das idéias inovadoras, para a obtenção da participação e conseqüente adoção delas.

O êxito na implantação da inovação é desencadeado pela gestão coletiva, participativa, sistêmica de toda a comunidade acadêmica, no planejamento da ação educativa.

2.3 PLANEJAMENTO E GESTÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sendo a universidade considerada uma produtora de conhecimentos atenta, portanto, a necessidade de gerar competências e habilidades capazes de garantir as exigências da sociedade atual, terá que voltar seu foco de atenção, ao planejamento que tem sido desenvolvido na instituição, e ao que dizem estudiosos do assunto sobre um projeto de qualidade.

Propostas inovadoras em sua organização, nos princípios norteadores do trabalho pedagógico, em sua concepção, realização e avaliação, exigem a superação do racionalismo

técnico, próprios dos paradigmas conservadores, com seu saber fragmentado, academicista e sem profundidade, para uma visão mais global.

Conceituando projeto pedagógico, como o plano global da instituição, ou como um instrumento orientador da ação pedagógica, como um rumo, ou um caminho para a ação educativa, é preciso ter clareza de que, para ter qualidade ele deve expressar uma visão sistêmica, estar comprometido com uma filosofia educacional tipo de sociedade, de homem e de escola que se deseja, ou seja, deve ser resultado de um esforço conjunto, de uma ação articulada, compartilhada por todos.

Isto implica expressar nele a identidade da escola, suas opções, e visão da realidade, bem como esclarecer as propostas de ação que se propõe, e como se colocar em prática tais decisões.

Defrontar o ideal com o real é condição essencial, para se mudar a realidade e avaliar constantemente aquilo que foi projetado, é dar suporte para uma ação transformadora.

E nas palavras de Vasconcellos “o projeto pedagógico, deve ser o guia da prática, a identidade em ação (e não apenas em declarações de intenções)” (VASCONCELLOS, 2002, p. 92).

Como o projeto pedagógico, é um importante objeto de estudo de professores e pesquisadores da educação, em busca da qualidade de ensino, cabe num primeiro momento conceituá-lo.

Tendo como suporte teórico em Veiga,

(...) o projeto busca um rumo uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isto, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica, reside a possibilidade de

efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e a sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Veiga (1995) clarifica em definição as duas dimensões do projeto pedagógico. A primeira em seu aspecto político na relação com a sociedade e a formação do homem para atuar neste contexto e o segundo o aspecto pedagógico diretamente relacionado à ação educativa.

Para Vasconcellos (1999), a concepção de projeto pedagógico consiste em:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico – metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 1999, p. 169).

Já Vasconcellos enfatiza ser a proposta pedagógica um instrumento de intervenção e mudança da realidade, através da ação educativa e do caráter provisório do projeto, que se aperfeiçoa durante o processo.

Eyng, (2000) define o projeto pedagógico como: “... um instrumento orientador da ação de uma unidade educacional, delineado de forma participativa, e que possui três dimensões que se inter-relacionam: a ideológica-explicativa (teórico), a contextual ou situacional (realidade) e a operacional ou metodológica (prática).”

Entende-se por dimensão operacional, a concretização dos aspectos didáticos relativos ao ensino-aprendizagem do processo educativo; por contextual, o contexto onde a escola está inserida, levando-se em conta as necessidades da comunidade; e ideológico-explicativa a definição do que se espera como resultado do processo formativo.

Reconhecendo que a elaboração de um projeto pedagógico exige um esforço conjunto, na construção da identidade da instituição, e entenda-se aqui, que:

construir a identidade da escola não é adotar um rótulo (“construtivista” “libertadora”, etc.) A simples menção de uma determinada linha teórica não ajuda a avançar e ainda pode atrapalhar, na medida em que cada um pode estar entendendo uma coisa diferente pelo mesmo termo (VASCONCELLOS, 2002, p. 92).

A construção desta identidade requer uma ação articulada, e o comprometimento com a qualidade do processo de formação. Requer uma visão sistêmica, compartilhada por todos, requer compreensão de termos e conceitos, evitando-se assim interpretações errôneas, desconfortos, angústias nos sujeitos responsáveis pelo processo de concretização desta identidade na instituição.

É, portanto, necessário que todos os sujeitos que integram a comunidade escolar, destacando-se dentre esses os professores, tenham claro a importância da concepção teórica que explique e oriente sua prática educativa. O compromisso de inovar a proposta pedagógica exige a definição do referencial teórico capaz de orientar a inovação a ser construída (EYNG, 2002, p.27).

As palavras de Eyng enfatizam a importância de se ter clara a proposta pedagógica inovadora, no entanto muitos profissionais desconhecem a filosofia que acompanha a própria ação educativa.

A maioria dos profissionais da escola não percebe que o centro do processo escolar é a proposta pedagógica, que fica clarificada nos pressupostos filosóficos do Projeto Político Pedagógico, ou seja, que tipo de sociedade, de homem e de escola que se quer formar. (CORRÊA, 2002, p. 72).

Vasconcellos aponta os seguintes objetivos para o Projeto:

Resgate da intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho;

Unidade (não uniformidade); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição;

Racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia): utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional;

Ajuda a superar as imposições ou disputas de vontades individuais na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;

Diminui o sofrimento;

Gera esperança;

Gera solidariedade, parceria;

Aumenta o grau de realização/concretização (e, portanto a satisfação) do trabalho;

Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições.

(VASCONCELLOS, 2002,p.92)

Pelos motivos apresentados e pela intencionalidade da ação, é que o currículo, aspecto operacional do projeto, deva ser organizado ao redor de núcleos, que superam os limites das disciplinas, tornando o conhecimento concreto, e o aluno capaz de manejar procedimentos e destrezas, numa relação dialética, de qualidade, onde a diversidade de experiências será capaz de desenvolver competências e habilidades, para o domínio das ciências, metodologias e tecnologias.

A complexidade da sociedade pós-moderna, não admite mais a linearidade curricular, onde um rol de disciplinas, carga horária, conteúdos e programas pedagógicos determinavam o projeto, e percebia-se em sua tendência dominante que a dimensão ideológico-explicativa (a definição do que se espera como resultado do processo formativo), não estava comprometida

com a formação, mas sim com a informação tipo tradicionalmente aceita, e onde conteúdos acrílicos e desarticulados, não levavam em consideração o interesse do educando e nem faziam a devida relação com as reais demandas da sociedade.

Muitas críticas têm surgido a esta forma de se conceber o currículo e elas podem ser confirmadas nas palavras de PAVÃO (2000).

Devido à esterilidade e a inflexibilidade que geralmente se associam à elaboração do currículo por matéria, tem-se dado pouca atenção às maneiras possíveis de interface da organização lógica do conteúdo com a configuração psicológica da aprendizagem, ou os critérios lógicos do conhecimento.

As conseqüências tanto da inflexibilidade como da fragmentação resultante da atomização do conhecimento na organização do currículo por matéria, começam a ser seriamente criticadas, principalmente no aspecto que se refere à natureza do conteúdo, na sua orientação acadêmica, na sua persistência na exposição, nos fatos e na concepção limitada da natureza da aprendizagem (PAVÃO, 2000, p. 22).

Sendo o currículo entendido como a parte operacional do projeto pedagógico e estando diretamente relacionado ao trabalho do professor, uma vez que se pretende superar a fragmentação, a inflexibilidade das disciplinas, ou como chama Pavão, matérias, é indispensável um olhar mais amplo do processo educacional e as características psicológicas que acompanham a aprendizagem e a aquisição do conhecimento.

Desta maneira, o currículo adotado deve superar as propostas reprodutivistas, “integrando o enfoque **prático e de processo** ao enfoque de **reconceituação e teoria crítica** do currículo” (EYNG, 2002, p. 60).

Nesta concepção a proposta pedagógica se orienta nos seguintes pressupostos reflexivos - aplicativos:

A proposta pedagógica deve pautar-se e expressar uma visão sistêmica.

O Aprendiz e a aprendizagem são os protagonistas do processo onde o aprendiz é tanto portador como criador da cultura.

A construção da proposta deve ser contextualizada permitindo que novos significados sejam construídos a partir das experiências básicas já existentes.

A autonomia e o desenvolvimento de níveis elevados de consciência no exercício da cidadania são valores essenciais do processo.

O respeito à diversidade e ao pluralismo se constituem, tanto fins como meios na efetivação da proposta pedagógica.

Os integrantes da equipe do centro educativo são atores e autores, que se constituem agentes da inovação.

A inovação se concretiza no movimento que integra ação-ação reflexiva –ação crítica.

Aplicação e análise crítica de novas tecnologias e linguagens no planejamento, gestão e inovação nos projetos educativos (EYNG, 2002, p. 60).

Na análise da concepção da proposta pedagógica apresentada por Eyng, constata-se que:

1. é necessária uma mudança de atitude dos professores, que têm uma idéia errônea do projeto pedagógico como um instrumento elaborado por uma equipe técnica, a portas fechadas, e imposto como lei. A participação de todos, em sua elaboração, implantação e execução é fator essencial para a inovação.

A intenção é de mudança de uma atitude individual para uma atitude de comunidade, colegiada, que conduzam a um compromisso com o desenvolvimento da instituição, e desta forma ao fortalecimento das idéias consensuais que foram redesenhadas num projeto conjunto;

2. o aluno é sujeito e objeto do seu próprio conhecimento. Ele é um ser histórico, e suas experiências devem ser respeitadas;
3. a proposta inovadora deve ser incorporada pelo corpo docente, que precisa compreender seus pressupostos teóricos e filosóficos, tendo uma visão sistêmica de toda a instituição.

A ruptura com o passado num processo de transformação e mudança, deve orientar a gestão da inovação que se faz necessária no planejamento das universidades, para que elas cumpram seu papel na sociedade globalizada.

Ter clareza da intenção educativa, dos pressupostos filosóficos que norteiam a ação e participar efetivamente do projeto pedagógico, na sua fase de concepção, implantação e avaliação é fundamental para o êxito do processo.

E não se pode deixar de mencionar, que o processo de avaliação deve dar-se de forma contínua, permitindo a reflexão e a análise de cada fase da implantação do projeto, facilitando a reorganização e retomada de ação, quando necessária, para evitar desvios dos rumos inicialmente definidos.

Uma vez constatada a importância da avaliação em todas as faces do processo educacional, reserva-se espaço para seu estudo no trabalho.

2.4 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Sem desviar a atenção da compatibilidade entre o saber e o poder, pois é “ilusório negar esta compatibilidade, uma vez que como instituição social, a universidade carrega consigo os conflitos sociais, e em nome de uma vocação científica, ela nega a marca do Ocidente que é a impossibilidade de separar conhecimento e poder...” (Chauí, 1993, p. 120), e sendo o processo de avaliação sempre uma relação de poder, os projetos pedagógicos dos cursos superiores devem optar por um compromisso no processo de construção/apropriação do conhecimento e avaliação com uma visão de mundo e de homem mais progressista e democrática.

Segundo Freire (1969, p. 123), “...não pode existir uma teoria pedagógica, que implica fins e meios da ação educativa, que seja neutra”. Desta forma a educação não pode ser isenta do compromisso do educador com uma filosofia que justifica sua ação, que caracteriza seu tempo e determina sua prática. Assim sendo, os parâmetros avaliativos dos cursos superiores, tem que ser condizentes com este compromisso e Dias Sobrinho (2003, p.185), aponta para a “...questão essencial da formação e suas relações com a produção do conhecimento, ou seja, com os destinos do homem e da sociedade”. Desta maneira a avaliação deve dar forma e sentido a uma determinada realidade. Ela deve ser dinâmica e histórica.

Desviando-se do caráter regulador, e tomando um rumo emancipatório, a avaliação que se busca é aquela que longe de mensurar, selecionar, classificar, ranquear, propicia possibilidades de contestação, aprimoramento e complementação.

Nas palavras de Dias Sobrinho,

o predomínio de uma perspectiva de avaliação reguladora e controladora, articulada a princípios mercadológicos promovem o engessamento de todo o processo, tirando da instituição educativa seu caráter autônomo, e estimulando a competitividade no ensino superior, e se nosso objetivo é estabelecer e desenvolver uma flexibilidade sobre o trabalho em educação superior obrigando-nos a análise da própria natureza do ensino e da pesquisa, particularmente no que se refere aos fins da educação, ao conceito de sociedade que se quer desenvolver... (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 112).

Se o objetivo é a instalação dentro do projeto, de reflexão do ensino superior, evitando o “engessamento” do processo a ótica deve ser orientada por uma avaliação democrática, priorizando valores éticos, políticos e sociais, como coloca Dias Sobrinho:

A avaliação democrática visa a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a motivação dos autores e atores, e o desenvolvimento de uma consciência dos processos éticos, políticos e sociais que são inerentes à ação pedagógica. ... Se a educação prioriza os valores da formação humana integral, a avaliação que lhe corresponde também estará vinculada a essa concepção. [...] valores que reconhecem o homem como sujeito da história, ou seja, como agente dotado de um sentido ético, que deve ser respeitado como tal (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 52).

No sentido da formação humana integral, a avaliação só pode ser vista como parte integrante do projeto pedagógico, permitindo que se identifiquem problemas, e se proponham formas alternativas para saná-los.

Parece, no entanto, que dentro de um contexto amplo como os projetos institucionais, esta forma de avaliação contínua e democrática vem sendo aplicada e aceita por todos, porém, em sala de aula a abordagem tradicional ainda acompanha a atuação docente, preocupados com a memorização e a reprodução do conhecimento, fazendo uso constante da avaliação criterial e normativa.

Não se pode esquecer que tão importante quanto à construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, está na forma de avaliação que acompanha o processo e a percepção que o professor tem do sujeito que forma.

Em outras palavras, muda-se a aparência das coisas, mas não se muda a essência delas, pois esta mudança implica determinação e espírito crítico.

E com a preocupação de não demonstrar um pensamento ingênuo neste exercício de reflexão, apresenta-se a seguir, aspectos da avaliação ligados o macro campo de atuação profissional visto que, como instituição pública de ensino superior, a universidade, está sujeita as normas do sistema nacional de ensino. Sujeita, portanto, a uma política de avaliação externa que interfere em sua autonomia e dificulta a execução de algumas reformas.

De acordo com Carlos J. CURY (1996), há uma mudança na concepção da lei, havendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. O controle não é mais exercido na base - através do currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc., mas na saída, mediante a avaliação (In: ALTMANN, 2002, p. 81).

Dentro desta política de controle, prioriza-se uma avaliação normativa, criterial, que atendem a um modelo de mercado, transformando a educação em produto, e o sujeito de processo de conhecimento em cliente.

Entende-se por avaliação normativa, a “modalidade de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação” (JANELA, 2002, p. 34) em que a,

complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns produtos visíveis, que acabam assim por induzir a utilização de testes estandarizados (idem) e estes por sua vez, passam a ter “um papel central ao fornecer resultados que são indicadores de mercado. (WILLIS, 1992, p. 208).

Estes resultados têm por objetivo “a produção de dados e informações estatístico-educacionais para subsidiar o planejamento e a gestão da educação brasileira pelas esferas governamentais” (ALTEMANN, 2002, p. 81).

A avaliação criterial, também utilizada nas políticas controladoras “deve ser concretizada mediante provas ou testes deliberadamente construídos com preocupações técnicas e metodológicas obedecendo a critérios normais, nomeadamente em termos de garantia de validade e fidedignidade.” (cf. Carnoy & Levin, 1985; Sarup, 1990). A avaliação criterial é ainda a “... modalidade de avaliação que permite maior controle central por parte do Estado” (JANELA, 2002, p.35).

Como se pode perceber, este tipo de avaliação prioriza o sentido de prestação de contas, não tanto à sociedade, mas ao governo e ao mercado, da capacidade da instituição de demonstrar eficiência. Visto por este prisma, avaliar é mensurar, atribuir uma nota, um conceito, numa análise quantitativa, para “elaborar um banco de dados, inventariar resultados ou demonstrar desempenhos, embora tudo isto seja importante e deva fazer parte do processo” (Dias Sobrinho, 2002, p. 35), não se pode esquecer que a avaliação é muito mais que isto, e o processo educativo é muito mais complexo.

Têm assim políticas educacionais que determinam modelos de avaliações, condizentes com ideologias e dogmas do mercado internacional. Modelos que de uma forma geral continuam a determinar comportamentos e práticas conservadoras na atuação do professor, dentro de sua sala de aula.

Na superação desta forma de avaliar, e parafraseando Dias Sobrinho, sem esquecer que a avaliação é um fenômeno complexo e tanto, a avaliação interna e externa “... devem fazer parte de um processo articulado, de modo a se completarem e não se excluírem” (In: JANELA, 2002, p. 134).

Estudiosos da avaliação apresentam alternativas que “... promovem um equilíbrio no novo pilar da regulação a favor do pilar da emancipação.” (JANELA, 2002, p. 125), através da avaliação democrática.

Para melhor compreensão do conceito de avaliação Reguladora e avaliação Democrática, utiliza-se a seguir o esquema apresentado por Cristina Contera, e os pólos tensionais existentes na relação entre eles.

QUADRO 2 – MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

Tipo 1 Regulação	Tipo 2 Democrático
1 – Interesse técnico	1 – Interesse emancipatório
2 – Racionalidade instrumental	2 – Racionalidade Valorativa
3 – Enfoque Quantitativo	3 – Enfoque quali/Quantitativo
4 – “accountability”	4 – Responsabilidade social
5 – Indicadores de rendimento.	5 – Indicadores de qualidade
6 – Avaliação com critério punitivo e de controle.	6 – Avaliação como aperfeiçoamento e transformação.
7 – Processos baseados em uma ética competitiva	7 – Processos baseados na colaboração e participação.
8 – Avaliação “retroativa” e pontual.	8 – Avaliação “proativa” e permanente

Fonte: CONTERA, C. **Modelos de Avaliação da Qualidade da Educação Superior**. 2002, p.137.

Refletindo sobre o esquema, e as implicações subjacentes aos modelos apresentados, pode-se afirmar que ele:

(...) serviu de subsídio para uma compreensão mais adequada dos encaminhamentos dados à questão do planejamento no meio universitário... na busca da melhoria da qualidade acadêmica, aí incluídas a gestão universitária, a pesquisa da realidade institucional, com as possibilidades de intervenção das práticas vigentes... (ZAINKO; GISI, 2001, p.41).

A globalização exige uma uniformidade nas práticas educacionais e conseqüentemente nos processos de avaliação e seu campo de intervenção, porém

é na definição dos objetivos educacionais, na compreensão da dimensão ética e política da ação pedagógica que se escolhe e se defende um modelo de educação que estará vinculado, explicitamente ou não, a concepção que se faz de homem e de mundo.

Esta forma de compreender a ação pedagógica, como um esforço conjunto, para a “melhoria da qualidade acadêmica”, e a possibilidade de intervenção nas práticas vigentes não é uma tarefa fácil, pois, necessita de abertura dos professores à proposta de mudança, a superação dos próprios limites, e compreensão da dimensão ideológica do projeto.

A partir desta colocação, tem-se claro a importância do profissional de educação no processo de inovação curricular. A visão do professor sobre a proposta e sua participação nas decisões torna o projeto viável e garantem o sucesso na empreitada.

Cabe, pois analisar o papel do professor como agente de inovação curricular, objeto de reflexão no próximo capítulo.

3 O PROFESSOR COMO PRINCIPAL AGENTE NO PROCESSO DE INOVAÇÃO CURRICULAR

O posicionamento do profissional da educação frente aos imperativos do novo milênio: Tornar-se um construtor de conhecimentos, questionando sua prática e superando a própria história de sua formação em benefício da nova geração. O professor adquirindo novas competências assume seu papel de principal agente no processo de inovação. Caracterizá-lo neste contexto, é o desafio que se apresenta para o terceiro capítulo do trabalho.

A complexidade da sociedade atual passa a exigir um novo profissional da educação, consciente do seu papel, como formador do cidadão participativo e crítico, capaz de redimensionar suas práticas, tendo em vista a aquisição de habilidades cognitivas e competências sociais.

“Sabe-se que os novos tempos são desafiadores, levando instituições e professores a pensarem em modelos que venham a corresponder às necessidades educacionais e refletirem criticamente as práticas pedagógicas até então desenvolvidas” (KULCZYCKI; PINTO, 2002, p. 75).

Ao pensar em novos modelos e nas necessidades educacionais, redimensionando práticas pedagógicas se supõe que será através da valorização do papel da história do desenvolvimento científico, da técnica e da conscientização das práticas educacionais, voltadas para a compreensão da construção do conhecimento, e a formação dos agentes transformadores, que a sociedade poderá usufruir dos benefícios gerados pela tecnologia e pela globalização, num processo dinâmico de reflexão para a qualificação do

profissional, e a interpretação quali/quantitativa do mundo, numa visão técnica, social, ética, política e cultural.

Neste quadro a relação da educação com a construção do conhecimento desperta a consciência da existência das coisas, e dos caminhos a serem percorridos, tornando o sujeito do conhecimento, partícipe de sua formação, sujeito de sua história.

(Parafrazeando Adorno (2001)) É na educação emancipatória, que o sujeito e objeto se inter-relacionam para que os instrumentos técnicos sejam utilizados de forma adequada evitando-se assim qualquer forma de pedagogia mecanicista, pois se aciona com ela o empírico do homem. Esta nova forma de se perceber a educação aponta para obras de grandes estudiosos da psicologia, onde a epistemologia construtivista apresenta um modelo que resgata essa relação sujeito/objeto e a dinâmica do processo do conhecimento.

Para que haja interdependência entre sujeito e objeto na construção do conhecimento,

(...) é necessário reintegrar e conceber o grande esquecimento das ciências e da maior parte das epistemologias, e enfrentar, sobretudo aqui, o problema a nosso ver incontornável da relação sujeito-objeto. Não se trata de resvalar para o subjetivismo: trata-se, muito pelo contrário, de enfrentar esse problema complexo em que o sujeito cognocente se torna objeto de seu conhecimento ao mesmo tempo em que permanece sujeito (MORIN, 1987, p.25).

Este esquecimento, das ciências e das epistemologias, manteve por muito tempo, adormecido no estudante o amor por aprender. A busca de soluções criativas, dentro das práticas educacionais, faz com que o estudante releve sua capacidade criativa, e paixão pela busca do conhecimento, num

envolvimento ético com o destino da sociedade. Cabe, portanto, aos educadores comprometidos com seu “que fazer” e responsáveis pela formação de cidadãos críticos e criativos atenderem às necessidades da sociedade pós-moderna.

Se as mudanças ocorrem de forma rápida e diversificada, exigindo um conhecimento específico cada vez maior do “saber fazer”, tanto mais se faz necessária à compreensão do paradigma emergente, pois, segundo Boaventura Santos, no paradigma emergente,

há um conhecimento compreensível e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se em chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem que ser contemplado (SANTOS, 1999, p. 52).

