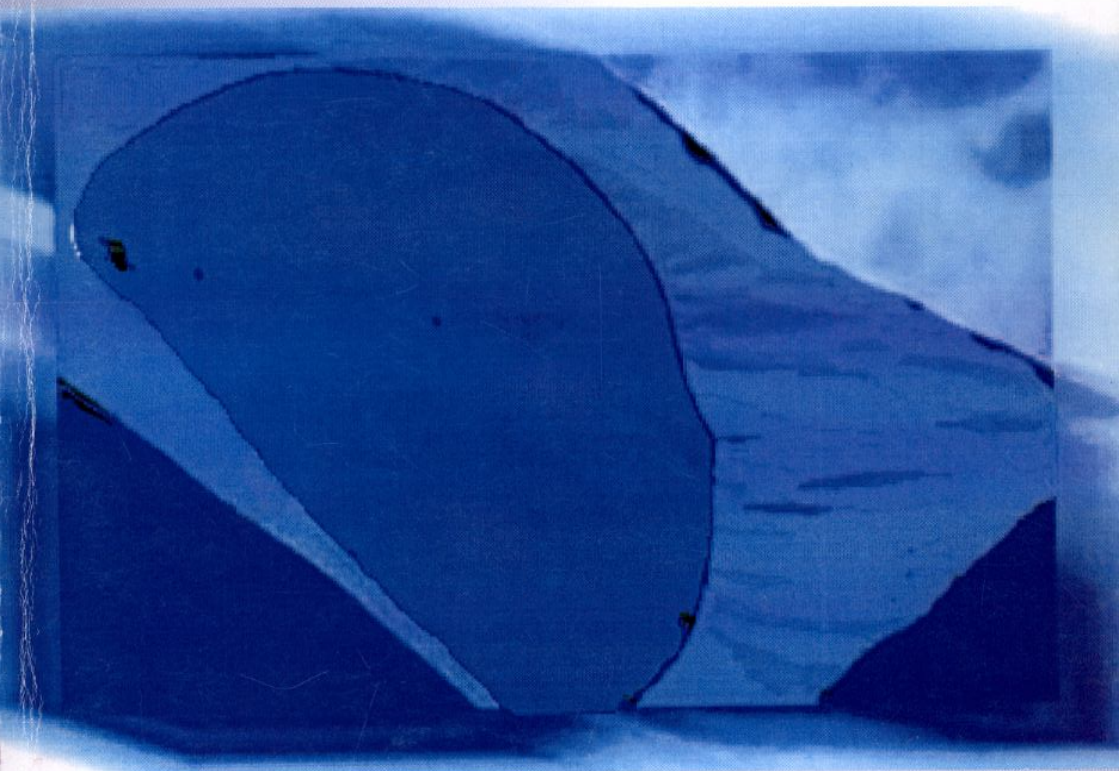


**Resgatando espaços
e construindo idéias
Forgrad 1997 a 2004**

For **GRAD**



Edição Ampliada

**RESGATANDO ESPAÇOS E CONSTRUINDO IDÉIAS:
ForGRAD 1997 A 2004**



FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO
DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

**RESGATANDO ESPAÇOS E CONSTRUINDO IDÉIAS:
ForGRAD 1997 A 2004**

ForGRAD
ORGANIZAÇÃO

3ª edição ampliada

EDUFU

**Fórum de Pró-Reitores de Graduação
das Universidades Brasileiras**

**DIRETORIA NACIONAL
GESTÃO novembro 2003 – maio 2004**

Presidente

Prof^ª. Vera Lúcia Puga de Sousa
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

REGIONAIS

Coordenadores

Vice-Cordenadores

NORTE

Prof. Mário Francisco Guzzo
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

Prof. Bruce Osborne
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

NORDESTE

Prof^ª. Iguatemy Maria de Lucena Martins
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Prof. Maerbal Bittencourt Marinho
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

CENTRO-OESTE

Prof^ª. Celene Cunha M. A. Barreira
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Prof. Ivan Marques de Toledo Camargo
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SUDESTE