Boaventura Santos faz referência à incerteza do conhecimento produzida na sociedade pós-moderna, e Goergen complementa suas palavras, afirmando que:

A forte crítica desenvolvida ao longo do século XX, à idéia de neutralidade relativou a certeza do conhecimento, e com ela a segurança daqueles que estavam encarregados de transmiti-la. (GOERGEN, 2002, p. 82).

A dúvida e a insegurança que se assiste no processo do conhecer são decorrentes das transformações e rupturas que vêm ocorrendo na sociedade atual, das mudanças na forma de conceber as ciências e conseqüentemente nas novas competências e habilidades, exigidas dos profissionais da educação.

Diante da dúvida o novo professor deve se perguntar o que é participar de um processo de construção do conhecimento?

Ser professor representa participar de um processo complexo, que exige competência técnica, (domínio dos conhecimentos estabelecidos) bem como um compromisso ético-político, tanto com relação àquilo que é transmitido (análise, interpretação, seleção) quanto com relação às formas de transmissão. Seu compromisso é conduzir os estudantes a assumirem o protagonismo de seu próprio saber (GOERGEN, 2002, p. 84).

A complexidade do processo de construção do conhecimento “conduzir os estudantes a assumirem o protagonismo de seu próprio saber” tem muito a ver com valores, atitudes, visão de mundo e de homem do docente, (...) “não é uma questão meramente epistemológica, mas fundamentalmente axiológica e ética.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 47).

A primeira atitude a ser adotada, diante de tantas exigências, é a de reorganizar todo o entendimento do processo ensino-aprendizagem. É retirar, o manto da neutralidade e da certeza, valores caros à ciência moderna que se tornaram hegemônicos, mas já não atendem a complexidade que se opera na vida atual e reconstruir o conhecimento.

A idéia de conhecimento-construção nasceu com Piaget, “... que derrubou a idéia de um universo de conhecimento dado, seja na bagagem hereditária (apriorismo), seja no meio (empirismo) físico ou social” (BECKER, 2001, p. 71).

Assim o processo de desenvolvimento do conhecimento é entendido por Piaget sempre como um processo de construção, do homem com o meio.

Não cabe aqui, discorrer sobre a teoria de Piaget, e suas estruturas lógicas, porém acredita-se ser pertinente tal colocação, uma vez que muito se tem discutido a respeito da construção do conhecimento.

Para Freire (1980, p. 34), “uma educação, para ser válida precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito. – e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto”.

Este diálogo do homem com o seu ambiente fazem parte da teoria piagetiana da construção do conhecimento. Assim sendo o homem “cria, recria, e decide. Acrescenta algo de inovador. Gera construções coletivas. Torna-se sujeito histórico. Faz cultura. Colabora com a evolução da humanidade” (MORAES, 1997, p. 95). Visto desta forma,

(...) o processo educativo realiza-se por uma interação radical entre conteúdo e forma, entre assimilação e acomodação, entre abstração empírica e abstração reflexionante, entre reflexionamento e reflexão, isto é um conteúdo científico, artístico, ético ou estético qualquer só tem sentido se compreendido no âmbito de seu processo de construção – no sentido individual ou histórico, no sentido ontogenético ou filogenético (BECKER, 2001, p. 109).

Se um conteúdo só tem sentido, quando há por parte do sujeito reflexão, abstração, a crítica que se pode fazer ao modelo da racionalidade técnica, é a fragmentação do saber, a descontextualização que impede o processo educativo de realizar-se na integra, pois exclui do seu campo de visão seu maior objetivo, que é o ser humano, e sua capacidade de transformação da realidade.

Iskander & Candiotto, apresentam tal modelo como:

(...) uma especialização na parte e o desconhecimento do todo, que resultou num conhecimento incompleto e não confiável... A educação não pode restringir-se a uma parte da realidade, ou seja, apenas à transmissão do conhecimento científico... não pode ater-se somente ao que é objetivo, mas, é necessário agregar também a subjetividade porque de acordo com Searle, parte da realidade é subjetiva. Este é o desafio do educador na atualidade (ISKANDER & CANDIOTTO, 2002, p. 50).

Pelos estudos realizados e pelo posicionamento de pesquisadores, fica claro que na sociedade atual, frente à crise do modelo vigente, o professor em sua prática, não pode esquecer que a formação do conhecimento é uma construção. Isto significa que nada pode ser conhecido se não é intimamente construído, e este é o lado subjetivo do processo educacional.

Seria, portanto conveniente no dizer de Cunha:

incorporar no processo ensino-aprendizagem a categoria da dúvida como algo desejável. As certezas congelam a capacidade de reflexão. Para tanto o professor deve ser inquieto, que esteja disposto a fazer rupturas com a sua própria história acadêmica normalmente marcada pela reprodução... deve substituir a resposta pronta que dá aos alunos pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento. Precisa se expor no seu próprio processo de maturação incluindo a dúvida epistemológica como ponto nodal de sua concepção de conhecimento (CUNHA, 2000, p.184).

Cabe, portanto, ao professor nesta era de incertezas em fase de transição, superar suas limitações humanas e ideológicas, rompendo com o passado e a própria história de sua formação, para incorporar esta nova forma de conceber o conhecimento e o processo educativo, possibilitando assim abertura para as mudanças que precisam ocorrer e dependem de um espírito crítico e reflexivo sobre a prática adotada para a formação de novas competências e habilidades.

3.1 A GESTÃO DA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Quanto à noção de competências buscou-se suporte teórico para sua conceituação em Trépos,

competência refere-se a um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz (...) Competência integra os conhecimentos sobre objetos e ação (TRÉPOS, In: DESAULNIERS, 2000, p. 3).

Se “competência integra os conhecimentos sobre objetos e ações”, a instauração da competência supõe mudanças nas práticas docentes, e na forma de se gerenciar as angústias e antagonismos produzidos pela ação inovadora. Aqui ela está “... sendo concebida como o modo de transcender as fissuras de cada setor (...) Isto implica dizer que este tipo de gestão é cada vez mais decisivo para se atingir mudanças, observando-se que sua difusão e aprendizagem são igualmente indispensáveis para o sucesso de todo empreendimento” (DESAULNIERS In: ZAINKO; GISI, 2001, p.37).

Sabe-se que diferentemente de outras atividades profissionais, o professor deve demonstrar competência em áreas bastante abrangentes. Somente o domínio de conteúdo, postura, e noções de didática não bastam. O conhecimento do comportamento humano, em diferentes situações, noções de ética aliadas ao bom senso, a capacidade de tomada de decisões, são apenas algumas das competências que se espera deste profissional.

Terezinha Rios apresenta as dimensões da competência docente, da seguinte forma:

- na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos - conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos,
- na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora,
- na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres,

-na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio de respeito e da solidariedade, na direção de um bem coletivo... Por isso temos necessidade de fazer referência a uma formação continuada dos educadores, que significa uma ampliação constante de sua competência. A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois *vamos nos tornando competentes*. (RIOS, 2002, p. 169).

Na verdade, “vamos nos tornando competentes”, na medida em que se consegue refletir criticamente sobre a prática adotada, avaliando no dia a dia a necessidade de mudanças, e construindo a identidade com a ação transformadora.

Moretto (2002, p. 124), faz uma crítica à conceituação proposta por Philippe Perrenoud e adotada pelos educadores de competência como: “... a capacidade de o sujeito mobilizar recursos cognitivos visando abordar uma situação complexa” cabe num primeiro momento distinguir alguns aspectos importantes, segundo Moretto.

Quanto ao termo “cognitivo”, Moretto (2002, p. 124), faz uma observação de que, “a competência exige mais do que apenas recursos da cognição, isto é, do conhecimento intelectual”.

Na análise dos termos utilizados por Perrenoud distingui-se:

- 1. Capacidade - Ver a competência como “ser capaz de”;**
- 2. Mobilizar - que significa movimentar uma força interior;**
- 3. Recursos - referem-se a cinco recursos na visão de Moretto (2002):**
 - conhecimento dos conteúdos relativos a uma situação complexa;**
 - associado a habilidades/procedimentos – indicador de uma capacidade adquirida;**
 - conhecimento da linguagem específica para se resolver uma situação complexa;**

- mobilização de valores culturais específicos de cada contexto;
- administração das emoções.

Ser competente na ação docente significa assim fazer os ajustes exigidos para o novo momento e criar oportunidades para um olhar diferenciado da educação, e do ser humano que se quer formar.

É utópico, no entanto imaginar que todos têm facilidade para assumir tal posicionamento, pois:

poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos de aprendizagem. Nós internalizamos as formas tradicionais, a velha arquitetura de transferência de conhecimentos, os hábitos autoritários do discurso em sala de aula... (SCHOR, 1996, p. 100).

A internalização desta forma tradicional de transferência de conhecimentos, de atitudes autoritárias, tem muito a ver com o tipo de formação do professor, tem muito a ver com a construção do metiér docente, com valores e posturas assumidas, e da forma como o professor foi ensinado. Desenvolver competências para um novo olhar exige tempo, solicitando do gestor habilidade e estratégias de ação que rompam com os velhos hábitos arquitetados, que dificultam o trabalho na hora de inovar.

Nas palavras de Pinto:

(...) quando é solicitada indicação de competências docentes a professores universitários, de diferentes áreas do conhecimento, em geral são apontadas qualidades genéricas e abstratas em relação ao professor [...] raramente são apontadas competências específicas do trabalho cotidiano da sala de aula. Buscar competências dos professores nos remete ao debate da natureza das práticas docentes. (PINTO, 2001, p. 51-52).

Nesta perspectiva, o debate sobre as práticas docentes, nos encaminha a percepção dos projetos pedagógicos que norteiam a ação do professor em sala de aula.

Quando estes projetos estão interessados em atender as exigências dos paradigmas emergentes, e orientados pela complexidade da formação de competências, eles apontam para a questão da inovação como – ação deliberada, que ameaça a identidade original, e convive com a dificuldade de engajamento dos indivíduos no processo de mudanças substanciais em seu modo de ver, pensar e sentir.

Segundo Eynng,

Pensar, dizer e fazer inovação é mais amplo que pensar, dizer e fazer mudança ou reforma, pois a primeira procura gerar modificação de mentalidade na esfera pessoal e organizacional, mudança de cultura teórica e prática e não apenas alterações superficiais na aparência ou no discurso.

A inovação tem de ser abordada de modo sistêmico e contextualizado, integrando diversas ações coordenadas e complementares que afetam todo o centro educativo e não apenas algumas partes ou âmbitos isolados (EYNG, 2002, p. 58).

A complexidade da ação exige uma performance de gestores e habilidades para produzir mudanças culturais, estabelecendo uma nova relação entre os envolvidos no processo, além de produzir um conhecimento diferenciado de todo o contexto escolar.

Para tanto há necessidade de se desenvolver competências para se gerir um processo inovador.

Eyng (2002, p. 59), apresenta:

QUADRO 3 – COMPETÊNCIAS DO PROCESSO INOVADOR E CRITÉRIOS ORIENTADORES

COMPETÊNCIAS	CRITÉRIOS
Competência Contextual	Ser contextualizada
Competência Ética	Seguir princípios éticos
Competência Colegiada	Ser delineada coletivamente
Competência Reflexiva	Ser resultado de reflexão a partir da ação
Competência Pedagógica	Revestir-se de intencionalidade formativa
Competência Sistêmica	Considerar a totalidade do ser, do conhecimento e da realidade.
Competência Emocional	Considerar a diversidade das manifestações individuais
Competência Estratégica	Atender as necessidades e expectativas individuais e sociais.
Competência Acadêmica	Gerar alta qualidade e adesão nos processos coletivos.
Competência autogestora	Ter capacidade de auto-desenvolvimento continuado

FONTE: Anais – Seminário Internacional Políticas e Gestão da Educação Superior.

Para que a inovação aconteça, é importante que haja um envolvimento coletivo, intencionalidade formativa comprometendo autores e atores, deve partir de uma realidade concreta e das reais necessidades da inovação, respeitar as dificuldades individuais e suas manifestações, buscando a atualização constante dos envolvidos e a comunicação entre eles, para que se possam desenvolver as competências pertinentes ao processo e tornar os sujeitos partícipes.

Como todo processo de mudança produz incertezas, gera conflitos, há necessidade de se clarificar termos utilizados, tem-se assim dentro de uma visão psicológica a definição de conflito como:

Conflito é o resultado de motivos opostos atuando simultaneamente. Tipos de conflitos: Aproximação-afastamento. Afastamento-afastamento
 Aproximação-afastamento – em que um objetivo é desejado e temido, são os mais comuns e resultam em bloqueio de ação. Padrão de comportamento freqüentemente observado quando um organismo é inclinado ou solicitado a se aproximar de algo que apresenta simultaneamente qualidades atrativas e aversivas. O indivíduo tende a oscilar entre um comportamento de aproximação ou de afastamento, em que o primeiro é tipicamente dominante quando o evento ou estímulo acha-se distante no tempo e no espaço e o segundo torna-se mais característico quando o evento está mais próximo (STATTON & HAUS, 1994, p. 64).

A utilização do termo no trabalho parece adequada, uma vez que frente às propostas de mudanças, o comportamento do professor tende a sofrer as oscilações descritas, aparecendo inclusive o bloqueio de ação, quando ele participa das decisões, sente-se impulsionado e inclusive inclinado a aderir ao novo projeto, mas hesita diante do medo das inovações de sua prática em sala de aula.

Quanto ao termo resistência, a psicologia define como: “nome coletivo, para todas as forças interiores, que procuram manter o *“status quo”*. (DORAN; PAROT,1998, p. 676)

Nada parece mais apropriado para definir a atitude de oposição veemente ao processo de inovação que o termo empregado, uma vez que de forma consciente ou inconsciente estas forças procuram manter a ordem estabelecida, e a comodidade da posição por elas ocupada.

Forma-se assim, verdadeiros obstáculos que impedem ou interrompem os objetivos fundamentais do projeto, delineando-se neles um conjunto de ações que entram o trabalho, dificultando sua implantação ou ainda fomentando uma atmosfera de insatisfação e insegurança no agente inovador.

Face as colocações torna-se necessário analisar o fenômeno da resistência, em seus aspectos mais variados, assunto abordado no próximo capítulo.

4 A RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Finalizando a fundamentação teórica reservou-se o capítulo para a questão da resistência à mudança. No capítulo a abordagem sobre os aspectos psicológicos da resistência dos indivíduos ao processo de mudança, assim como aspectos sistêmicos e organizacionais são tratados separadamente por uma questão metodológica sabe-se, porém que eles acontecem de forma integradas, bloqueando ou mesmo engessando o processo de inovação proposto.

Inovar não é tarefa fácil. Diversos aspectos do fenômeno da resistência devem ser estudados, pois as resistências apresentam um caráter multidimensional que podem ter sua origem no psicológico dos indivíduos, na comunicação entre as pessoas, em razões sóciopolíticas, ou no despreparo para a compreensão da filosofia que acompanha o projeto inovador.

As limitações de recursos financeiros e materiais, nas instalações e recursos didáticos, podem impossibilitar um clima adequado às mudanças. São, contudo os fatores humanos, um dos maiores obstáculos às novas propostas.

A resistência ainda pode estar relacionada à qualidade da inovação, ou a pertinência de sua implantação em determinado contexto, e/ou determinado momento histórico, podendo inclusive ser consideradas positivas, para a revisão da proposta de mudança. Este tipo de resistência pode ser denominado racional. No entanto, as resistências irracionais, que têm suas origens em sentimentos e emoções e no desconhecimento, geram verdadeiros problemas na hora de inovar.

O desconhecimento, ou despreparo do professor à concepção teórico-prática da proposta,

(...) podem provocar situações de conflitos em um mesmo professor, pois deve atuar simultaneamente como “transmissor de cultura”, “agente libertador” e “formador de cidadãos”. Cada uma dessas posições tem fundamentos ideológicos claros que não são muito compatíveis entre si. A primeira posição permite manter o status quo e o poder da classe dominante; a segunda, exaltação da classe dominante; a terceira, a formação de uma sociedade crítica com acesso às decisões. Por sua vez, essas posições filosóficas têm diferentes enfoques pedagógicos que podem desorientar totalmente o professor que não está consciente desses posicionamentos (KEIM, 2002, p. 154).

A proposta de inovação deve deixar claro em seus pressupostos teóricos e filosóficos os enfoques pedagógicos que norteiam a ação, evitando assim desnortear o professor criando nele certo, inconformismo ou antagonismos que dificultam sua prática e com isso provocam uma resistência inconsciente à própria proposta inovadora.

Não se pode, portanto, atribuir somente ao professor a responsabilidade pelo fenômeno da resistência a determinado projeto,

Há que se perguntar se estamos permitindo ao professor que perceba a necessidade de mudança e isto tem a ver com sua formação. A necessidade de mudança não deveria significar uma ameaça para a identidade do professor, já que sabemos que ele se identifica com o conhecimento de sua matéria e suas habilidades profissionais. Tanto a auto-estima profissional como também a pessoal estão ligadas a esta identidade. Daí, a necessidade de grande cuidado, ao pedir mudanças que possam significar menos autoridade em sua área de conhecimento (JORGE, 1996, p.82).

Um projeto de inovação não deve provocar no professor uma sensação de ameaça, de perda de identidade com sua matéria e habilidades profissionais, mas deve antes de tudo gerar motivação e compromisso do professor, para que ele possa apropriar-se dele. É importante ter conhecimento sobre estratégias e procedimentos para se trabalhar com o pensamento do professor.

O fator humano é, portanto, apenas uma das múltiplas faces do fenômeno da resistência, sendo necessário conhecer detalhadamente seus aspectos para se desenhar, estratégias de ação destinadas a vencê-la. Um assessoramento constante

ao docente, para uma conscientização reflexiva e dialógica do processo pode modificar seu posicionamento e a barreira criada pela proposta inovadora.

É linear pensar que os professores podem aderir a uma reforma sem terem suficiente formação filosófica da mesma. É linear pensar que só lhes dando materiais didáticos os professores saberão qual a filosofia subjacente... Pensar que uma lei pode modificar anos de práticas não direcionadas no mesmo rumo que o proposto é uma linearidade: ela produz um novo constrangimento para o professor que reage a essa imposição criando um mal-estar de inconformismo. A maioria das vezes esse mal-estar gera uma barreira pouco permeável às mudanças que se volta contra os princípios da própria reforma.

Pensar que jornadas de capacitação – embora elas sejam freqüentes – produzirão novos docentes é outro pensamento linear... (KEIM, 2002, p. 156).

A linearidade deste pensamento está no desconhecimento ou no descaso, aos processos de formação dos saberes profissionais do professor, e toda a construção do “*metiér*” docente, que somente serão modificados, quando o professor é convencido, da necessidade e melhoria que a reforma em sua prática, proporcionarão ao processo ensino-aprendizagem, nos benefícios que esta mudança produzira em sua práxis, e conseqüentemente na educação como um todo.

Todo processo de mudança produz incertezas, gera conflitos, pois significa rever posturas assumidas, e conscientemente aprovadas.

A reflexão que se faz é a de que se os saberes dos professores, como coloca TARDIF (1999), são temporais – adquiridos através do tempo por sua história de vida, anos de trabalho (rotina), onde eles adquirem habilidade, competência e prática, também são saberes, plurais, heterogêneos e ecléticos, impregnados, portanto de “saberes da experiência”, fundados em seu trabalho e no conhecimento de seu meio, que incorporam-se a sua prática profissional. A resistência é natural, e cabe oportunizar um aprofundamento teórico, e gerenciar ações possíveis, para a superação das práticas hegemônicas, minimizando os conflitos.

Pela resistência apresentar um caráter multidimensional, e suas origens estar relacionadas a aspectos diversos como os citados anteriormente, há necessidade de uma análise detalhada dos aspectos mais significativos para a resistência.

Tejada Fernández (1998) coloca a resistência dos indivíduos no processo de inovação da seguinte forma:

Son múltiples las resistencias que en la innovación educativa tienen su origen en la personalidad de los individuos... vamos a destacar algunas de ellas, teniendo en cuenta que muchas veces están relacionadas entre sí y que unas conllevan otras. De cara al análisis las individualizaremos.

- a) **El hábito.** En líneas generales la gente prefiere lo que es familiar a lo extraño o nuevo, existir en un entorno reconocible en el que se realice el menor cambio posible, comportarse en función de rutinas adquiridas, reaccionar de manera acostumbrada, ya que estas formas dan sentimiento de confianza y seguridad.

Parece claro que o hábito, que aquilo que se está acostumado, é mais cômodo do que o novo, a rotina produz confiança, gera segurança. O novo desestabiliza.

- b) **Primacia.** La forma en que una persona aprende por primera vez a resolver los problemas o situaciones, supondrá un patrón de comportamiento que suele persistir. Las primeras impresiones son teóricamente las más perdurables. [...]

A forma que se aprende a fazer pela primeira vez, a resolver problemas determina o comportamento que se assume, cada vez que se defronta com situações similares.

- c) **Percepción o retención selectivas.** Muy conectada con todo lo anterior, esta resistencia hace referencia a la asunción de innovaciones o cambios que encajen con los puntos de vista o patrones de referencia ya establecidos. Ante aquellos que no se ajustan o alteran lo previo se presenta la resistencia. Percibimos las cosas de forma selectiva con el fin de mantener intacto el mundo seguro que conocemos y nos sentimos cómodos. (...).

Por prudência, seleciona-se de forma inconsciente aquilo que é conhecido em detrimento de mudanças, pois se procura manter inalterável o que é seguro e cômodo.

- d) **Superego.** Se tiene tendencia a mantener las normas absorbidas durante la infancia. La tradición, la costumbres, los usos, etc. persisten en la gente y a menudo se resisten al cambio por la razón de que representa algo nuevo, no familiar, diferente, ajeno, etc. El superego funciona como censor de lo nuevo, manteniendo una aceptación ciega en lo que ya existe como mejor éticamente. No es de extrañar que la resistencia al cambio sea directamente proporcional a la edad, si lo tenemos en cuenta.

Como fator de censor ao novo, o superego protege os costumes, a tradição, os valores, o familiar, na busca pelo que considera melhor.

- e) **Falta de seguridad en sí mismo.** Muchas veces se tiene conciencia de cosas mal hechas, de desempeño profesional mejorable, etc. No obstante dudamos mucho tiempo de intentar modificar o realizar algún cambio en una dirección de mejora. Esto es debido, además de la resistencia al cambio, a la falta de seguridad y confianza para abordar una nueva situación.

O medo, a insegurança produzida por uma situação nova, determina um comportamento avesso à mudança, mesmo que esta signifique melhoria no desempenho profissional.

- f) **Inseguridad y regresión.** A veces, si el cambio es continuo y fuerte se experimenta tensión y angustia, lo que automáticamente acarrea la necesidad de retornar al estado inicial más tranquilo, con menos sobresaltos, de regresar a lo normal, habitual, familiar, etc.

Quando a mudança é arrojada, contínua e exige muito dos envolvidos, estes tendem a enfrentarem tensão e angustia que provoca necessidade de retornar a um estado mais tranquilo, mais familiar.

- g) **Sentimientos de amenaza y temor.** El propio cambio e innovación en más de una ocasión afectan a cambios personales, por no decir siempre, o al menos a las formas de proceder dentro de una institución. Esto afecta a la imagen personal y muchas veces tenemos miedo de la nueva imagen para con los demás y se intenta mantener a toda costa la anterior. Y todo ello al margen del estatus y roles que podemos desempeñar en el seno de la misma.

Manter o *status* adquirido, a imagem construída, produz no indivíduo o medo da mudança, e o sentimento de ameaça a este estado, faz que se procure manter as coisas como estão.

- h) **Ignorancia.** Sencillamente porque no conocemos la innovación nos oponemos a la misma. En más de una ocasión el desconocimiento no estriba tanto en la innovación en sí, sus objetivos, etc. Sino que comporta ello para nosotros, como nos afecta, que nos exige, etc. y de ahí surge la resistencia.

Por desconhecer a proposta inovadora, e ignorar seus pressupostos teóricos e filosóficos, ou até mesmo não ter certeza de como ela pode afetar os envolvidos, provocam o fenômeno da resistência.

- i) **Dogmatismo- autoritarismo.** Como rasgos de personalidad conllevan rigidez, inflexibilidad, etc., que impiden a este tipo de persona afrontar la innovación, convirtiéndose en una importante resistencia. (TEJADA FERNÁNDEZ, 1998, p.189-190).

A rigidez de personalidade inflexibilidade e autoritarismo impedem alguns de enfrentar inovações, tornando-se importante fator de resistência a elas.

Dificilmente encontra-se no fenômeno da resistência às mudanças educacionais nos indivíduos apenas uma destas características apresentada por Tejada, normalmente elas se apresentam mescladas, exigindo do investigador um instrumento de pesquisa eficaz, e destreza na análise, uma vez que o objeto de estudo (o agente do processo inovador) muitas vezes não tem consciência de que sua resistência, passa estar relacionada com os fatores apresentados.

Outro fator importante dentro do fenômeno da resistência, esta ligada diretamente ao contexto institucional, onde os grupos atuam, tendo a análise sido baseada nos estudos de Tejada Fernández (1998).

- a necessidade dos indivíduos manterem sua segurança e permanência na instituição faz com que se procure conservar o estabelecido, e a resistência à mudança seja óbvia;
- a identidade com o grupo, com pessoas que compartilham conhecimentos comuns, idéias, métodos semelhantes, e conjugam a mesma forma de entender a prática diária, cria uma **dependência** e uma solidariedade, aos pares que dificulta o processo de inovação;
- o medo de se perder prestígio, ou posição no processo de mudança, faz com que o professor, tema o fracasso numa situação nunca experimentada e procure a manutenção do **status quo**;
- o grupo onde o professor atua tem **valores e costumes**, que exercem uma pressão restritora de inovação, uma vez que as normas já são conhecidas do grupo, que dificilmente abrirá espaço para mudanças;
- o poder das relações e da comunicação, entre os pares, constitui outro complicador na gestão da inovação, pois **as relações interpessoais**, convergem para uma sintonia, sobre os aspectos considerados por alguns incompatíveis com os interesses do grupo;
- se existe uma **satisfação grupal**, quando se acredita que tudo vai bem, não se muda. O novo pode alterar o que está dando certo e o grupo, não aceita mudanças em sua dinâmica, estrutura e relações;
- o problema, freqüente em nossa realidade, de integração de novos docentes ao quadro da instituição, muito mais do que o desenvolvimento

do grupo de professores em projetos comuns cria um mal estar de insegurança frente às inovações, pela **instabilidade e mobilidade**, que elas podem produzir;

- a necessidade de uma equipe de **gestão para a inovação**, capacitada e preparada para providenciar recursos, apoio e controle na transição para o novo, pois caso contrário, a empolgação do início da reforma desaparece e surgem problemas, que deverão ser solucionados.

(Análise baseada nos estudos de José Tejada FERNÁNDEZ, 1998, p.191-193).

A necessidade do ser humano de sentir-se parte de um grupo, de ser aceito, e de estar bem com seus pares, parece ser outro fator importante na análise das resistências, visto que, a comunicação entre o grupo vai determinar a viabilidade ou não da inovação.

Tem-se ainda dificuldades que se apresentam no macro cosmo da atuação profissional, como os que ocorrem dentro do próprio processo educacional ou ainda, aqueles que advêm do sistema educacional e do social.

Pela abrangência do tema, e procurando manter uma coerência com a proposta do estudo, faz-se apenas menção a estas dificuldades, sem aprofundamento em sua análise.

Quanto às dificuldades no processo educacional Tejada Fernández (1998, p.193) apresenta:

- dificuldades dos objetivos e fins da educação – por sua multiplicidade, ambigüidade ou imprecisão, dificultam o processo de inovação;

- na classificação dos conteúdos – por se apresentar de uma forma muito mais de justaposição do que interdisciplinar, deixa o professor isolado, e preocupado única e exclusivamente com seu trabalho;
- na avaliação – a falta de avaliação ou a improvisação na mesma, impedem de se obter resultados do desenvolvimento de uma inovação, o que leva ao desânimo por falta de resultados;
- no trabalho horista do docente – a sobrecarga nas tarefas rotineiras e cotidianas, são obstáculos da inovação por falta de tempo dos professores para o planejamento, implantação, discussões necessárias;
- na desconexão teoria-prática – os teóricos e os práticos da educação vivem em mundos diferentes, cada um com sua linguagem, suas próprias atitudes e *status*. Só é possível inovar, se existe integração da teoria com a prática educativa.

A resistência à mudança, ainda pode estar relacionada ao sistema educacional, da seguinte forma segundo Fernández (1998).

- tendência do sistema à uniformidade – relacionada à burocracia e centralização do sistema que provoca nos indivíduos imobilismo, e resistência às mudanças;
- centralização – Descentralização do sistema – é mais fácil aceitar uma reforma, ou inovação quando ela é considerada como própria muito mais do que quando ela vem de fora, isto acarreta problemas de autoridade, territorialidade, e esbarra na estrutura burocrática do sistema;
- falta de Competitividade – a estrutura favorece um comportamento estável, uniforme, homogêneo, de acordo com as normas, e a inovação

representa a variedade, a heterogeneidade, a separação do comportamento uniforme, que não são bem vistos nem pelo sistema nem pelos pares;

- isolamento – a falta de comunicação, entre as instituições, o sistema educacional e o sistema social;
- falta de recursos para atualização de recursos humanos e materiais – não existe um apoio para a formação permanente dos professores, que normalmente bancam os custos de seu aperfeiçoamento. E quase sempre a administração fecha as portas para financiar projetos e recursos para implementar uma inovação.

Nas Instituições o fenômeno da resistência pode acontecer segundo Jorge (1996, p. 48-51), apresentando fatores de entrada, de saída e de transmissão.

Na entrada:

- resistência do ambiente – a não ser que haja uma crise no funcionamento do sistema escolar, a comunidade não fomenta ou antecipa mudanças, mas antes disto procura proteger a escola das mudanças;
- incompetência dos agentes externos – autoridades, pais, são considerados pouco entendidos em educação, desta forma é atribuída aos professores qualquer reação ao processo de inovação;
- centralização excessiva – qualquer tentativa de inovação passa pelo crivo burocrático, pela excessiva centralização do poder, que emperra a mudança ou dificulta o ritmo de sua implantação;

- ausência de um agente de mudança – não existe em educação um agente encarregado de apresentar aos professores novas técnicas ou práticas, que possam ser aderidas por eles em seu trabalho na sala de aula;
- enlace defeituoso entre a teoria e a prática – os experimentos, as investigações realizadas em educação têm muito pouco a ver com o trabalho do professor na sala de aula. Desta forma, a teoria compartilha poucos valores, com a prática;
- invisibilidade profissional – como o ensino é considerado uma atividade básica, não é questionada a necessidade de mudanças.

Na saída:

- objetivos confusos – normalmente vagos, conflitivos, de natureza múltipla, os objetivos tornam-se fatores de obstáculos à inovação, pelo fato de existirem metas contraditórias dentro do sistema escolar;
- ausência de recompensa à inovação – a aparente estabilidade no sistema educativo, não oferece recompensa às atitudes inovadoras e fortalecem o estado de estabilidade;
- tendência à uniformidade – as escolas utilizam métodos e modos de atuar que possam ser aplicados ao maior número de alunos. Na diversidade de sua clientela, no entanto, qualquer projeto contará com a resistência de um grupo ou de outro;
- a escola vista como monopólio – as escolas não têm nenhuma motivação econômica, nem tem que concorrer com nenhuma outra instituição na sociedade. Desta forma ela não precisa preocupar-se com a qualidade de seus serviços;

- carência de investimentos em “pesquisa” – a tarefa da escola continua sendo ensinar conhecimentos. Muito pouco se investe na aquisição de conhecimentos. Assim destinar recursos para tecnologia, equipamentos, e materiais que se adequem as necessidades dos alunos é relegado segundo plano;
- problemas de medida do produto – de difícil identificação o produto da educação, sua avaliação, e o resultado do processo educativo são demorados, causando problemas sérios para a proposta inovadora;
- atenção centrada em compromissos imediatos – dificuldade do professor desligar-se de seus compromissos e responsabilidades cotidianas, para avaliar pontos frágeis do seu trabalho, da escola, ou informar-se sobre novos projetos ou inovações;
- baixo investimento na capacitação de pessoal – como os sistemas escolares investem pouco no desenvolvimento do seu pessoal, as inovações acontecem como esforços pessoais, na atualização e aperfeiçoamento profissional.

Fatores de transmissão:

- hierarquia e diferenciação de postos – a burocracia e as hierarquias emperram a circulação de informações;
- ausência de procedimentos e de formação para mudança – não é dado ao professor nenhum tipo de treinamento para que ele possa aprender sobre novos procedimentos, nenhum tipo de formação de relações humanas para estimular a compreensão e aceitação de novas idéias e novos métodos.

Além disto, há que se considerar que existem outros fatores que são decisivos para o êxito da implementação de uma proposta inovadora, pois o processo exige investimento em termos de tempo, custos e envolvimento pessoal.

Sendo a inovação educacional um processo complexo, que envolve desde o sujeito agente da inovação, até o sistema em sua totalidade, há de se ter claro que ele precisa ser avaliado quanto sua utilidade, necessidade e tempo de duração.

Apresenta-se ainda os obstáculos à inovação ocorridos no sistema social que Tejada Fernández (1998), coloca da seguinte forma:

- valores sociais – as inovações propostas não podem ir contra, normas, valores ou práticas vigentes na cultura do sistema social, pois dificilmente serão aceitas;
- estrutura social – a estrutura social pode facilitar ou dificultar a difusão de novas idéias, uma vez que o sistema social afeta o sistema educativo, e a instituição educativa;
- maturidade do sistema social – quando o sistema possui uma boa base cultural, com o acúmulo de descobrimentos, inovações e experiências, torna-se mais fácil à adesão para mudanças;
- noções de modernismo – tradicionalismo – a noção de modernidade no sistema, por torná-lo flexível e aberto, com valorização da ciência, da tecnologia, visão de futuro, facilita o processo de inovação. Já o tradicionalismo, por apresentar características opostas, torna a inovação inviável.

Uma vez que a escola não é um sistema fechado, mas aberto às influências externas, ela está sujeita às normas, valores, crenças do sistema social e a sua

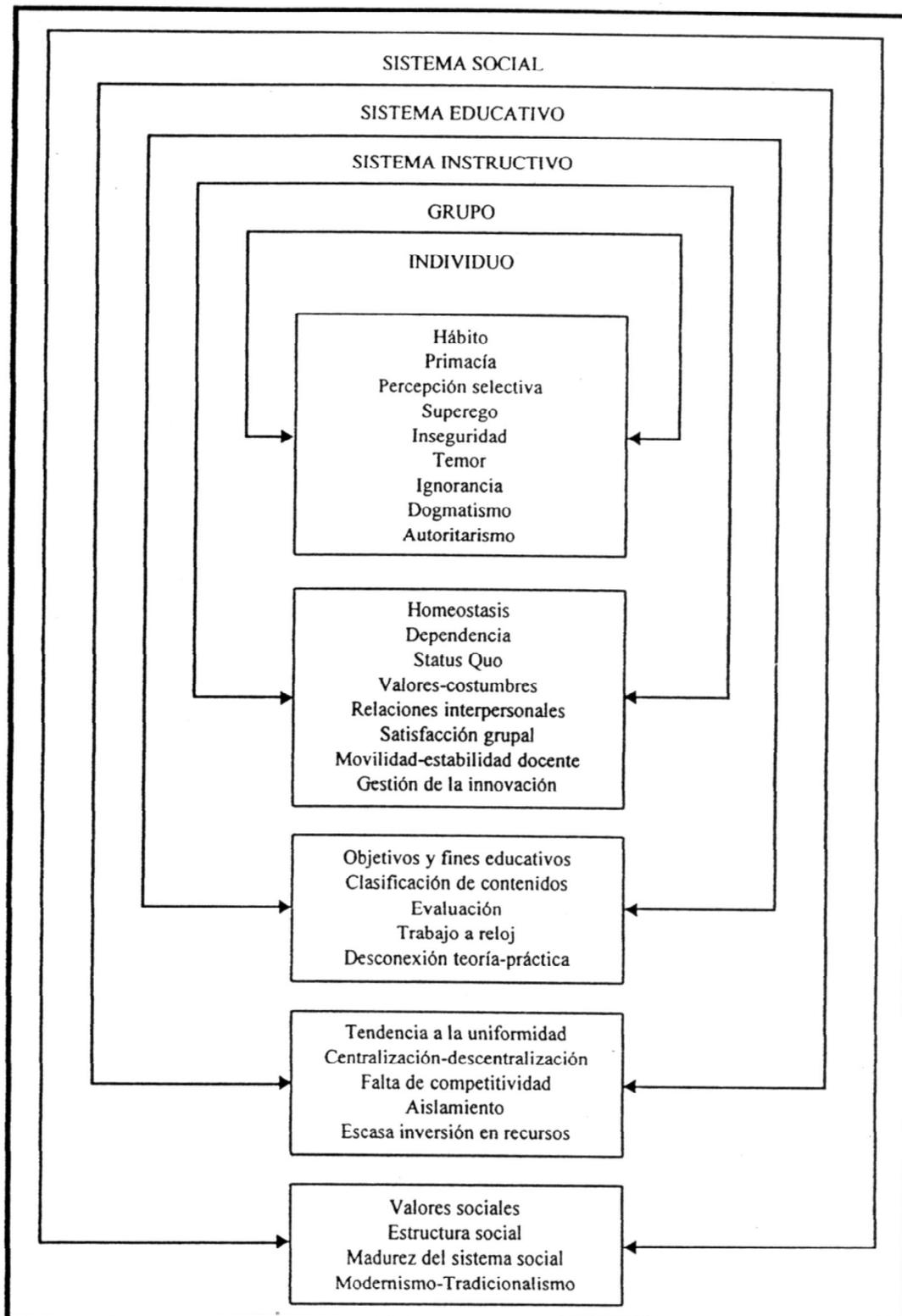
cultura. Quando este sistema valoriza inovações, e experiências, a instituição adquire um ar mais favorável às inovações, caso contrário fecha-se, pois o clima social paira sobre o sistema educativo, causando resistência às reformas.

A ilustração apresentada por Tejada Fernández (1993), clarifica as diferentes áreas de resistência a mudanças na inovação educativa.

Tejada Fernández apresenta na ilustração que segue a inter-relação entre os fenômenos da resistência e a conexão entre elas em escalas cada vez mais abrangentes. Iniciando com os aspectos que aparecem no indivíduo, no grupo, na instituição, no sistema educacional, e atinge sua culminância no sistema social.

Como colocado no início do capítulo estes aspectos não aparecem isolados, mas formam uma malha complexa, onde o nível de dificuldades é crescente e de difícil percepção.

QUADRO 4 – RESISTENCIAS-FACILITADORES DE LA INNOVACIÓN.



FONTE: Resistências em la innovación educativa (TEJADA FERNÁNDEZ, 1998, p.197).

5 O PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

5.1 O CONTEXTO INVESTIGADO

A pesquisa teve como universo as Instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba, sendo escolhida como população a Universidade X e Universidade Y caracterizando-se assim uma instituição particular e outra pública de Ensino Superior no Estado do Paraná. Caracterizando duas instituições de grande porte, por facilitar o acesso á amostra, e a variedade de possíveis participantes da pesquisa.

O instrumento de levantamento de dados (apêndice 01) constituiu-se de um questionário aplicado aos professores que apresentava questões fechadas distribuídas em dois blocos: a) as que buscavam obter respostas precisas quanto ao perfil do grupo, e, b) as que se referiam ao conhecimento e participação no projeto pedagógico, facilitando a codificação e análise, e uma questão aberta, visando obter respostas, sobre a percepção dos professores quanto ao fenômeno da resistência à mudança nas propostas inovadoras.

5.2 A AMOSTRA INVESTIGADA

Foram selecionados os cursos de Licenciatura em Biologia, Matemática, Letras-Português, e Pedagogia da Instituição X e Instituição Y.

A escolha dos cursos deve-se ao fato de se tentar abranger diferentes áreas do conhecimento, e pelo fato de serem estes os ramos de maior influência no Ensino Fundamental.

O quadro a seguir demonstra o número de professores existentes nas Instituições, considerando-se apenas os efetivos, deixando-se de levantar professores substitutos, em licença ou afastamento, tendo em vista a vivência da realidade da Instituição.

A seleção de professores para a aplicação do instrumento de pesquisa estipulou-se numa porcentagem nunca inferior a 20% da totalidade, levando-se em conta o tempo de atuação na Instituição igual ou superior a cinco anos, e pelo conhecimento da proposta pedagógica em vigor.

QUADRO 5 – PROFESSORES DOS CURSOS PERTENCENTES À AMOSTRA

CURSO	EXISTENTES	SELECIONADOS
INSTITUIÇÃO X	98	27
MATEMÁTICA	16	6
BIOLOGIA	31	7
LETRAS-PORT.	10	5
PEDAGOGIA	41	9
INSTITUIÇÃO Y	151	38
MATEMÁTICA	40	10
BIOLOGIA	22	7
LETRAS-PORT.	13	6
PEDAGOGIA	76	15
TOTAL	249	65

FONTE: Elaborado pelo autor. Baseado nos sites da internet das instituições.

Dos instrumentos entregues, em número de sessenta e cinco, foram devolvidos sessenta e três questionários.

Os questionários que não foram devolvidos pertencem um ao curso de Biologia da Instituição X, e um do curso de Letras-Português da Instituição Y.

Demonstrando-se bastante solícitos, os professores se prontificaram a responder ao instrumento, sem muitas dificuldades.

A questão aberta causou certo desconforto nos professores da Instituição Y, visto que a instituição não possui um instrumento com o nome “projeto pedagógico”, mas sim um “plano de desenvolvimento da instituição”.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS PERTENCENTES À AMOSTRA

5.3.1 Caracterização do Curso de Matemática

Formando bacharéis ou licenciados, os Cursos de Matemática da Instituição X e da Instituição Y, buscam desenvolver no aluno as competências necessárias à sua área de atuação, preparando-os para o mercado de trabalho.

Caracterização do Curso de Biologia

O Curso de Biologia apresentado pelas duas instituições apresentam-se de forma bastante semelhantes, tanto na sua modalidade licenciatura como bacharelado.

Preparando o aluno para a atuação num vasto campo do mercado de trabalho, que vai da docência do ensino fundamental ao superior, à pesquisa e consultoria nas áreas próprias do conhecimento do biólogo.

Caracterização do Curso de Letras Português

A formação do profissional de Letras – Português, tanto na Instituição X, como na Y, visam preparar o aluno para o domínio da língua materna, capacitando-o para a docência no Ensino Fundamental e Médio, e prestar serviços diversos, relacionados com sua área de conhecimento.

Caracterização do Curso de Pedagogia

Analisando as características do Curso de Pedagogia das duas instituições, percebe-se a preocupação na formação de um profissional capacitado para atuar nas diferentes áreas da educação, indo da docência na Educação infantil, até a gestão nos mais variados contextos educacionais apresentados na sociedade atual.

Uma vez apresentado o cenário onde se desenrolou a ação, resta apresentar os atores e a forma como contribuíram para o desenvolvimento do trabalho.

6 - DADOS OBTIDOS MEDIANTE ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental permitiu fazer a caracterização das Universidades investigadas, identificando-se aspectos significativos da realidade das instituições que fornecem subsídios para a compreensão organizacional, e conseqüentemente da visão educacional das duas Universidades.

QUADRO 6 – QUADRO COMPARATIVO DAS INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS

INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS		
	Y	X
Nº. DE CURSOS -	55	52
ESPECIALIZAÇÕES	53	147
MESTRADOS	31	13
DOUTORADOS	14	–
ESTRUTURA	6 PRÓ-REITORIAS 9 SETORES	5 PRO-REITORIAS 5 CAMPIS
FUNÇÕES	ENSINO – PESQUISA – EXTENSÃO	ENSINO – PESQUISA – EXTENSÃO

FONTE: Elaborado pelo autor: baseado nos sites da internet da instituição Y, e no departamento de estatística da instituição X.

6.1 - ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Tendo por objetivo uma análise documental os Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior, que foram objetos de estudo de trabalho, na busca de referencial que fundamente a pesquisa em questão, e oriente a noção de inovação adotada por estas instituições, faz-se a seguir uma análise dos projetos que definem a missão, as metas, as concepções de ensino/aprendizagem, que norteiam o trabalho pedagógico e até mesmo delineiam o perfil da Universidade X, e da Universidade Y.

6.2 - ANÁLISE DAS DIRETRIZES PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO: O PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE X.

Coerente com sua missão o Projeto Pedagógico Universidade X, não poderia afastar-se do compromisso de desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura, valorizando a formação do homem, num sentido ético, cristão, e comprometido com a vida e a sociedade. Na concepção, elaboração e execução encontram-se as marcas de um projeto de qualidade, com vistas a excelência em educação.

Inovador e dinâmico, o projeto teve uma participação coletiva e comprometida da comunidade acadêmica desde seus primeiros ensaios.

As palavras do Reitor esclarecem como foi realizado o trabalho, e o que ele significa para a instituição:

As presentes diretrizes nasceram do trabalho de muitas pessoas. Nasceram de seu compromisso, sua seriedade, e sua dedicação ao ensino superior e à produção do conhecimento que alimenta esse ensino. Isso faz com que o conteúdo desta publicação seja uma espécie de

retorno aos professores daquilo que eles mesmos ajudaram a forjar. Fomos convocados para o futuro e ousamos dar uma resposta. Que ele seja, para a universidade a antevisão de um novo horizonte... (JULIATTO, 2000, p.9).

Pelas palavras do Reitor da Universidade, sente-se a ousadia do projeto, que vai muito além das mudanças curriculares. A proposta é de mudança nas técnicas, métodos, no que se propõe a ensinar, incluindo aí a dimensão humana da educação e seu caráter de formação para a cidadania.

A utilização de tendências contemporâneas em educação, que permitem ir muito além do domínio cognitivo, está calcada em expressões como: **aprender a conhecer**, **aprender a fazer**, **aprender a conviver**, **aprender a ser**, nos leva a interdisciplinaridade, a contextualização, ao conhecimento da realidade e a qualificação e capacidade para transformá-la.

O projeto pedagógico prevê ainda o uso de tecnologias educacionais, e inovações na prática pedagógica, capazes de transformar “o conhecimento das possibilidades de ação em realidade no meio social, por meio do ensino superior” (p.14).

O conhecimento do passado deve constituir-se em sólida base para o futuro, ou seja, o projeto não menospreza o conhecimento existente, mas utiliza-o como alavanca para desenvolver competências e aptidões para a construção do futuro. E por este motivo desloca a atenção do ensino para a aprendizagem, isto é, o ensino é definido pela produção da aprendizagem.

É preciso, portanto, seguir cinco princípios básicos que permitem construir a relação entre ensinar e aprender:

1. participação ativa dos alunos em cada unidade de aprendizagem;

2. exigências feitas em pequenos passos ou etapas da aprendizagem de interesse;
3. conseqüências informativas para cada passo ou etapa realizada pelo aluno;
4. encaminhamento imediato de acordo com o que é realizado pelo aluno em cada etapa ou passo e
5. condições apropriadas às características de aprendizagem de cada aluno.

Para atender aos ditames de sua missão, os projetos pedagógicos setoriais da instituição devem garantir qualificações técnicas científicas, profissionais, éticas, políticas, sociais, afetivas, emocionais, filosóficas, de liderança, pois vai “formar um empreendedor capaz de projetar sua própria vida profissional e um construtor das transformações sociais necessárias” (p. 53).

É importante também a passagem da ênfase em técnicas de ensino, para a ênfase nas condições de aprendizagem, assim sendo, a avaliação deve mudar seu eixo na medida, que deixa de avaliar de forma classificatória e seletiva, para uma forma mais democrática, dando ao aluno a oportunidade de corrigir, completar, aprendendo sempre e progressivamente.

“Outro fator importante a alteração da concepção de unidades de ensino, de disciplinas para programas de aprendizagem, tem muito a ver com o contexto da transformação da reprodução do conhecimento para a capacidade de atuar (ensino e aprendizagem).”

A mudança ocorre não só no nome, mas na forma de se trabalhar, pois um programa de aprendizagem deve ser uma unidade de trabalho pequena e ágil que pode ser composta por aptidões oriundas de diferentes disciplinas, mas tem uma perspectiva muito diferente, uma vez que facilitam o processo de aprendizagem e favorecem a aquisição de aptidões necessárias para a atuação em uma determinada situação social.

Muda-se também o regime letivo, que a partir de 2000, passa a ser semestral em lugar do regime anual, dando maior flexibilidade e liberdade ao aluno, pela possibilidade dos programas de aprendizagem poderem ser deslocados de um semestre para outro, atendendo as necessidades dos alunos.

O projeto apresenta também preocupação com o horário escolar, com o número de alunos por turma, tipos de créditos ofertados (seriados, não seriados, institucionais e livres ou complementares), cujo objetivo é facilitar a vida acadêmica “dos alunos, permitindo a realização e o aperfeiçoamento de sua formação em nível superior”. Uma observação importante, diz respeito a que muitos dos cursos em 2004 voltaram para o regime anual. Cabe mencionar também, que a Instituição X, não trabalha com sistema de créditos.

O projeto pedagógico faz referência também às condições do trabalho docente como fundamentais para a aprendizagem dos alunos. Cabe aos diretores dos cursos acompanharem este trabalho para que ele seja efetivo e de qualidade.

Concluindo, as diretrizes para o ensino de graduação-Projeto Pedagógico da Universidade X, demonstra ser concebido e elaborado dentro das características de um projeto de qualidade, visando uma gestão democrática, sistêmica, que concretiza uma ação reflexiva, e acima de tudo tem na aprendizagem e formação do aluno o centro de sua atenção. Dinâmico e inovador o projeto enfatiza a preocupação com o homem em sua busca insaciável pelo saber, domínio da técnica, sem esquecer o sentido ético de equilíbrio com a sociedade, e com a natureza.

6.3 - ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE Y.

A Universidade Y dispõe de um Plano de Desenvolvimento Institucional, que norteia a ação de cada setor, e das unidades administrativas, delineando princípios, fixando objetivos, propondo programas, e provendo recursos financeiros.

Analisa-se aqui, o Diagnóstico Estratégico da Instituição Y.

Com uma visão de Planejamento calcada na participação da comunidade e tendo como definição da prática de sua construção, como um “processo permanente que requer decisão e vontade política” (p.9), o documento apresenta alguma das características inovadoras que têm marcado a ação da instituição Y na gestão 2002/2006.

A valorização da comunidade acadêmica fez com que o documento fosse construído, envolvendo 10 grupos de trabalho, que contava com mais de 200 pessoas entre professores, servidores e alunos, “que se debruçaram sobre as questões fim e meios com visão crítica, reflexiva e personalidade política, deixando claro que com espírito participativo e democrático estavam efetivamente engajados na construção de um conhecimento, que mais que alimentar a crítica fornecesse os indicadores para a etapa de construção do novo projeto político-institucional para a Instituição Y”. (p.9).

Pensando uma Universidade moderna e sintonizada com o seu tempo histórico, na superação dos modelos clientelísticos, corporativos, oligárquicos e autoritários, a opção foi “pela prática da participação, do exercício amplo da cidadania, da organização popular, da ação fundada em princípios éticos da legislação dos partidos pelos programas de interesse coletivo” (p.10) num movimento permanente em busca da qualidade acadêmica.

O diagnóstico e auto-conhecimento deveriam permitir fazer uma síntese da situação da instituição, indicando “necessidades emergenciais, de curto e médio prazo, que pudessem

levar ao resgate da qualidade acadêmica, como parte substantiva do Projeto Político Institucional”. (p.13).

A metodologia empregada identificava as necessidades, interesses de cada área e o grau de satisfação ou insatisfação dos grupos.

Vários aspectos foram sugeridos para atender as necessidades e interesses dos grupos de docentes, técnicos administrativos, estudantes, MEC, e comunidades externas.

Após o levantamento das necessidades e interesses dos diferentes grupos, houve reflexão sobre as percepções da satisfação e insatisfação dos membros da comunidade universitária, possibilitando o surgimento de estratégias de ação para sanar dificuldades e estabelecer metas a serem alcançadas.

A reflexão sobre a realidade favoreceu o estabelecimento de pontos fortes e fracos, que merecem aperfeiçoamento constante.

As dificuldades que foram apontadas pelo grupo de análise do Ensino de graduação, fizeram com que o órgão responsável e seus membros ficassem encarregados de “construir uma proposta que responda ao desafio estratégico de concomitantemente corrigir os problemas e as distorções e paralelamente articular uma **Política de Graduação** que tenha a **marca da mudança, da inovação e da qualidade acadêmica**”. (p.22).

Foram apresentadas, como dificuldades nas análises dos grupos encarregados pela extensão e cultura, aspectos relacionados às políticas de extensão e sua interação com a sociedade. Porém, elas apontam para a perspectiva de um trabalho integrado e integrador “tendo em vista as potencialidades existentes e não otimizadas em favor de uma universidade que articule ensino, pesquisa e extensão”.

As análises das atividades-meio teve, como ênfase a construção de um modelo de gestão capaz de enfrentar com criatividade a insuficiência de recursos financeiros, através de um processo articulado de planejamento estratégico. A visão do grupo sobre o papel do planejamento foi de suma importância.

A auto-avaliação realizada permitiu perceber a concepção de planejamento bastante tradicional, que “o quer como a panacéia para resolução dos problemas da insuficiência dos recursos financeiros, da desmotivação e do desinteresse dos que com seu trabalho constroem no dia a dia o projeto de universidade que a sociedade demanda”. (p.49).

Chegou-se a conclusão de que “é preciso construir uma cultura de planejamento e avaliação institucionais, como elementos indissociáveis da qualidade que se almeja para o ensino, a pesquisa e a extensão”. (p.49).

A análise realizada em outras áreas como: Fundação de apoio, recursos humanos, hospitais, biblioteca, apontaram para uma revisão da prática adotada, uma vez que ao atuar de forma desarticulada, “dissociada só acentua a fragmentação que impede a construção do modelo alternativo de gestão”. (p.70).

No Caderno de Planejamento Institucional nº. 2, aparece a análise das unidades que compõe a estrutura da PROEC: MAE, Editora e CED.

O Museu de Arqueologia e Etnologia rico espaço do patrimônio histórico e cultural do Estado do Paraná, cujo potencial é pouco explorado, pela falta de um projeto institucional de gestão, falta de pessoal técnico em arqueologia, arquivística, museologia, patrimônio e cultura. Além destes problemas apresenta uma Infra-estrutura precária, e descuido com o acervo.

Na auto-avaliação da Editora, que apresenta como pontos fortes ser reconhecida no meio acadêmico, pela qualidade editorial que tem sido muito valorizada. Enfrenta problemas,

no entanto, com espaço físico, qualificação de pessoal, ausência de uma política editorial definida. E como no caso do Museu, bastante relacionado aos problemas apresentados na análise do trabalho dos grupos de extensão e cultura, percebe-se a falta de interação com a sociedade.

Utilizando a mesma metodologia, e apresentando problemas semelhantes aparece o Centro de Educação Física e Desportos, e o Centro de Estudos do Mar.

Do perfil traçado, surgiram reflexões, e da criatividade dos grupos de trabalho, desenhou-se estratégias de ação, resultado de um planejamento compartilhado.

Da auto-avaliação do Núcleo de Educação a Distância e da área de marketing institucional, surgiram estratégias de ação que permitem uma reflexão permanente das possibilidades e intenções para transformá-las, com originalidade e criatividade inovadoras.

Considerações finais.

A atividade de auto-avaliação no Diagnóstico Estratégico mostrou a realidade das diferentes áreas. Sendo um momento importante de reflexão-coletiva, porém ainda isolada e sem um eixo de articulação “que permitissem vislumbrar a realidade para além do aparente”. (p.88).

Com o perfil delineado das diferentes áreas, foi possível elaborar propostas de ação para construir um Plano de desenvolvimento institucional para a Instituição Y.

Os quatro projetos estabelecidos: Qualidade de vida, Marketing institucional, Avaliação institucional e Infra-estrutura tiveram, no entanto “suas ações reduzidas e seus conceitos não adequadamente aplicados”. (p.89).

Nesta visão o projeto “Avaliação Institucional” foi destacado como o programa articulador da proposta e na retomada do diagnóstico, busca-se a ampliação do envolvimento

da comunidade universitária, “na construção de um Planejamento Estratégico-Acadêmico que em movimento permita na prática a efetiva articulação entre os processos de planejamento e avaliação institucional”. (p.91).

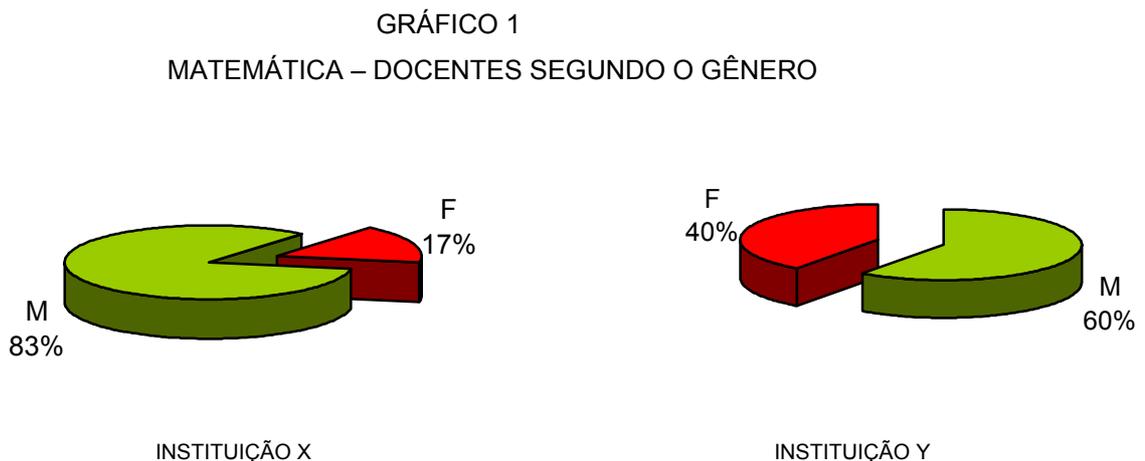
7 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os aspectos que interferem na implementação de um novo projeto foi analisado mediante aplicação de procedimentos de análise documental e da aplicação de questionário a gestores e professores dos cursos investigados.

7.1 - DADOS OBTIDOS MEDIANTE APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

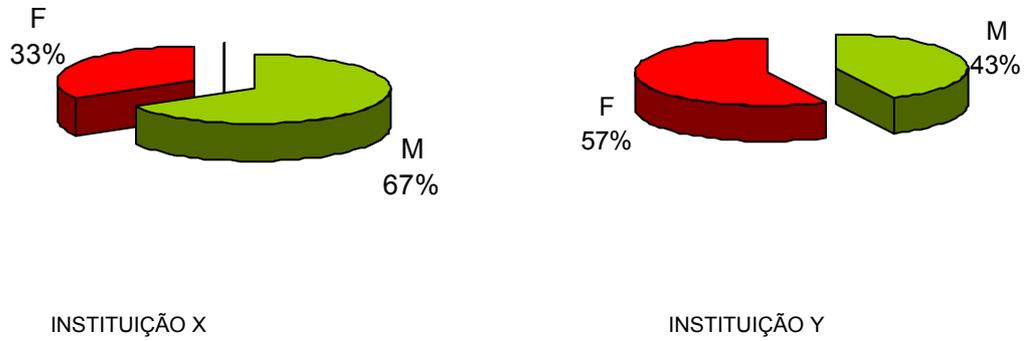
Pelas informações obtidas com professores e gestores das IES, que fizeram parte da população e amostra da pesquisa, têm-se as seguintes respostas ao questionamento: Quais os aspectos que interferem na implementação de um novo projeto pedagógico?

PERFIL DO GRUPO:



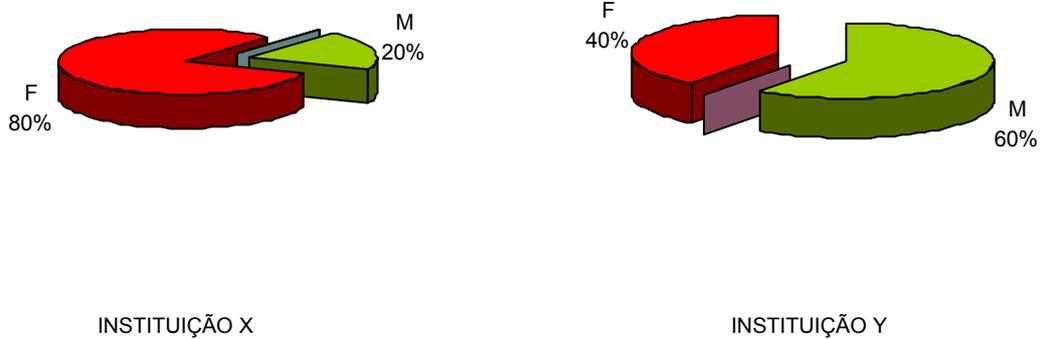
O Curso de Matemática apresenta uma distribuição de docentes masculinos predominando na Instituição X, enquanto que na Instituição Y o mesmo Curso se apresenta com uma situação de equilíbrio quanto à distribuição por sexo.

GRÁFICO 2
 BIOLOGIA – DOCENTES SEGUNDO O GÊNERO



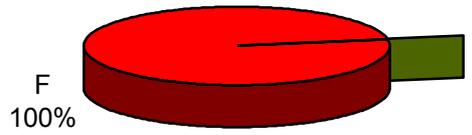
No Curso de Biologia há predomínio de docentes do sexo masculino na Instituição X, enquanto que na Instituição Y a distribuição está mais equilibrada.

GRÁFICO 3
 LETRAS – DOCENTES SEGUNDO O GÊNERO

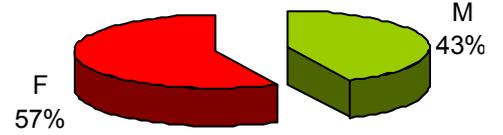


O predomínio de docentes do sexo feminino no Curso de Letras da Instituição X contrasta com a Instituição Y onde a diferença não é tão grande, mas existe com predominância menor só que de docentes masculinos, há praticamente uma inversão.

GRÁFICO 4
 PEDAGOGIA – DOCENTES SEGUNDO O GÊNERO



INSTITUIÇÃO X



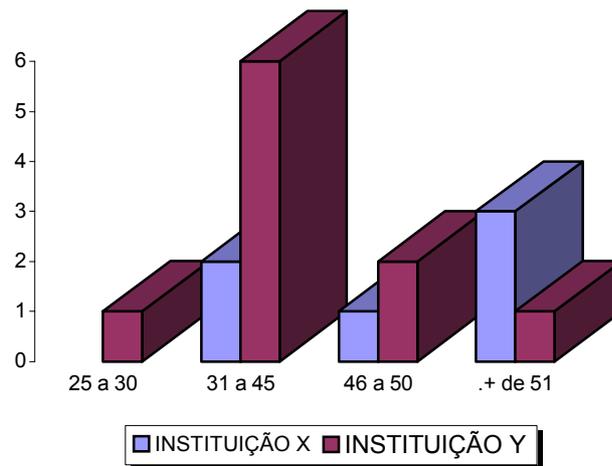
INSTITUIÇÃO Y

Dentre os professores que participaram da pesquisa, a Instituição Y mostra certo equilíbrio da distribuição de docentes por sexo, mas na Instituição X os docentes femininos são predominantes.

Obs.: nos gráficos de colunas considere-se o eixo vertical como número de professores.

GRÁFICO 5

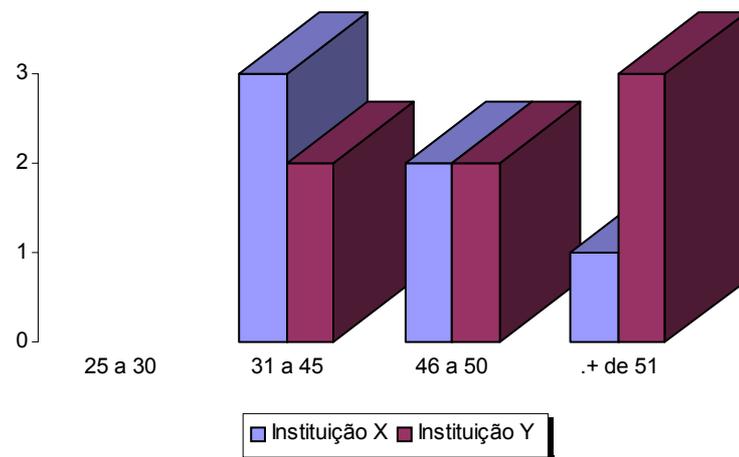
MATEMÁTICA - PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA E INSTITUIÇÃO



Fica evidente que os professores que fizeram parte da pesquisa do curso de matemática são mais jovens na Instituição Y, sua maior concentração situa-se na faixa entre 31 a 45 anos ficando a grande maioria abaixo dos 45 anos de idade. Já na Instituição X a maioria dos professores entrevistados localiza-se acima da faixa dos 46 anos.

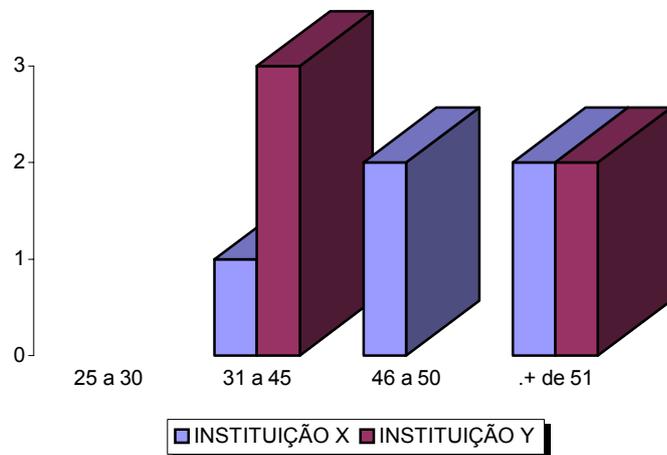
GRÁFICO 6

BIOLOGIA - PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA E INSTITUIÇÃO



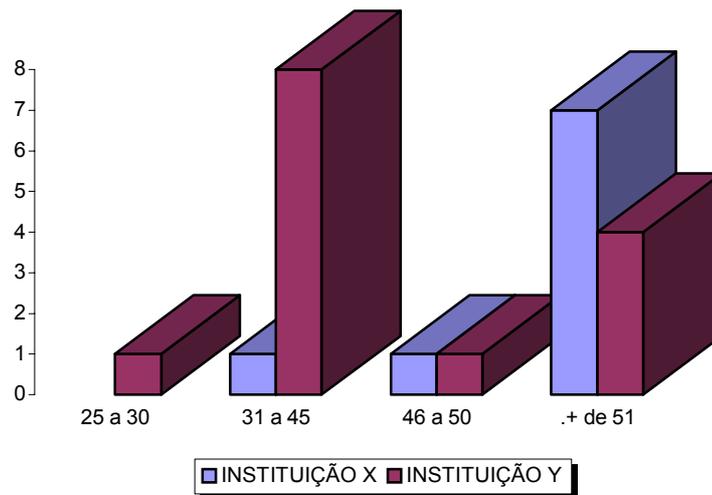
Observa-se que no curso de biologia, dos professores entrevistados, uma tendência dos docentes da Instituição Y serem mais jovens enquanto que na Instituição X a tendência mostra-se oposta.

GRÁFICO 7
LETRAS - PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA E INSTITUIÇÃO



No curso de letras, a distribuição por faixa etária não chega a ser claramente conclusiva. A exceção parecer ser do ingresso: a Instituição Y parece ter um docente que ingressa mais jovem, enquanto que a Instituição X parece permitir um ingresso mais tardio.

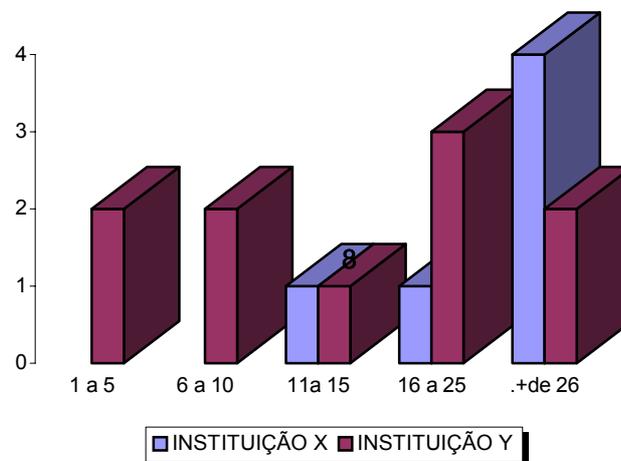
GRÁFICO 8
PEDAGOGIA - DOCENTES POR FAIXA ETÁRIA E INSTITUIÇÃO



O gráfico mostra com clareza que existe um predomínio de docentes mais jovens na Instituição Y contrastando com o oposto na Instituição X. O ingresso na instituição parece ratificar a mesma situação, válida para o curso de pedagogia.

GRÁFICO 9

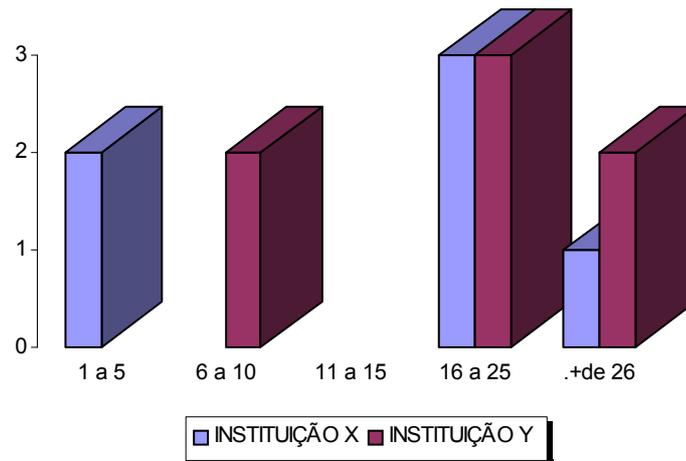
MATEMÁTICA - TEMPO DE MAGISTÉRIO POR INSTITUIÇÃO



É notável a distribuição regular em todas as faixas de tempo de magistério na Instituição Y, enquanto a Instituição X mostra uma concentração nas faixas com mais tempo de magistério.

GRÁFICO 10

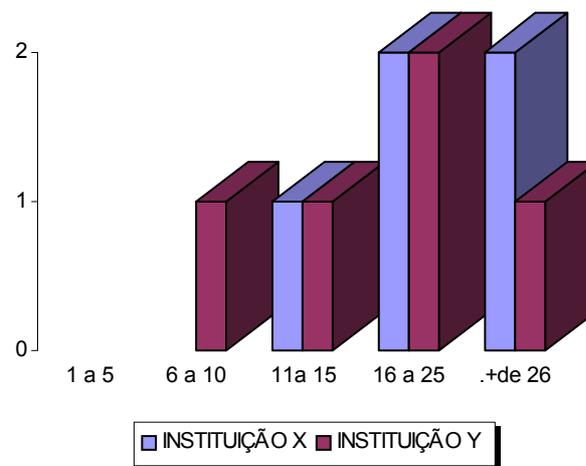
BIOLOGIA - TEMPO DE MAGISTÉRIO POR INSTITUIÇÃO



No curso de biologia o gráfico mostra concentração de docentes com experiência acima de 16 anos, mas não permite observar qualquer relação de destaque no que diz respeito ao tempo de magistério entre as instituições.

GRÁFICO 11

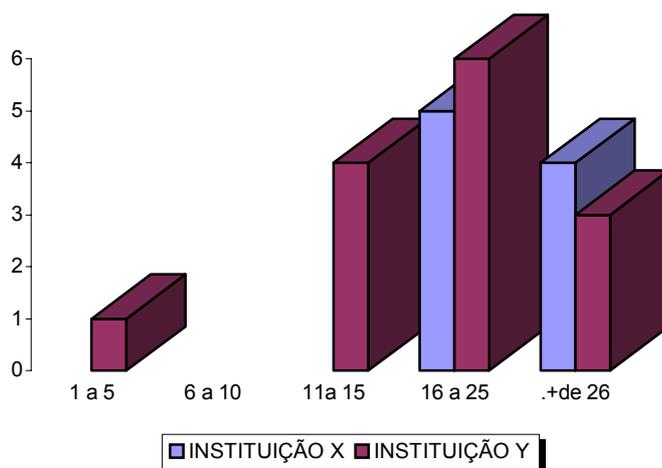
LETRAS - TEMPO DE MAGISTÉRIO POR INSTITUIÇÃO



Tanto na Instituição X quanto na Instituição Y o curso de letras mostra que o tempo de magistério é muito concentrado na experiência. Parece não haver oportunidade para inexperientes.

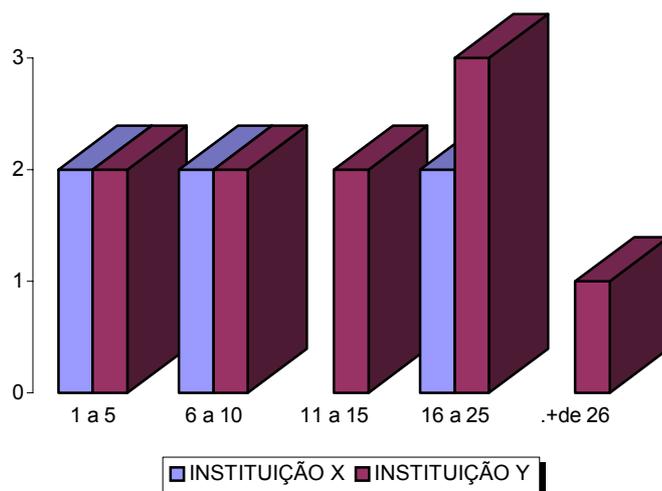
GRÁFICO 12

PEDAGOGIA - TEMPO DE MAGISTÉRIO POR INSTITUIÇÃO



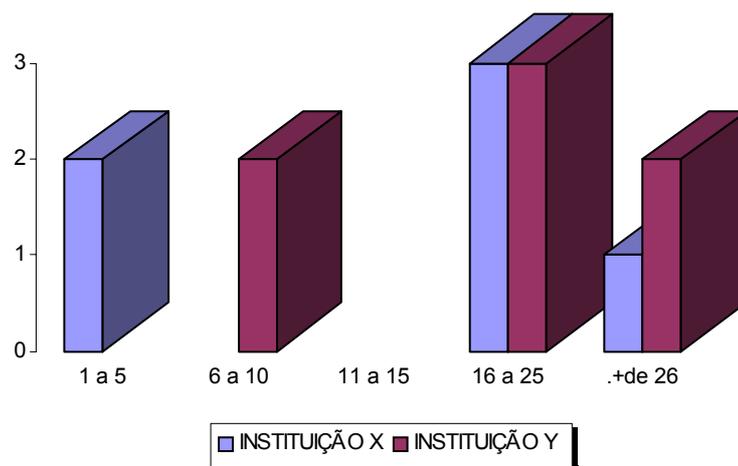
O curso de pedagogia, conforme o gráfico permite notar que a experiência no magistério, a exemplo do curso de letras e ainda com maior ênfase, é a grande tônica. Em ambas as instituições a distribuição concentra-se na faixa de experiência acima de 16 anos de magistério.

GRÁFICO 13
MATEMÁTICA - DOCENTES POR TEMPO NA INSTITUIÇÃO



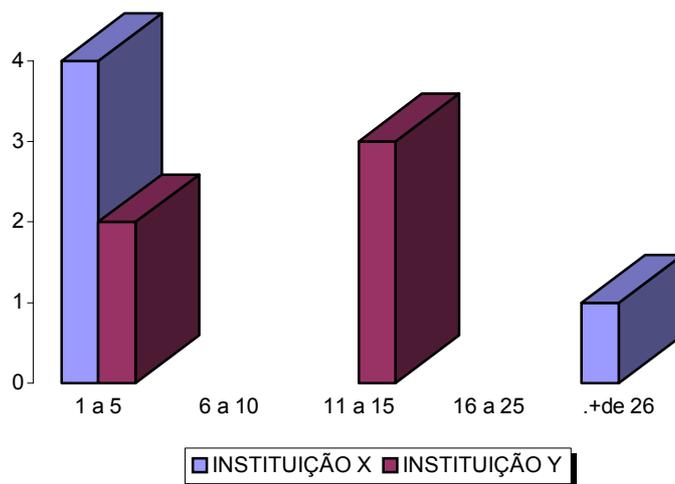
O tempo na instituição mostra com clareza que as duas instituições, no curso de matemática, estão mantendo uma política de renovação de seus quadros docentes. Há um contínuo de mesmas proporções do ingresso.

GRÁFICO 14
BIOLOGIA - DOCENTES POR TEMPO NA INSTITUIÇÃO



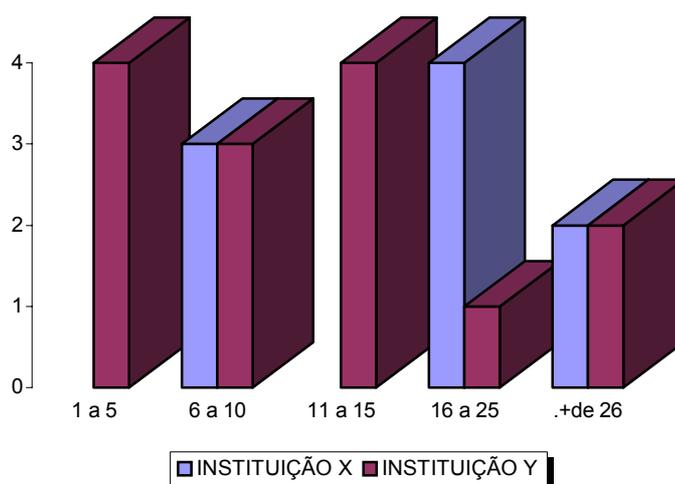
O curso de biologia mostra uma concentração dos docentes com mais de 16 anos nas duas instituições. Em ambas não houve ingresso na faixa dos 11 aos 15 anos, e, nos últimos anos as duas parecem tentar renovar seus quadros.

GRÁFICO 15
LETRAS - DOCENTES POR TEMPO NA INSTITUIÇÃO



A grande concentração, no curso de letras, fica abaixo dos quinze anos nas duas instituições, o que pode permitir observar que ambas têm renovado seus quadros com novas contratações; como o quadro anterior mostra o inverso deste, pode concluir que tanto Instituição X quanto Y, procuram fazer novas contratações constantemente, mas que o ingresso parece estar baseado na experiência.

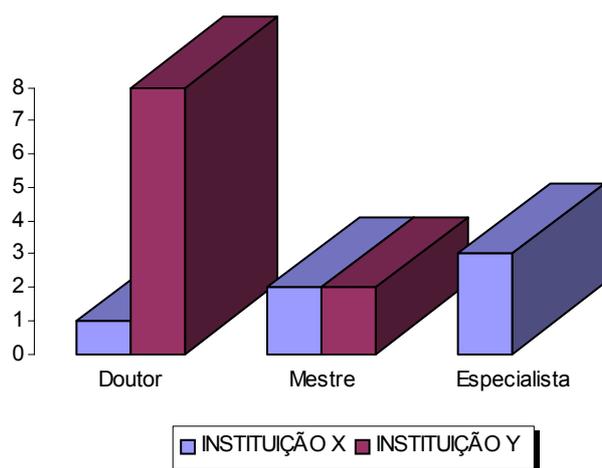
GRÁFICO 16
PEDAGOGIA - DOCENTES POR TEMPO NA INSTITUIÇÃO



O curso de pedagogia mostra grande renovação nos quadros da Instituição Y, há ingresso relevante em todas as faixas com menos tempo na instituição, o que não ocorre na Instituição X onde a concentração se encontra acima de 16 anos.

GRÁFICO 17

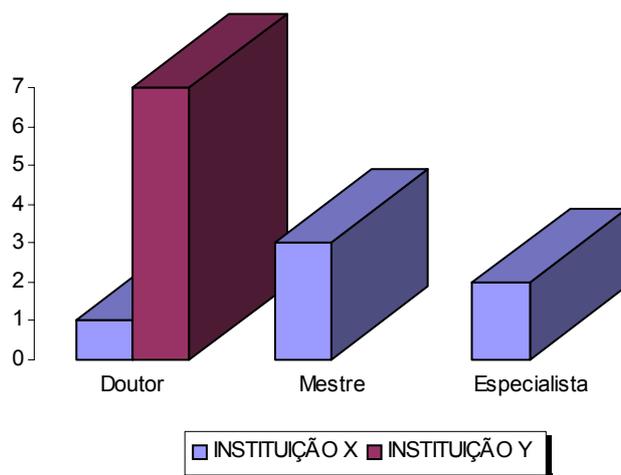
MATEMÁTICA - FORMAÇÃO DE DOCENTES POR INSTITUIÇÃO



O gráfico permite observar duas situações opostas: na Instituição Y aumenta o número de docentes enquanto há aumento de qualificação; na Instituição X diminui o número de docentes na medida em que há aumento da qualificação.

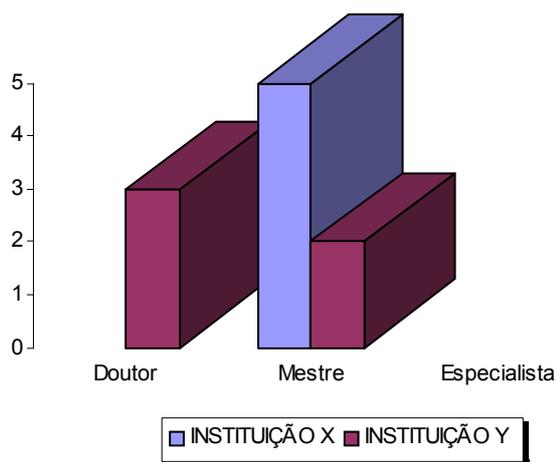
GRÁFICO 18

BIOLOGIA - FORMAÇÃO DE DOCENTES POR INSTITUIÇÃO



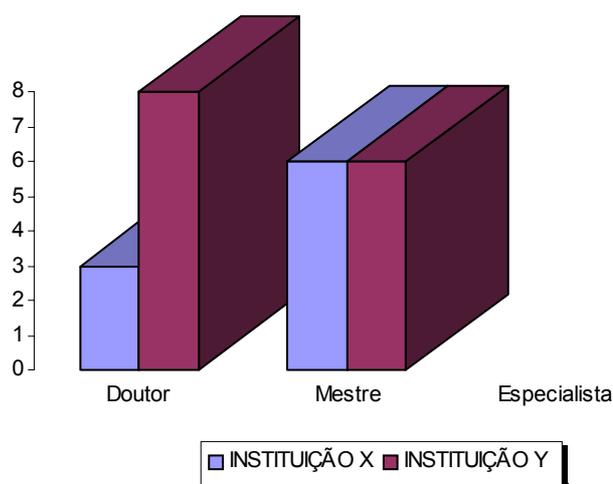
A qualificação dos docentes que responderam ao instrumento de pesquisa no curso de biologia da Instituição Y é notável: a totalidade é de doutores; na Instituição X, a qualificação mostra uma porcentagem maior de mestres, seguida de especialistas.

GRÁFICO 19
LETRAS - FORMAÇÃO DE DOCENTES POR INSTITUIÇÃO



O curso de letras mostra considerável qualificação dos docentes informantes: na Instituição X a totalidade é constituída de mestres. Na Y a qualificação é ainda melhor: todos são mestres ou doutores, com concentração nos últimos.

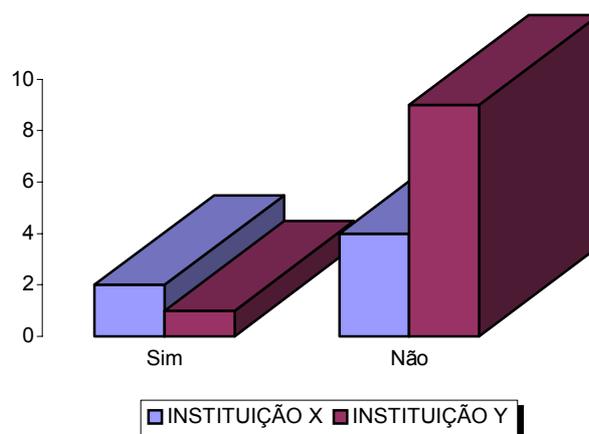
GRÁFICO 20
PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE DOCENTES POR INSTITUIÇÃO



O curso de pedagogia mostra alto nível de qualificação nas duas instituições, que trabalham somente com mestres e doutores, com melhor posicionamento para a Instituição Y.

GRÁFICO 21

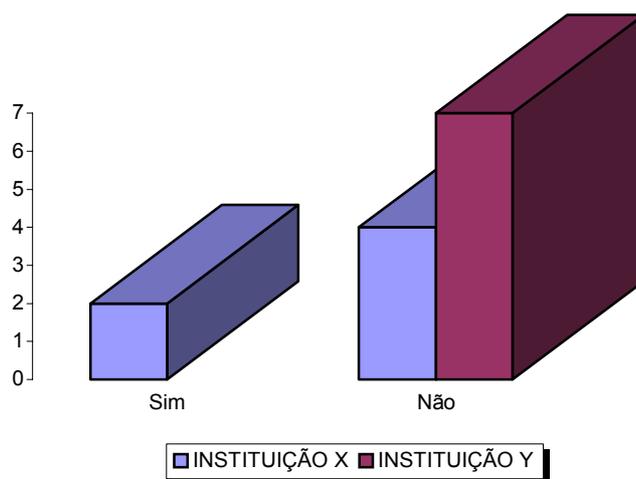
MATEMÁTICA - TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO



O gráfico permite notar a consistência das duas respostas válidas para o curso de matemática: na Instituição Y poucos dos informantes possuem outra relação de trabalho, enquanto que na Instituição X a relação profissional em outras instituições mostra-se mais natural.

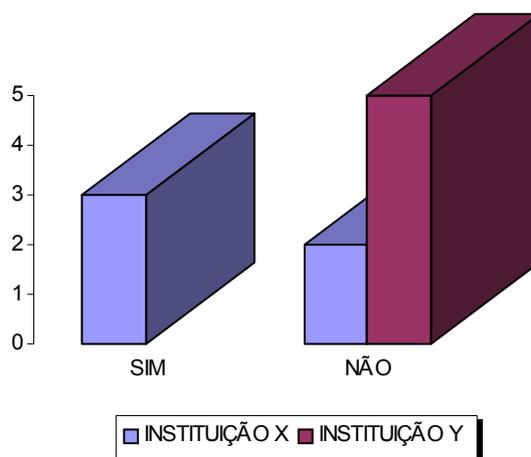
GRÁFICO 22

BIOLOGIA - TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO.



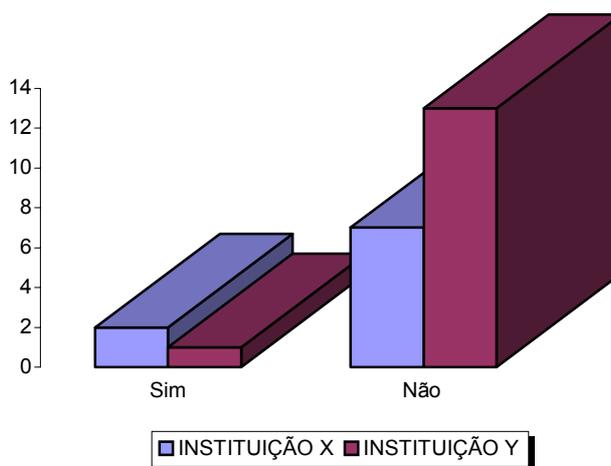
A totalidade dos docentes da Instituição Y não trabalha em outra instituição, um terço dos informantes da Instituição X já o fazem.

GRÁFICO 23
LETRAS - TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO.



Enquanto a totalidade de docentes que participaram da pesquisa da Instituição Y não trabalha em outra instituição, na Instituição X somente 40% não atua em outra instituição.

GRÁFICO 24
PEDAGOGIA - TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO.



O curso de pedagogia, nas duas instituições, mostra que os professores que participaram da pesquisa dedicam-se predominantemente ao seu local de trabalho: 93% dos professores da Instituição Y não trabalham em outro local, e 78% dos respondentes da Instituição X também.

7.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Alguns aspectos se podem destacar quanto ao perfil dos docentes que responderam ao instrumento de pesquisa, observando-se diferenças tanto ao nível de instituições quanto de curso, entre si.

No tocante à distribuição por sexo, observa-se que enquanto a Instituição Y apresenta uma tendência ao equilíbrio entre os sexos, em todos os cursos, numa variação máxima entre 40% e 60%, na Instituição X, tal fato não se apresenta. Observa-se que nos cursos de Matemática e Biologia apresenta-se uma predominância do sexo masculino, enquanto que nos cursos de Letras e Pedagogia ocorre o oposto: a predominância é do sexo feminino, chegando ao extremo do último curso apresentar 100% do sexo feminino.

No aspecto faixa etária a distribuição dos professores informantes mostra com clareza que a Instituição Y possui um quadro de docentes predominantemente mais jovens do que o quadro da Instituição X.

Quanto ao quesito tempo de magistério, é importante destacar que, as duas instituições apresentam fortes pontos comuns tais como a concentração em muito tempo de magistério nos cursos de letras e pedagogia, enquanto que nos cursos de matemática e biologia, a distribuição não apresenta a mesma ênfase na experiência, mas numa distribuição equilibrada em todas as faixas de tempo de magistério.

Na questão tempo na instituição ocorre uma variedade muito grande entre os cursos e instituições: enquanto o curso de matemática mostra uma renovação constante em seus quadros, apresentando homogeneidade tanto na Instituição X quanto na Y, o curso de biologia nas duas instituições mostra grande concentração de docentes acima dos 16 anos nas instituições, e poucos docentes abaixo dessa faixa. O curso de letras, nas duas instituições, mostra grande concentração de docentes nas faixas etárias mais jovens – na instituição – revelando uma grande renovação de seus quadros. Quanto ao tempo na instituição no curso de pedagogia, os gráficos mostram situação paradoxal entre as duas instituições: enquanto a Instituição Y mostra grande desconcentração, com distribuição absolutamente equilibrada nas faixas mais novas mostrando renovação dos quadros -, na Instituição X há grande concentração, e ocorre nas faixas de maior tempo de serviço na instituição.

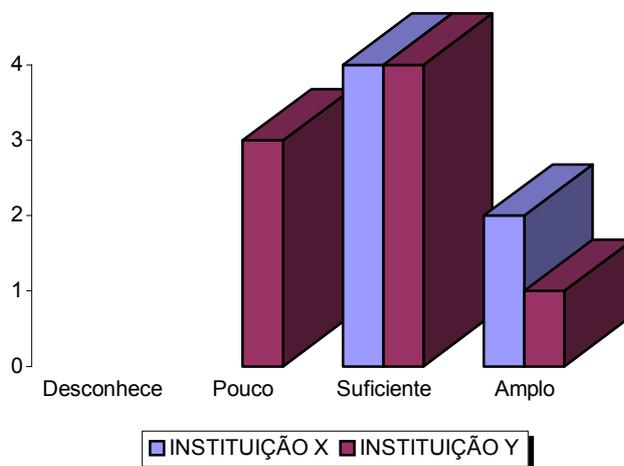
A situação da qualificação de professores mostra diferentes situações entre as duas instituições: no curso de matemática, à medida que a qualificação é maior o número de docentes também cresce, na Instituição Y; o contrário ocorre na Instituição X, quanto maior a qualificação menor o número de professores. O curso de biologia apresenta situação semelhante: enquanto a totalidade dos participantes da pesquisa da Instituição Y possui doutorado, na Instituição X é onde se encontra o menor número de informantes com mestrado e especialistas. O curso de letras, em termos de qualificação, apresenta-se nas duas instituições como o de docentes mais qualificados: nenhuma das instituições trabalha com especialistas, apenas com mestres e doutores na instituição Y, e somente mestres na Instituição X. O curso de pedagogia consegue mostrar uma situação ainda melhor: Apenas mestres e doutores nas duas instituições, com predomínio de doutores na Instituição Y.

A posição dos docentes pesquisados enquanto trabalho em outra instituição mostra que há pouca interação no curso de matemática e de pedagogia na Instituição Y, e maior interação na Instituição X. No curso de biologia e de letras, a totalidade de docentes da Instituição Y não atuam em outra instituição, enquanto que na Instituição X são dois terços dos docentes de biologia trabalham em outros locais; e em letras 60% prestam serviços em outra instituição. Em linhas gerais: na Instituição Y pouquíssimos docentes atuam em outra instituição; na Instituição X também são poucos em matemática e pedagogia, mas se aproxima da metade dos docentes em letras e biologia.

7.3 ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES COM O PROJETO PEDAGÓGICO.

GRÁFICO 25

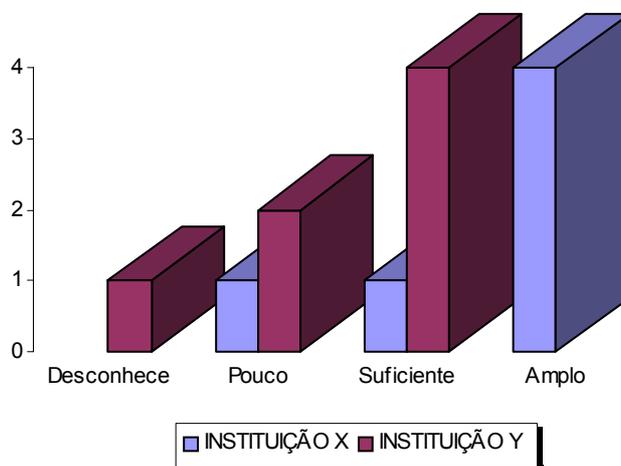
MATEMÁTICA - CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.



O gráfico mostra que tanto na Instituição Y quanto na Instituição X existe suficiente conhecimento do projeto pedagógico da instituição por parte dos docentes. A diferença é que na Instituição X todos têm conhecimento, não ocorrendo o mesmo na Instituição Y.

GRÁFICO 26

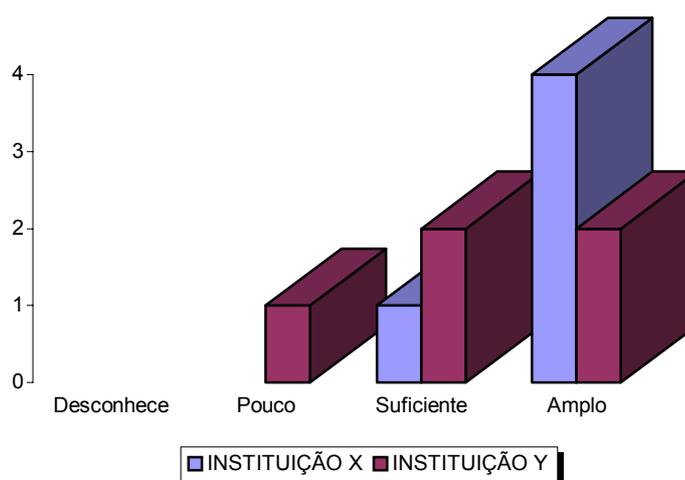
BIOLOGIA - CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.



Nota-se que a média de conhecimento do projeto pedagógico no curso de biologia, na Instituição Y, situa-se entre “pouco e suficiente”, enquanto que na Instituição X a média situa-se entre “suficiente e amplo”, com a predominância do nível de conhecimento “amplo”.

GRÁFICO 27

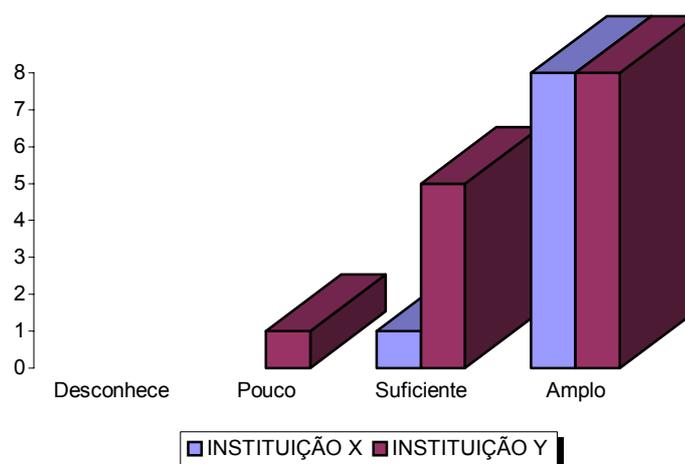
LETRAS - CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.



O gráfico permite observar que o conhecimento do projeto pedagógico dos professores pesquisados do curso de letras é maior na Instituição X do que na Y.

GRÁFICO 28

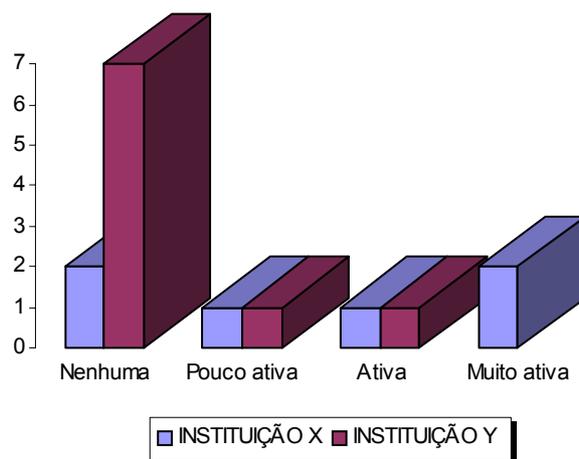
PEDAGOGIA - CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.



A quase totalidade (89%) dos professores informantes, de pedagogia da Instituição X possui conhecimento amplo do projeto pedagógico; na Instituição Y o mesmo nível de conhecimento situa-se pouco acima da metade (57%).

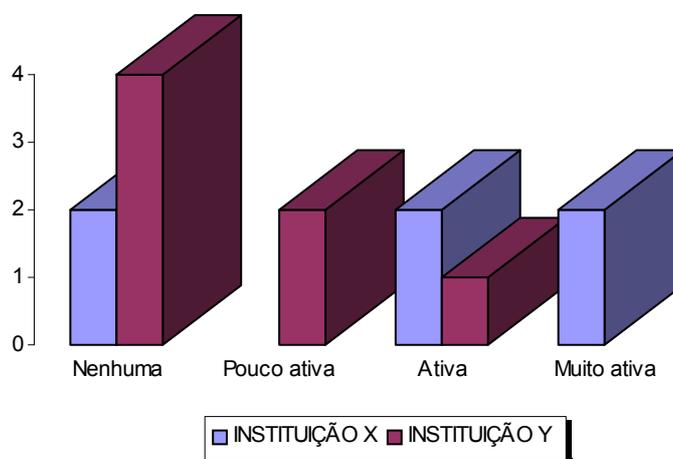
GRÁFICO 29

MATEMÁTICA - PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO.



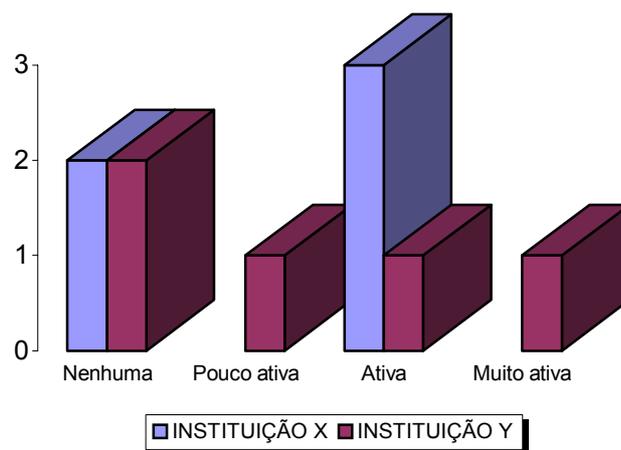
Observa-se que a distribuição das respostas é equilibrada na Instituição X, não ocorrendo o mesmo na Instituição Y. A participação no projeto pedagógico de uma instituição deve ser de muitos, mas nem todos podem participar, é o caso da Instituição X. No caso da Instituição Y o grande predomínio é o de “nenhuma”.

GRÁFICO 30
BIOLOGIA - PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO.



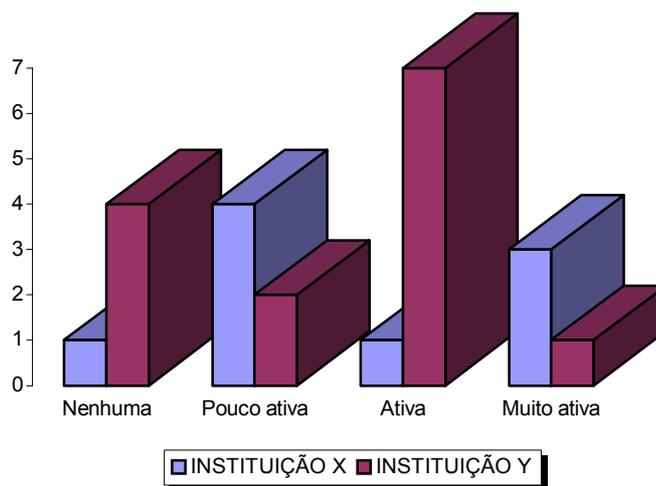
57% dos entrevistados da Instituição Y tiveram “nenhuma” participação na elaboração do projeto pedagógico de sua instituição. Um terço da Instituição X estão na mesma situação, mas por outro lado, um segundo terço teve participação “ativa”, e o último terço teve uma participação “muito ativa”.

GRÁFICO 31
LETRAS - PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO.



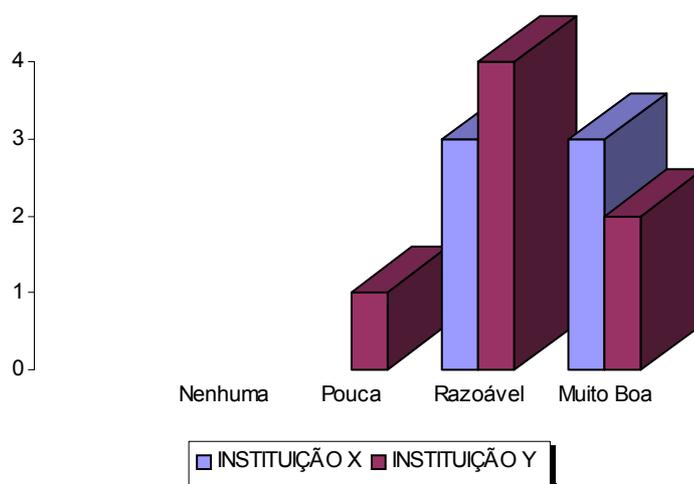
O curso de letras foi o único dos cursos da Instituição X onde nenhum dos participantes da pesquisa respondeu com participação “muito ativa”. Na Instituição Y a participação é mais equilibrada.

GRÁFICO 32
PEDAGOGIA - PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO.



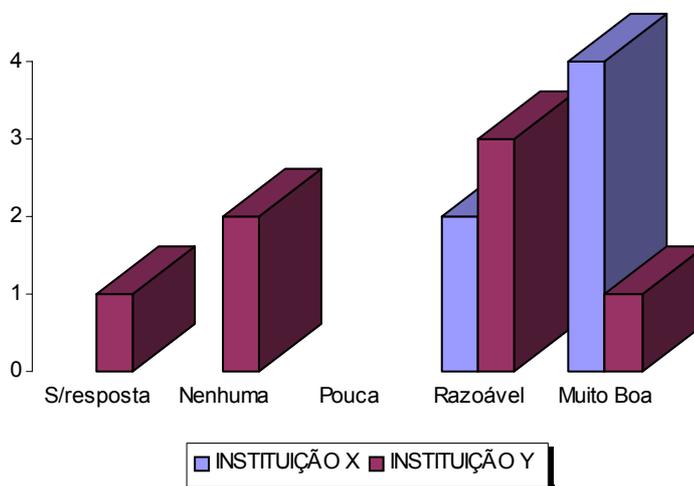
A participação de cada um dos informantes, na elaboração do projeto pedagógico no curso de pedagogia, deixa ver senão uma discrepância, pelo menos um paradoxo, entre a participação nas duas instituições. A Instituição X mostrou um envolvimento da ordem de 44% respondendo como “ativa e muito ativa” e a Instituição Y 57%. No caso da Instituição Y o número coincide exatamente com a resposta anterior 57%, mas a Instituição X que ficou com 44%, na resposta da questão anterior estava com 89%.

GRÁFICO 33
MATEMÁTICA - ACEITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.



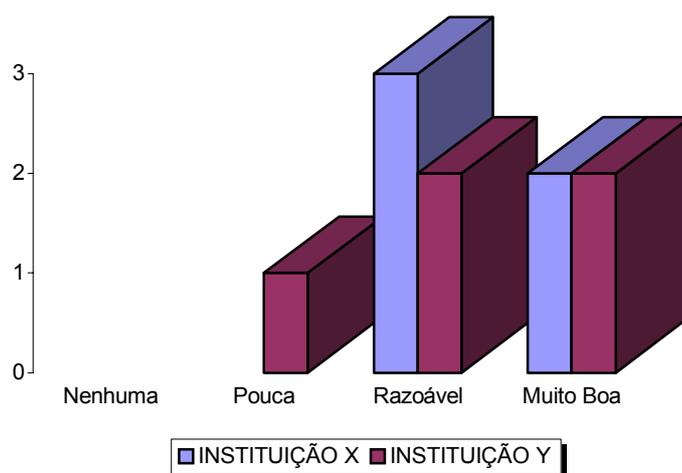
A aceitação do projeto pedagógico na Instituição Y localiza-se próxima a media de razoável, enquanto que na Instituição X está entre razoável e muito boa.

GRÁFICO 34
BIOLOGIA - ACEITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO



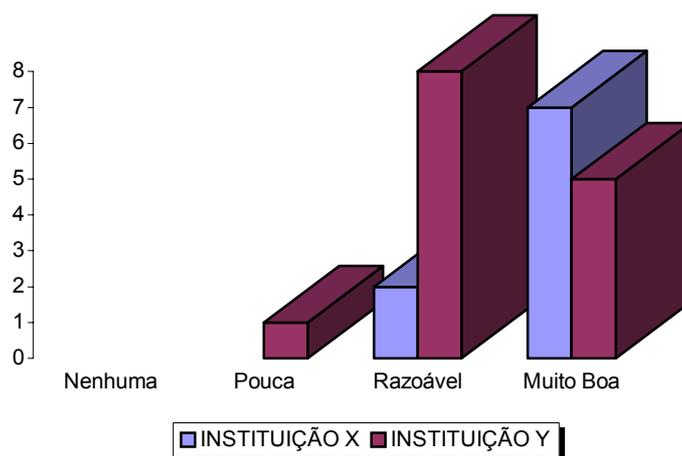
No curso de biologia, a Instituição Y praticamente se distribuiu entre dois grupos antagônicos os que aceitaram e os que não aceitaram. A Instituição X concentra todas as respostas como de aceitação do projeto pedagógico, tendendo para uma aceitação “muito boa”.

GRÁFICO 35
LETRAS - ACEITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO



No curso de letras parece haver coerência com as respostas do gráfico anterior: participação razoável com aceitação razoável nas duas instituições.

GRÁFICO 36
PEDAGOGIA - ACEITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO



No curso de pedagogia o gráfico mostra que 78% dos informantes da Instituição X responderam que sua aceitação ao projeto pedagógico foi “muito boa”. O mesmo nível de resposta na Instituição Y ficou em 36%.

7.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES COM O PROJETO PEDAGÓGICO.

A pergunta “tem conhecimento do projeto pedagógico de sua instituição?” mostra nas respostas situações díspares entre os cursos e principalmente entre as duas instituições. No curso de matemática a totalidade de professores que responderam a pesquisa na Instituição X possui conhecimento suficiente ou amplo, na Instituição Y tal não ocorre, a segunda maior concentração alega conhecer “pouco”. No curso de biologia a média da Instituição Y fica próximo de “suficiente”, enquanto que na Instituição X predomina o

conhecimento “amplo”, praticamente semelhante é a posição no curso de letras. No curso de pedagogia, como seria de se esperar, é onde se localiza a maior concentração de conhecimento do projeto pedagógico: 89% dos informantes da Instituição X e 57% da Instituição Y possuem conhecimento amplo sobre o assunto.

“Qual foi sua participação na elaboração do projeto pedagógico”? No curso de matemática da Instituição X um terço dos professores não teve qualquer participação, mas outro terço teve participação “muito ativa”. Na Instituição Y 78% não tiveram qualquer participação, enquanto que na situação de participação “muito ativa” nenhum dos entrevistados respondeu afirmativamente. No curso de biologia, enquanto que 57% dos professores da Instituição Y disseram que tiveram “nenhuma” participação, na Instituição X, 67% tiveram participação “ativa ou muito ativa”. O curso de letras da Instituição Y aparece com todos os grupos respondendo com normalidade todas as respostas, ou seja, inconclusivo; já letras da Instituição X, foi o único curso daquela instituição onde nenhum dos informantes respondeu com participação “muito ativa”. O curso de pedagogia mostra uma curiosidade: enquanto que na Instituição Y dos participantes da pesquisa, que tinham conhecimento do projeto pedagógico, todos (100%), participaram da sua elaboração. Por outro lado na Instituição X da totalidade dos que tinham conhecimento amplo, apenas a metade participou.

“Qual foi sua aceitação do projeto pedagógico da instituição em que trabalha?”. Essa questão fechou o questionário aplicado aos professores das duas instituições. Os resultados foram o seguinte: curso de matemática, na Instituição Y, a aceitação ficou próxima à media de “razoável”, enquanto que na Instituição X, entre “razoável e muito boa”. No curso de biologia, a Instituição Y, se concentrou em dois grupos: o de aceitação e o de não aceitação, enquanto que a Instituição X concentrou-se na aceitação tendendo para uma aceitação muito boa. Em letras tanto na Instituição Y quanto na Instituição X, a aceitação ficou próxima do razoável. Em pedagogia, os professores responderam que a aceitação do projeto pedagógico da Instituição X, foi “muito boa”, numa proporção, mais do que o dobro dos professores da Instituição Y.

Cabe destacar que nas respostas “pouca” ou “nenhuma” participação pode estar implícita uma concepção de projeto pedagógico como “produto”, logo o professor se manifesta considerando apenas a participação na sistematização do documento “concreto” e não pondera que sua participação na construção do projeto pedagógico, que se faz no cotidiano, nas atividades docentes. O projeto pedagógico deve ser entendido como “processo”.

8 - RESPOSTAS INDIVIDUAIS AO QUESTIONAMENTO: QUAIS OS ASPECTOS QUE INTERFEREM NA IMPLEMENTAÇÃO DE UM NOVO PROJETO PEDAGÓGICO?

Cabe comentar que o relato dos professores que responderam ao instrumento de pesquisa, foi reproduzido aqui de forma fiel, respeitando-se na íntegra suas colocações e expressões utilizadas e ainda, só foram registradas respostas válidas.

Curso de Matemática – Instituição X

Professor nº. 1

- *Ampla divulgação do projeto entre os professores do curso, especialmente quanto a: motivações que levaram ao novo projeto e objetivos do novo projeto.*
- *Disponibilidade de recursos para a implementação, caso o novo projeto crie novas necessidades.*

A resistência à inovação apontada pelo professor, está relacionada à falta de divulgação das idéias que acompanham a proposta inovadora e no indivíduo que por ignorar seus pressupostos teóricos e filosóficos, não se sente motivado para aderi-la. Assim como o professor apresenta também problemas institucionais, pela falta de disponibilidade de recursos materiais, humanos e outros, em caso de necessidade.

Professor nº 2

- *Objetivos.*
- *Função social.*
- *Adequação com as necessidades dos discentes.*

São apresentados como obstáculos à inovação problemas institucionais no aspecto, saída da proposta inovadora no que diz respeito aos objetivos. Pode ainda estar relacionada a valores sociais, e a intenção que o professor tem no processo formativo do aluno.

Professor nº 3

- *Creio ser a cultura já estabelecida, o que mais dificuldade possibilita às novas metodologias sugeridas.*
- *E a própria tendência de acomodamento de alunos e professores.*

Bastante relacionada ao fenômeno da resistência à inovação do indivíduo, pelo hábito, uma vez que aquilo com que se está acostumado é mais cômodo e produz segurança, enquanto o novo desestabiliza.

Curso de Matemática – Instituição Y

Professor n° 1

O curso de matemática não dispõe de projeto pedagógico atualmente.

As grandes dificuldades na construção do projeto pedagógico são:

- *A falta de clareza sobre como viabilizar (implementar as 800 horas);*
- *As tentativas de implementar regras gerais, não levando em conta as especificidades de cada curso;*
- *A dificuldade de se estabelecer conexões claras entre os conteúdos lecionados na universidade e os conteúdos do ensino básico.*

A resistência à inovação esta centrada no sistema educacional e a desconexão entre a teoria e a prática. Quanto ao curso não ter um projeto pedagógico, é a visão do professor do projeto “produto”.

Professor n° 2

Área de formação e experiência profissional das pessoas que aprovarão o projeto.

O fenômeno da resistência à inovação está no indivíduo e nos aspectos relacionados à forma como ele aprendeu a fazer pela primeira vez, que Fernández (1998), denomina “primacia”.

Professor n° 3

- *Legislação confusa.*
- *Universidade ainda não possui uma proposta institucional.*
- *Discordância interna a respeito de como tais mudanças devem ser implementadas.*

Os obstáculos à inovação são atribuídos ao processo educacional e as dificuldades de compreensão dos objetivos e fins da educação por sua ambigüidade ou imprecisão, e ao fator isolamento onde existe uma falta de comunicação, onde a burocracia e as hierarquias emperram a circulação de informações.

Professor n° 4

A necessária interação entre as partes, ou seja, o enfoque de multidisciplinaridade a ser considerada, ainda incipiente na Instituição Y.

A dificuldade do sistema departamental, ou seja, o departamento de matemática servir para todos os cursos da instituição que têm disciplinas afins, o que aumenta as dificuldades de interação.

As dificuldades de inovação são provocadas pelo processo educacional, na classificação dos conteúdos, por se apresentarem de uma forma de justaposição, muito mais do que interdisciplinar que deixa o professor isolado, e preocupado unicamente com seu trabalho. E ainda o problema pode ser provocado pelo grupo e seus valores e costumes.

Professor n° 5

Principalmente o desconhecimento da existência na própria universidade de um projeto pedagógico institucional.

Falta de comunicação e excessiva burocracia que engessam a ação inovadora, e a visão do projeto como produto.

Professor n° 6

Falta de conhecimento de teorias educacionais que embasem o tratamento dos objetos (a serem desenvolvidos) no curso, levando em conta o perfil do aluno a ser formado.

Obstáculos à inovação do indivíduo que por ignorar seus objetivos, opõe-se a elas.

Professor n° 7

O curso ainda não tem projeto pedagógico.

Comentário – Visão do professor de projeto como documento concreto.

Professor n° 8

Divulgação, participação na elaboração.

Fenômeno da resistência à inovação é provocado pela instituição e a falta de uma equipe de gestão da inovação.

Professor n° 9

- *Resistência de algumas pessoas com mais tempo de casa.*
- *Falta de laboratórios de informática.*
- *Resistência de alguns alunos.*

A resistência à inovação aparece relacionada ao indivíduo, e ao hábito. Parece claro que aquilo que se está acostumado é mais cômodo, gera segurança, enquanto o novo desestabiliza. A instituição também é citada, pela falta de infra-estrutura, e recursos materiais necessários à proposta inovadora.

Professor n° 1

A garantia da parceria entre alunos e professores e a consciência da mudança.

Obstáculo à inovação, provocados pela falta de uma equipe de gestão da inovação, que promova a motivação e a tomada de consciência da necessidade da mudança.

Professor n°. 2

Maior integração entre o corpo docente nos aspectos pedagógicos.

Muitos cursos ainda não se integraram na filosofia do atual projeto.

Tempo insuficiente de implantação do atual.

Fenômeno da resistência apresentado pelo grupo, e a falta de uma equipe de gestão da inovação, preparada para dar apoio enquanto se processa a mudança.

Professor n°. 3

A plena aceitação do mesmo pelas comunidades docente e discente.

A dificuldade de integração entre os programas de aprendizagem contínua.

A falta de maturidade de boa parte dos alunos.

A resistência à inovação é provocada pelo grupo e o poder das relações e da comunicação entre os pares, pois as relações interpessoais convergem para uma sintonia, sobre os aspectos considerados por alguns incompatíveis com os interesses do grupo.

Professor n° 4

No meu entender, principalmente a resistência dos vários níveis envolvidos no processo, alguns por medo da mudança, outros por acomodação pura e simples.

O fenômeno da resistência à inovação está relacionado ao indivíduo e a falta de confiança em si mesmo.

Professor n° 5

Uma integração maior dos grupos de professores.

O problema da aceitação à inovação, tem muito haver com o grupo e a comunicação entre os pares.

Professor n° 6

Conscientização do corpo docente quanto à necessidade da mudança do projeto pedagógico.

Pouca ou baixa oferta de cursos ou oficinas para habilitar o professor em uma nova ação pedagógica

Infra-estrutura física.

Diretamente relacionado ao fenômeno da resistência à inovação na instituição, pela falta de recursos humanos e materiais, e apoio para a formação do professor, para o aperfeiçoamento e implementação da inovação.

Curso de Biologia – Instituição Y

Professor n.º 1

- *Falta de interesse.*
- *Pouca perspectiva de emprego.*
- *Falta de material bibliográfico, etc.*

Dificuldades para a inovação provocadas pelo sistema social, e pela instituição.

Professor n.º 2

- *Mudança de carga horária.*
- *Mudança do contexto das disciplinas, exigindo maior preparação de aulas.*
- *Falta de apoio técnico para preparação de novas disciplinas.*

Resistência à inovação provocada pela instituição, e a falta de uma equipe de gestão de inovação para apoio dos professores.

Professor n.º 3

Visão geral na formação de um profissional.

O fenômeno da resistência à inovação está relacionado ao indivíduo, no aspecto que Fernández denominou “primacia”, ou seja, a forma como o indivíduo aprendeu a fazer pela primeira vez, transferindo para situações similares, o comportamento aprendido.

Professor n.º 4

Até o momento não observei nenhum aspecto que interfira na implementação de um novo projeto pedagógico.

Professor n.º 5

Falta de consenso na elaboração e de liderança na implementação, geralmente poucos professores participam na elaboração do projeto e depois as recebem como imposição de cima para baixo, não se sentem participantes e compromissados com o projeto. Alguns resistem às mudanças.

Obstáculo à inovação provocado por fatores institucionais, de entrada, ou seja, a falta de uma equipe de gestão da inovação e na transmissão, os professores não são preparados para compreender, nem aceitar novos métodos, novas técnicas.

Curso de Letras-Instituição X

Professor n.º 1

- *Formação continuada de todos os professores envolvidos no projeto, para atualização.*
- *Dedicação de trabalho total à instituição, para assegurar trocas entre os professores do curso, carga horária que permita haver tempo para estudos e pesquisas.*
- *Condições de infra-estrutura adequadas, especialmente no que se refere à biblioteca e laboratórios.*
- *Comprometimento do profissional com a instituição.*

Problemas de resistência à inovação, provocados pelo grupo e seus valores e costumes, pela instituição no que se refere aos recursos materiais, e ainda a falta de uma equipe de gestão da inovação, que dê apoio ao professor enquanto se a implementa.

Professor n.º 2

- *Clareza no encaminhamento teórico-metodológico.*
- *Falta de clareza do projeto.*
- *Criação de adequadas condições para participação dos docentes nas diferentes fases de implantação (tempo e recursos).*

Obstáculos à inovação causados pelo indivíduo e a ignorância nos pressupostos teóricos, metodológicos e filosóficos da proposta, e pela instituição por falta de recursos materiais e humanos, além da questão do trabalho horista do professor.

Professor n.º 3

- *Natural resistência ao novo: insegurança*
- *Preparação: envolvimento dos professores; espaço para trocas de experiências iniciais.*
- *Administrativos: regime de trabalho dos professores que viabilizem o item anterior.*
- *Conscientização do novo modelo junto à clientela.*
- *Recursos materiais.*
- *Reavaliação contínua do processo.*

O fenômeno da resistência à inovação aparece no indivíduo, pelo hábito, insegurança causada pelo novo, pois como fator de segurança o superego protege os costumes, a tradição, o familiar. Aparecem também problemas institucionais pela falta de recursos, trabalho horista do professor, e no sistema educacional no que diz respeito à avaliação do processo.

Professor n.º 4

Tempo contínuo para o professor de modo que ele possa melhor preparar as aulas, conduzir trabalhos de/com pesquisa e também envolver-se mais em pesquisas particulares, que óbvio, se refletirão de um modo e outro no seu trabalho em benefício da instituição.

Preparação do aluno – nossa tradição de professores que dão predominantemente aulas expositivas (das séries iniciais à faculdade) cria no aluno dependência, da fala, da condução de um professor. Ele (o aluno) não parece preparado para ser orientado para produzir conhecimento, para questionar, modificar sua realidade pelo professor. Ele quer professor “dador de aula”, nas palavras de Pedro Demo. Quando isso não acontece, ocorrem reclamações. Portanto, ele precisa ser preparado de uma forma ou outra para receber essa nova proposta metodológica-didática, sem prejuízo para as partes envolvidas.

A proposta inovadora esbarra em dificuldades causadas pela instituição e a transmissão da proposta, uma vez que os professores, não estão sendo preparados para a compreensão e aceitação de novas idéias, novos métodos.

Professor n.º. 5

A falta de sensibilidade das autoridades (algumas) na orientação de forma cristã às diferenças que por ventura venham ocorrer durante o processo.

O fenômeno da resistência à inovação está relacionado a uma característica própria da instituição e sua centralização excessiva, e concentração de poder que emperra a proposta inovadora.

Curso de Letras – Português Instituição Y

Professor n.º. 1

Acho que o conceito de “Projeto pedagógico” deve ser minimamente esclarecido para que algumas respostas, como as das questões 10 e 11, sejam coerentes. Para a nossa realidade profissional, o termo “Projeto pedagógico” diz muito pouco.

A professora não compreendeu o termo “projeto pedagógico”.

Professor n.º. 2

Às vezes as mudanças são feitas sem que se tenham avaliado corretamente as conseqüências que trarão.

Os problemas de resistência à inovação são provocados pela instituição, uma vez que a avaliação ou a improvisação da mesma impedem de se obter resultados do desenvolvimento de uma inovação o que leva ao desânimo por falta de resultados.

Professor n.º. 3

Nas IFES, as dificuldades de sempre, decorrentes do sucateamento das condições materiais. Eventualmente, pode haver dificuldades conforme haja desacordo dentro das equipes docentes (não é nosso caso específico) com relação ao projeto.

O fenômeno da resistência à inovação é provocado pela instituição e a falta de recursos materiais necessários para sua implementação. Ou ainda a resistência pode ocorrer nos grupos, pela comunicação e o poder das relações interpessoais.

Professor n° 4

É preciso que haja união por parte dos professores envolvidos no projeto

A resistência à inovação ocorre no grupo, pela comunicação e o poder das relações interpessoais.

Professor n° 5

- *A limitação do quadro docente.*
- *As diferentes percepções de educação.*

Aparece aqui como obstáculo à inovação o indivíduo e a forma como ele aprendeu a fazer pela primeira vez, ou ainda a falta de uma equipe de gestão de inovação para apoio ao professor no processo de implementação da inovação.

Curso de Pedagogia – Instituição X

Professor n°. 1

A adequação à formação do pedagogo. É necessário valorizar também os conteúdos e não só a metodologia.

Diretamente relacionado o fenômeno da resistência ao indivíduo, pela rigidez de personalidade, inflexibilidade, autoritarismo, que impedem alguns de enfrentar inovações.

Professor n° 2

- *Estrutura administrativa.*
- *Recursos financeiros.*
- *Tempo contínuo.*

Obstáculos à inovação causados por problemas institucionais e a falta de recursos humanos e materiais, além do trabalho horista do professor.

Professor n° 3

- *Resistência dos envolvidos.*
- *Medo da inovação.*
- *Pouca disponibilidade em relação aos horários necessários para a efetivação de trocas entre os pares.*
- *Fatores institucionais (remuneração das horas extras necessárias para o engajamento de todos, entre outros...).*
- *Desconhecimento da proposta.*

O fenômeno da resistência à inovação, aparece relacionado ao indivíduo, ao hábito, que por prudência prefere o conhecido ao novo, e por ignorância dos pressupostos da proposta prefere resistir a ela, e ainda a problemas institucionais considerando o trabalho horista do professor e a ausência de recompensa à inovação.

Professor n°. 4

- *“vontade política / vontade pedagógica”.*
- *Desejo de inovar / “abertura”.*
- *Estrutura da escola.*
- *Envolvimento de todos / envolvimento da comunidade.*

A resistência à inovação é apontada aqui como um fator relacionado ao grupo, e a falta de uma equipe de gestão da inovação, capacitada e preparada para motivar o professor durante a implementação da proposta.

Professor nº 5

A indisponibilidade de horário para os professores do mesmo PA se encontrarem para compor as idéias, principalmente nas licenciaturas.

O problema institucional aparece como fator de obstáculo à inovação no que se refere ao trabalho horista do professor, e na sobrecarga das tarefas rotineiras.

Professor nº. 6

- *A proposição da elaboração do PP que deve ser feita colegiadamente.*
- *A visão filosófica e epistemológica do grupo gestor e o preparo de visão de mundo dos professores envolvidos.*
- *A proposição da concepção pedagógica do projeto.*

O fenômeno da resistência apresentado pelo professor reside na ausência de um treinamento para que o professor possa apropriar-se dos novos procedimentos. A falta de uma equipe de apoio para estimular a compreensão e aceitação de novas idéias e novos métodos.

Professor nº. 7

- *Falta de motivação.*
- *Falta de competência.*
- *Falta de integração entre os pares.*
- *Falta de condições estruturais para desenvolver projeto desta natureza.*

O fenômeno da resistência à inovação aparece relacionado ao indivíduo e a falta de segurança em si mesmo, assim como aos problemas institucionais a falta de recursos materiais e humanos, e no grupo nas relações inter-pessoais.

Professor nº. 8

Conhecimento, envolvimento e compromisso com a proposta.

Obstáculo à inovação advindos do indivíduo e a falta de uma equipe de gestão da inovação, que motivasse os professores em sua implementação.

Curso de Pedagogia – Instituição Y

Professor nº. 1

Tendência à conservação de aspectos do projeto antigo.

Falta de disponibilidade para as discussões envolvendo o novo projeto.

Pouco envolvimento dos diferentes segmentos no conhecimento e divulgação do novo projeto pedagógico.

O maior obstáculo à inovação é apresentado pelo professor como proveniente do indivíduo, pelo hábito, (a forma como ele aprendeu a fazer) e pela manutenção de status quo. Além da ignorância, dos fundamentos teóricos e filosóficos da proposta. Aparece também, como obstáculo, problemas institucionais de comunicação entre os diferentes setores da instituição.

Professor nº 2

Dificuldade de uma maior aceitação em função do pouco debate entre profissionais envolvidos.

O fenômeno da resistência parece diretamente ligado ao grupo, e a falta de uma equipe de gestão para a inovação, que capacitada e preparada, promovem a motivação e apoio ao corpo docente, para a implementação da proposta.

Professor nº 3

Perpassa pela idéia de não se sentir participe da elaboração do mesmo, consequência seria a de algo “imposto”.

De não Ter conhecimento “real” dos objetos do novo projeto pedagógico (não há discussão e preparação).

É apontado aqui como fator de resistência à proposta inovadora o indivíduo, e a ignorância dos aspectos teóricos e filosóficos da proposta.

Professor n° 4

- *Seu processo de elaboração.*
- *Forma de implantação.*
- *Mecanismos de avaliação.*
- *Métodos de implementação.*

O fenômeno da resistência está relacionado ao grupo, e a falta de uma equipe de gestão para a inovação que de apoio e promova a motivação para a implementação da proposta inovadora.

Professor n° 5

Pesa, já de saída, a natural propensão à estabilidade.

Os professores passam um longo tempo desenvolvendo um comportamento que facilite os trabalhos que eles têm de realizar, compatibilizando o seu fazer pedagógico com o que Bacon chamou de “as demandas da vida civil”. Já na sua época (virada de 1500 para 1600), esse pensador observara que os professores, por conta de um ajuste ao cotidiano, preparavam suas aulas para serem acreditadas, e não discutidas, obviamente porque esse último procedimento dá mais trabalho, toma mais tempo, uma vez que foge ao controle exclusivo do professor e reserva mais espaço ao aluno, ao interlocutor.

Assim se dá com quaisquer mudanças, por menores que sejam elas obrigam a desautomatizar uma rotina de tomadas de decisão e gastar mais tempo com elas (até que uma nova rotina substitua a anterior e passe a exigir nova mudança).

Durante a formação dessa nova rotina, ficamos no terreno das probabilidades, não no das certezas, e isso é motivo de desconforto. Não fomos/somos educados para o desconforto, senão para a mítica certeza, para a segurança que ela nos proporciona.

Daí a resistência sumária a toda proposta de renovação. É o que me leva a acreditar que as modificações –ou melhor, a provocação das modificações- tenham de “vir de cima”; caso contrário fica-se quietinho, pois sempre há algo “na vida real” a que reconhecemos mais importância.

Os obstáculos à inovação estão aqui apresentados como provocados pelo indivíduo, pelo hábito e a forma como ele está acostumado a fazer, pela “primacia”, como aprendeu a fazer pela primeira vez, por percepção e retenção seletiva, ou seja, por prudência o professor seleciona de forma inconsciente aquilo que lhe é conhecido, em detrimento de mudanças, pois procura manter inalterável o que é mais seguro e cômodo.

Professor n° 6

- *Desconhecimento do teor do novo projeto pedagógico.*
- *Os docentes e discentes não efetuem a leitura do novo projeto pedagógico.*
- *Resistência ao novo.*
- *A maioria dos docentes não acompanha a elaboração e a implementação do novo projeto pedagógico.*

Como fator de resistência à inovação aparece o indivíduo, e o aspecto ignorância dos aspectos teóricos e filosóficos da proposta, assim como problemas institucionais (centralização do poder), que emperra a implementação de mudanças.

Professor n° 7

- *As políticas oficiais para diferentes áreas.*
- *Os paradigmas (ou a nova crise) nas áreas.*
- *Demandas sócio-culturais diversas (interesses).*
- *Mercado de trabalho, infelizmente.*
- *Histórico do próprio processo de formação de cada área.*

O professor faz referência ao obstáculo à inovação provocado pelo sistema educacional e o isolamento, onde existe falta de comunicação entre as instituições, o sistema educacional e o sistema social.

Professor n°. 8

Resistência do professor às mudanças.

Formação continuada.

Concepção de homem, sociedade, educação.

Dificuldade do professor em estabelecer relação entre ensino e pesquisa.

Falta de flexibilidade curricular.

Compreensão de que o processo avaliativo é contínuo, progressivo e que o erro é parte do processo ensino-aprendizagem.

Dificuldade de trabalhar com o novo.

Flexibilidade metodológica.

Dificuldade de interlocução/comunicação com os alunos.

Visão fragmentada do espaço pedagógico-escolar.

Visão de que o processo pedagógico é finalizado com provas.

Falta de humildade em reconhecer que não temos o domínio de todos os conteúdos.

Relações de poder estabelecidas na escola.

Hierarquização dos cargos.

Ver o aluno como ser passivo no processo ensino-aprendizagem.

Cursos de aperfeiçoamento deficitários.

Auto estima em baixa da categoria.

Os problemas aqui apresentados como fator de resistência à inovação estão relacionados ao sistema educacional, ou à instituição e a falta de recursos destinados à atualização de recursos humanos e materiais. Não existe apoio, para o aperfeiçoamento de professores e é ainda bastante significativa a menção à resistência do indivíduo, pelo hábito, pela forma como o indivíduo aprendeu a fazer pela primeira vez. (primacia), e a questão do dogmatismo-autoritarismo.

Professor n.º 9

Parece que a formação do professor em um determinado paradigma epistemológico, bem como seus valores são interferências marcantes no processo de implementação. No entanto as condições de trabalho docente e a fragmentação das propostas nos diferentes níveis da administração escolar parecem ser variáveis intervenientes que não podem ser desconsideradas.

Muito relacionada ao fenômeno da resistência no indivíduo, pela forma como ele aprendeu a fazer pela primeira vez, que Fernández, apresenta como “primacia”, e à instituição, no trabalho horista do professor.

Professor n.º 10

Os aspectos interferentes na execução do projeto pedagógico, me parecem exorbitar os objetivos para os quais foi planejado. As alunas da Sociologia da Escola me fizeram significar que o “Pedagogo” formado pelo novo currículo é rejeitado pelas Direções da Escola para a qual é nomeado. Elas acham mais factível um currículo para magistério do que este onde a direção prefere colocar como Pedagogo uma pessoa de sua confiança. Então elas se perguntam: de que valeu os quatro anos de estudo em Pedagogia? Para que serve a Pedagogia?

Não houve coerência da resposta do professor ao questionamento.

Professor n.º 11

Ainda, a dissociação entre teoria e prática.

Ainda, a não compreensão (aceitação) da educação como ciência.

Os problemas apresentados pelo professor à proposta de inovação estão relacionados à instituição, no fator entrada da proposta uma vez que parece haver um enlace defeituoso entre a teoria e a prática.

Professor n.º 12

Questão do conhecimento, de vivências com o grupo.

Faz três anos que atuo em nove turmas de Pedagogia. Ainda sinto-me pouco preparada para fazer inferências significativas.

Teoria e prática são faces que não olhamos, geralmente, com os mesmos olhares.

Os obstáculos à proposta inovadora, voltam-se para problemas institucionais, e o enlace defeituoso entre a teoria e a prática, da proposta inovadora.

Professor n.º 13

Divergências entre princípios teóricos e respeito de educação e percepção variada e, às vezes, contrapositivo, entre “especialistas” em áreas específicas e “pedagogos”.

As dificuldades aqui apresentadas estão relacionadas ao sistema educacional, e sua relação com os conteúdos e objetivos da educação por apresentarem-se de forma múltiplas e não raro conflitantes.

Professor nº 14

A participação efetiva dos sujeitos envolvidos.

O professor aponta como fator de resistência à proposta inovadora, um fenômeno ocorrido no grupo, relacionado à falta de uma equipe para a gestão da inovação, preparada, capacitada, para motivar o docente.

Professor nº 15

Os aspectos que interferem, me parecem originar-se entre a proposta do novo projeto já implantado e a prática da escola, que pelo vistos parece distanciar-se da proposta. Isto parece se refletir à qualidade da proposta que era apenas uma proposta vinda de “cima para baixo”? Bom, suponhamos que fosse isso. Uma proposta redigida pelos alunos de Pedagogia seria melhor do que essa proposta discutida com e pelos alunos? Constato, mas não tenho solução para o problema.

O fator de resistência apresentado, está relacionado à instituição, e ao fator entrada da proposta inovadora, uma vez que demonstra um enlace defeituoso entre a teoria (proposta) e a prática da escola.

QUADRO 7 – VISÃO GERAL DOS ASPECTOS QUE INTERFEREM NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.

I E S	C U R S O	No indivíduo	No grupo	Na Instituição/ infra- estrutura	Na proposta	No aluno	No sistema educacional	No sistema social	Total de respostas
	M	3	0	1	2	1	0	0	7
	B	4	2	1	2	1	0	0	10
	L	2	0	5	1	1	0	0	9
	P	5	3	5	3	0	0	0	16
Total		14	5	12	8	3	0	0	42
Y	M	6	2	3	4	1	3	0	19
	B	3	1	3	1	0	0	1	9
	L	1	1	2	0	0	2	0	6
	P	6	4	1	7	0	2	1	21
Total		16	8	9	12	1	7	2	55
Total Geral		30	13	21	20	4	7	2	97

1 – Matemática

2 – Biologia

3 - Letras

4 - Pedagogia

Na análise final pode-se concluir que, na Instituição X, a proposta inovadora foi amplamente discutida e se não aconteceu uma participação maior em sua concepção e elaboração, o fato pode ser relacionado ao tempo do professor na instituição. Houve, porém muita discussão e estudo no momento de implementar o projeto. Sem falar no esforço da instituição na sua divulgação e manutenção de recursos financeiros, materiais e humanos para o êxito da empreitada.

Constata-se, no entanto dificuldades relacionadas ao trabalho horista do professor, que na sobrecarga das tarefas cotidianas, não têm tempo para planejamentos, discussões, troca de idéias com seus pares, visto que o horário de permanência de um, nem sempre coincide com a do outro, e o professor é obrigado a fazer malabarismos com o tempo para atender as necessidades surgidas durante as aulas nos mais diferentes programas de aprendizagem.

Na Instituição Y o relato dos informantes remete à constatação, de que as dificuldades de recursos financeiros, humanos e materiais são visíveis e apesar do empenho do grupo gestor da inovação e da participação de um número considerável da comunidade nas decisões, a divulgação (apesar de documentos disponíveis) ainda é um fator a ser trabalhado na instituição. Existe uma lacuna entre os diversos setores, que impedem as informações de circularem. A falta de conhecimento da proposta parece estar relacionada à tendência do sistema a uniformidade, ou seja, relacionada à burocracia e centralização, que provoca no indivíduo o imobilismo, ou mais grave, acarreta problemas de autoridade, e territorialidade.

9 – PRINCÍPIOS NORTEADORES DE ESTRATÉGIAS FACILITADORAS NA GESTÃO DA MUDANÇA – CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Com a preocupação de atender aos objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa e contribuir subsidiando as IES, no enfrentamento das crises e desafios que se estabelecem nas propostas de projetos pedagógicos inovadores, apresenta-se a seguir um esboço de estratégias facilitadoras, a serem construídas individual e coletivamente. A intenção é gerir estratégias que possam minimizar as resistências produzidas pela mudança, facilitando a implantação e implementação dos projetos pedagógicos nas instituições de ensino superior.

Os principais apontamentos na conclusão levam à reflexão de que as dificuldades na implementação do projeto pedagógico nas IES apresentam-se em múltiplos aspectos, tornando o ato de inovação complexo. O relato dos professores reforça a necessidade da construção conjunta dos projetos pedagógicos, eliminando-se assim parte dos antagonismos e conflitos.

O desenvolvimento da reflexão, perpassando e integrando a análise teórica com a análise das percepções relatadas, permite a elaboração de uma síntese. Tal síntese tem por finalidade apresentar princípios orientadores na definição de estratégias facilitadoras na gestão da inovação curricular, a serem construídas coletivamente. Têm-se assim como princípios básicos das estratégias facilitadoras:

1. Necessidade de um estudo aprofundado da realidade, do macro contexto e do contexto institucional em que irá ocorrer a mudança.
2. Respeito à cultura do grupo que ali trabalha; compreendendo que o professor identifica-se com sua área de conhecimento e com suas habilidades profissionais, e a mudança não deve significar uma ameaça a essa identidade;
3. A avaliação coletiva das necessidades e possibilidades da mudança, e da sua urgência, lembrando que a proposta de mudança deve resultar de um consenso e nunca ser imposta;
4. Descentralização da tomada de decisões, pois isto facilita a definição, construção e implantação da mudança, uma vez que as decisões tomadas de forma coletiva geram o compromisso individual;
5. Trabalhar as idéias de mudança de forma ampla e transparente, discutindo, sobretudo com o corpo docente, a necessidade e importância para a melhoria no processo ensino/aprendizagem.
6. Divulgação das idéias ao longo do processo, para que haja um conhecimento e aprofundamento do assunto, despertando o interesse e a motivação para a mudança;
7. Análise das limitações pessoais e institucionais na efetivação do projeto pretendido, previsão de recursos humanos, financeiros, legais e estruturais, incluindo equipamentos e materiais;
8. Educação continuada - Assessorando os professores, e todos os envolvidos na mudança – objetivando o desenvolvimento das competências necessárias ao processo de mudança.
9. Estabelecer mediante negociação tempo de ajustamento individual e institucional, frente ao realinhamento do projeto e sua operacionalização;
10. Adequação das condições do trabalho docente às necessidades do novo projeto, viabilizando tempos e espaços para discussões e tomada de decisão coletiva;
11. Criação de uma equipe de gestão para a mudança, que possa apoiar o professor nas dificuldades que possam surgir durante a implantação da proposta.

Tais princípios poderão contribuir, subsidiando às IES, no enfrentamento das crises e desafios que se estabelecem na inovação continuada dos projetos pedagógicos. Cabe destacar que o conjunto dos princípios apontados tem como idéia fundamental a necessária criação da cultura da participação no processo de planejamento, gestão e avaliação do projeto pedagógico. A inovação consiste, pois na ação coletiva, na participação democrática.

O processo democrático tem como intenção a construção e gestão coletiva de estratégias que possam minimizar as resistências produzidas pela mudança, facilitando a implantação e implementação dos projetos pedagógicos nas instituições de ensino superior.

É importante reforçar a idéia de que a construção de um projeto pedagógico exige a contribuição e a participação de todos. È sempre processo, resultado de um esforço conjunto. Logo, o projeto do curso está sempre em movimento, em aperfeiçoamento. Dentre os requisitos indispensáveis, como a participação para se obter êxito neste trabalho compartilhado, destaca-se também o compromisso dos gestores e administradores institucionais em longo, médio e curto prazo.

Do curto ao longo prazo porque, a proposta sempre busca atingir todos os setores da instituição, há de se ter claro, que é preciso inicialmente construir nos envolvidos a cultura da mudança. E isto demanda tempo.

Tem-se implícita ainda, a questão crucial da motivação interna, disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais, capacidade técnica do grupo gestor e um sistema de comunicação ágil e competente. Em médio prazo para a reestruturação, adaptação e apropriação das novas idéias pelos sujeitos do processo.

Nesta linha de raciocínio se delineiam etapas que permeiam a construção da proposta inovadora: sensibilização, discussão ampla e democrática da proposta, auto-avaliação e tomada de decisões colegiadas.

Na pesquisa realizada pode-se dimensionar a questão das dificuldades apresentadas pelo corpo docente das instituições investigadas no que tange a implementação de um novo projeto pedagógico.

Pode-se retratar o quadro de angustias e conflitos vivenciados pelos sujeitos investigados ao deparar-se com os desafios de “mudanças” em suas práxis e falhas na etapa de sensibilização para a proposta inovadora.

Ressalta-se que é preciso, antes de qualquer coisa, criar estratégias que estimulem no docente a cultura da participação e “vencer um obstáculo de peso: o individualismo” (Perrenoud, 1999, p.152).

O isolamento provocado pela linearidade curricular, na fragmentação dos conteúdos gerados pelo trabalho pedagógico organizado por disciplinas, criou no professor esta mentalidade de “espaços de especialistas”, onde cada um é responsável somente por sua área do conhecimento e perdeu-se a noção do todo.

Encontra-se bastante arraigado no comportamento docente, um sentimento de ameaça a sua identidade profissional, quando a proposta solicita uma ação compartilhada. No levantamento de dados, pode-se perceber a grande resistência à mudança centrada no indivíduo.

Problemas relacionados à formação do professor e aos saberes que constituem o “metiér” docente. Para Tardif (1999), são saberes temporais, plurais, heterogêneos e ecléticos, construídos ao longo do tempo, na história de vida do professor, anos de trabalho, onde ele adquire habilidade, competência e prática. Estes saberes estão impregnados dos “saberes da experiência”, fundados em seu

trabalho e no conhecimento de seu meio e tem um peso significativo para a ação inovadora.

Uma vez que o seu processo de formação foi mecanicista, fragmentado o docente tende a agir segundo esse modelo, com dificuldades para uma visão sistêmica e para uma prática compartilhada.

Outro aspecto importante é a forma como o professor relaciona-se com sua área de conhecimento e suas habilidades profissionais. Ele cria uma identidade intimamente relacionada a elas. Sua auto-estima pessoal e profissional está associada a esta identidade. Assim, segundo Fernández (1998), em defesa desta identidade, o “superego” protege o “conhecido” e resiste à mudança, por considerá-la “perigosa”.

O medo do novo e a insegurança geram conflitos que bloqueiam a proposta, sendo muito importante que haja neste momento um clima de confiança entre os pares e o apoio do grupo gestor para a inovação.

A personalidade do professor foi outro fator relevante da resistência do indivíduo à inovação apontado na pesquisa. A rigidez de personalidade, a inflexibilidade, o autoritarismo, impedem alguns de participar do processo de mudança e neste caso, sua adesão requer mais empenho e argumentação das necessidades da mudança.

Atribuir, no entanto, somente ao professor a responsabilidade pela resistência é fechar os olhos para o sistema como um todo.

As informações recolhidas dão testemunho dos graves problemas apresentados no âmbito da instituição, frente á proposta inovadora. Relacionados sobretudo, aos aspectos financeiros, humanos, estruturais e materiais, não raro

engessam e inviabilizam a proposta de forma tão contundente como os obstáculos apresentados pelos indivíduos.

O excesso de burocracia, de “centralização de poder” e o autoritarismo, geram um clima de inconformismo, de não participação que bloqueia até no professor mais motivado sua disposição para a ação.

Outro aspecto importante relatado, diz respeito à incompatibilidade dos objetivos apresentados na proposta e os objetivos do grupo que trabalha na instituição. Faz-se necessário o respeito pela cultura existente e ampla divulgação das novas idéias para conscientizar o grupo da necessidade e viabilidade de apropriar-se delas. A falta de comunicação entre os diversos setores nas instituições e o grupo gestor da proposta é um entrave considerável à ação transformadora.

A participação da comunidade acadêmica nas decisões é fundamental para a aceitação ou não da proposta, uma vez que quando não existe o envolvimento, a comunidade tende a considerá-la uma imposição e resiste a ela.

Pode-se afirmar que a riqueza das informações coletadas apontou para os diferentes aspectos do fenômeno da resistência à mudança, que na fundamentação teórica da pesquisa, foram apresentados por Fernández (1998) e Jorge (1996). Parece, no entanto, que a diversificação das respostas, a inquietação provocada pela proposta inovadora, remete à questão da avaliação interna das IES, na busca pela qualidade acadêmica e a identidade da instituição.

Constata-se que a auto-avaliação, chave geradora de parâmetros para o conhecimento da realidade, pode ser a promotora da ação transformadora. Sua negação impede a inovação e dificulta ajustes necessários em prol da descoberta de novos caminhos que remetam à eficácia do ensino superior.

Conclui-se que implantar/implementar um projeto pedagógico inovador nas IES, é um ato complexo tendo em vista que os fatores humanos, ideológicos, econômicos, culturais, éticos e sociais, estão de tal forma entrelaçados, num emaranhado, que quando se desata o laço de um lado se aperta o nó do outro. Ou seja, só é possível encontrar o início da meada, num trabalho conjunto, coletivo, comprometido, numa visão sistêmica, que permita atingir a meta da construção de uma universidade que seja realmente um elo entre o passado e o futuro e permita através do seu projeto pedagógico, a formação do profissional-cidadão e garanta a sustentabilidade do desenvolvimento humano e planetário.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. In: BASTOS, J.A.S.L.A. Educação e Tecnologia. Artigo, CEFET/PR, 2001.
- ALTMANN, H. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, jan/jun 2002.
- ALVES, A.J. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Faculdade de Educação, UFRJ. Cad. Pesq., maio., São Paulo (77): 1991.
- ALVES, R. **Quero uma escola retrógrada**. Disponível em: www.uol.com.br/aprendiz.
- ANTUNES, C. **Técnicas Pedagógicas de Dinâmica de Grupo**. São Paulo: Editora do Brasil S.A. 1970.
- AZEVEDO, F. de et alii. **A Reconstrução educacional do Brasil**. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2000.
- BOCHENSKI, J. M. **Diretrizes do pensamento filosófico**. São Paulo: Herber, 1961.
- CASTANHO, S.E.M. **A Universidade Entre o Sim o Não e o Talvez**. In VEIGA, J.P.A.; CASTANHO, M.E. *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papiros, 2000.
- CASTRO, C. M. Modelo de Educação. **Revista Veja**. (19 de agosto). 1998.
- CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Afiliada, 1983.
- CHAUÍ, M. **Vocação política e vocação científica da universidade**. Palestra proferida por ocasião da 56ª Reunião Plenária do CRUB, realizada em Manaus, de 29 a 31.1.1993.
- CONTERA, C.** Modelos de Avaliação da Qualidade da Educação Superior. **Avaliação Democrática - Para uma Universidade Cidadã**. José Dias Sobrinho e Dilvo L. Ristoff – organizadores. Florianópolis: Insular, 2002

CORRÊA, B. R. P. G. Projeto Político Pedagógico: Definição e Concepção. Revista Educação em Movimento, Associação de Educação Católica do Paraná, v. 1, n. 2, Curitiba, Ed. Champagnat, maio./ago. 2002.

CUNHA, M. T. – A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. In. DIAS SOBRINHO & RISTOFF (org.). Unidade Desconstruída – Avaliação Institucional e Resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DESAULNIERS, J. B. R. Formação de competências do pesquisador e demandas sociais. **Fenômeno: uma teia complexa de relações. PA: edipucrs, 2000.**

DIAS SOBRINHO, J. **Educação e Avaliação: técnica e ética.** Avaliação Democrática – Para uma Universidade Cidadã. José Dias Sobrinho e Dilvo I. Ristoff – organizadores. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior/** José Dias Sobrinho. – São Paulo: Cortez, 2003.

DICIONÁRIO DE LAS CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN. Madrid: Santillana, 1988

DORAN, R.; PAROT, F. **Dicionário de Psicologia.** Editora Ática. São Paulo. 1998.

EYNG, A. M. **Planejamento e Desenvolvimento do Currículo.** Mimeografado. Curitiba, 2000.

EYNG, A. M. Projeto Pedagógico: Construção Coletiva da Identidade da Escola. - Um desafio permanente. **Revista Educação em Movimento**, Associação de Educação Católica do Paraná, v. 1, n. 1, Curitiba: Ed. Champagnat, jan./abr. 2002.

EYNG, A. M. **Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior.** Anais Seminário Internacional de Políticas e Gestão da Educação Superior. Curitiba, 2002.

FERGUSON, M. **A Conspiração Aquariana.** Trad. Carlos Evaristo Costa, 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FERNÁNDEZ, J. T. **Los agentes de la innovación en los Centros Educativos Profesores, directivos y asesores.** Ediciones Aljibe, S.1., Granada, 1998.

FERREIRA, AURÉLIO B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1986.

FONTENELLE, apud C. LAHR. **Manual de Filosofia.** 8 ed. Braga, 1968.

FREIRE, P. À Sombra desta mangueira. **São Paulo: Olho D'Água, 1995.**

FREIRE, P. Conscientização: Teoria e Prática da libertação. **São Paulo: Moraes, 1980.**

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. n. 9. Rio de Janeiro: Paz e Terra, out. 1969.

FREIRE, P, & SCHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. **Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.**

FRIGOTTO, G. – Globalização e a Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico – Profissional. **Artigo, CEFET/PR, 2001.**

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília. 28/8 a 2/9/94.**

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Art-médicas Sul, 2000.**

GARCIA R. L. J. Autobiografia Profissional Una Vía Para La Autoformación Docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 2, Curitiba, Ed. Champagnat, jul./dez., 2000.

GISI, M. L. **Teoria e Prática do Currículo**: Curitiba: PUCPR/ Civita/ Sedp, 2000.

GISI, M. L., VIEIRA, M. L, CORRADI, E. M., HOHL, M. **O Processo de Construção do Projeto Pedagógico: Planejamento e Ação**. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, Curitiba, ed. Champagnat, 2001.

GOERGEN, P. Ensino Superior e formação: **elementos para um olhar ampliado de avaliação**. Para uma **Universidade Cidadã/ José Dias Sobrinho & Dilvo I. Ristoff – organizadores. Florianópolis: Insular, 2002.**

GUTIÉRREZ, F. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária. São Paulo: 1999.**

ISKANDER, J.I. & CANDIOTTO, K. B. **Influências do Dualismo Cartesiano e do Materialismo na Educação Tecniciasta Brasileira: uma abordagem a partir da filosofia da mente de John Searle. Avaliação: RAIES ano 7, v. 7, n. 3, set./2002.**

JANELA AFONSO, A. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2002.

JORGE, L. **Inovação Curricular; além da mudança dos conteúdos**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KEIM, E. J. A Complexidade do Saber, das Certezas e da Condição Humana: **Ser como Ser. Faces do Saber: desafios à educação do futuro / Hilário I. Bohn e Osmar de Souza (organizadores). Florianópolis: Insular, 2002.**

KULCZYCKI, M. M. & PINTO, N. B. **Fisioterapeuta - Professor: Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes**. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 5, Curitiba, Ed. Champagnat, jan./abr. 2002.

MEC. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96.

MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORETTO, V. Educar para competência: desafio do professor. Livro do Congresso. 2º Congresso Internacional dos Exponentes na Educação. A Educação na Sociedade da Informação: Desafios e Superações. Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 2002.

MORIN, E. O Método III: O Conhecimento do Conhecimento. v. 1. Portugal: Europa-América, 1987.

MORIN, E. Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

PAVÃO, Z. M. O Currículo Acadêmico. Revista Diálogo Educacional, v.1, n. 2, Curitiba, Ed. Champagnat, jul./dez., 2000.

PEREIRA, E. M. A. Implicações da Pós modernidade para a Universidade. Avaliação. RAIES ano 7, v. 7, n. 1, mar./2002.

PERRENOUD, P. Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre duas lógicas. R.S., Artmed, 1999.

PINTO, N. B. Saberes docentes e processos formativos. Revista Diálogo Educacional, v. 2, n. 3, Curitiba, Ed. Champagnat, 2001.

PRIGOGINE, I. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

PUC. Plano Estratégico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, 1998.

RIOS, T. A. Competência ou Competências: o novo e o original na formação de professores. Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. ROSA, D.E.G.; SOUZA, T.C. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RISTOFF, D. I. Pós-modernidade, Ética e Educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

S. SILVA, E. F.; RAYMUNDO, G. P.; BEHRENS, M. A. Paradigmas Contemporâneos e a Educação Superior. Revista Diálogo Educacional, v. 3 n. 5, Curitiba, Ed. Champagnat, jan./abr. 2002.

SANTOS, B. S. Um Discurso sobre as Ciências. ed. 11. Porto: Afrantamento, 1999.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In, **BICUDO, M. A. V., SILVA J. R., C. A., - (Org.) Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: UNESP, 1996.

STATTON, P.; HAUS, N. **Dicionário de Psicologia.** Trad. Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1994.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e o conhecimento universitário. **CRIFPE, Quebec, Canadá. 1999**

THURLER, M. G. Inovar no interior da Escola. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior em el siglo XXI. Visión y acción. Paris. 1998

UFPR, **Diagnóstico estratégico, v. I e II da Universidade Federal do Paraná, gestão 2002/2006,** Curitiba, Paraná. 2003.

VASCONCELLOS, C. – **Planejamento:** Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 6 ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, C. **Projeto Político-Pedagógico:** O Planejamento como Instrumento de Transformação. Livro do Congresso. 2º Congresso dos Exponentes na Educação. A Educação na Sociedade da Informação: Desafios e Superações. Curitiba: Exponente: 2002.

VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico:** uma Construção Coletiva. In Veiga (org.) Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

WITT, A. **Metodologia de Pesquisa:** questionário e formulário. São Paulo, Resenha Tributária, 1973.

ZAINKO, M. A. S; & GISI, M. L. A Gestão de Competências: Inovação ou Modismo na Formulação de Políticas Públicas? **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2001, Curitiba, Editora Champagnat.

ZAINKO, M. A. S. **Planejamento, Universidade e Modernidade.** Curitiba: All-Graf, 1998.

APÊNDICE 01 – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Perfil do grupo

<p>1. Curso que trabalha na instituição</p> <p><input type="checkbox"/> Matemática</p> <p><input type="checkbox"/> Letras Português</p> <p><input type="checkbox"/> Biologia</p> <p>2. Outras funções que exerceu ou exerce na instituição</p> <p><input type="checkbox"/> Administrativa</p> <p><input type="checkbox"/> Técnica</p> <p><input type="checkbox"/> Outras</p> <p>3. Sexo</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>4. Idade</p> <p><input type="checkbox"/> de 25 a 30 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 31 a 45 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 46 a 50 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 51 anos</p> <p>5. Tempo de magistério</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 6 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 16 anos</p> <p>6. Anos de atuação na instituição</p> <p><input type="checkbox"/> menos de 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 6 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 16 anos</p>	<p>7. Formação</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p><input type="checkbox"/> Mestre/ mestrando</p> <p><input type="checkbox"/> Especialista</p> <p>8. Trabalha em outra instituição</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>9. Qual seu conhecimento do projeto pedagógico do curso que trabalha?</p> <p><input type="checkbox"/> pouco</p> <p><input type="checkbox"/> suficiente</p> <p><input type="checkbox"/> amplo</p> <p>10. Qual foi sua participação na concepção/elaboração do projeto pedagógico?</p> <p><input type="checkbox"/> nenhuma</p> <p><input type="checkbox"/> pouco ativa</p> <p><input type="checkbox"/> ativa</p> <p><input type="checkbox"/> muito ativa</p> <p>11. Qual sua aceitação da inovação curricular, decorrente da implantação do projeto pedagógico?</p> <p><input type="checkbox"/> nenhuma</p> <p><input type="checkbox"/> pouca</p> <p><input type="checkbox"/> razoável</p> <p><input type="checkbox"/> muito boa</p>
<p>Quais os aspectos que interferem na implementação de um novo projeto pedagógico?</p>	

formulário aplicado por Suely Therezinha Costa Salles como parte do trabalho de dissertação no Programa de Mestrado em Educação da PUCPR, sob a orientação da Profª Drª Ana Maria Eyng.