Prof^ª. Raquel Raichelis Degenszajn
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Prof. Ismael Eleutério Pires
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

SUL

Prof^ª. Neuza Aparecida Ramos
UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Prof. Norberto Hoppen
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor
Arquimedes Diógenes Ciloni

Vice-Reitor
Antônio de Almeida

Copyright © 2004 by Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

Direção Edufu
Maria Clara Tomaz Machado

Conselho Editorial
Beatriz Ribeiro Soares
Carlos Roberto Ribeiro
Christina da Silva Roquette Lopreato
Domingos Alves Rade
Elza Maria Pena Cosenza
José Carlos Souza Araújo

José Luis Petricelli Castineira
José Magno Queiroz Luz
Maria Clara Tomaz Machado
Miguel Tanus Jorge
Oswaldo Freitas de Jesus
Yacy Ara Fröner Gonçalves

Editoração
Eduardo Moraes Warpechowski

Tiragem
600 exemplares

3ª edição ampliada

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

R433e ForGRAD Resgatando espaços e construindo idéias : ForGrad 1997 a 2004 / organização ForGRAD.
3. ed. ampl. – Uberlândia : Edufu, 2004.
268p.

ISBN 85-7078-065-6

1. Ensino superior. 2. Universidades e faculdades – Estudo e ensino. I. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.

CDU: 738

2004

Todos os direitos reservados à

EDUFU – EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Av. João Naves de Ávila, s/n – Engenharia – Campus Santa Mônica – Bloco A – Sala 1A-01
Cep 38400-902 / Uberlândia – Minas Gerais
Tel: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

SUMÁRIO

Apresentação da 3ª edição ampliada	11
Apresentação da 2ª edição ampliada	13
Apresentação da 1ª edição	15

Parte I - Trajetória do PNG

1	A IDÉIA DE UM PROJETO PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO	21
	Euclides Marchi/UNICEMP	
2	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PNG	27
	Silvio José Rossi/UFPB e André de Almeida/UFRJ	
3	PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DE UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO	35
	Ely Eser Barreto César/UNIMEP	
4	PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO E AVANÇOS DECORRENTES	47
	Iara Xavier/UNIRIO e Ângelo Luiz Cortelazzo/UNICAMP	
5	CONSOLIDAÇÃO DOS AVANÇOS ALCANÇADOS COM O PNG E DESAFIOS FUTUROS	53
	Fernando Neves/UnB e Esther Lück/UFF	

Parte II - Documentos do ForGRAD

1	PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO	61
1.1	Apresentação	61
1.2	Introdução	62
1.3	Princípios e fundamentos	65
1.4	Diretrizes	72
1.5	Metas e parâmetros para a graduação nacional	80
1.6	Considerações finais	84
2	DO PESSIMISMO DA RAZÃO PARA O OTIMISMO DA VONTADE: REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS NAS IES BRASILEIRAS (1999)	87
2.1	Apresentação	87

2.2	Introdução	88
2.3	Projeto pedagógico	90
2.4	Construção do projeto pedagógico	92
2.5	Estratégias de implantação do projeto pedagógico	95
2.6	Considerações finais	98
2.7	Referências	99
3	O CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO: UM PROCESSO FLEXÍVEL (2000)	103
3.1	Apresentação	103
3.2	Introdução	104
3.3	Um novo paradigma curricular: flexibilização para a qualidade	105
3.4	Articulação ensino-pesquisa na graduação	107
3.5	Flexibilização e componentes curriculares	109
3.6	A avaliação na flexibilização curricular	112
3.7	Considerações finais	114
3.8	Referências	115
4	INDICADORES DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA GRADUAÇÃO (2000)	119
4.1	Apresentação	119
4.2	Introdução	120
4.3	Referências para a qualidade da educação	122
4.4	Sinalizadores para a construção de indicadores de avaliação	126
4.5	Exemplos de sinalizadores produzidos na Oficina	131
4.6	Considerações finais	134
4.7	Referências	135
5	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA GRADUAÇÃO: AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS	137
5.1	Apresentação	137
5.2	Introdução	138
5.3	A educação a distância e a possibilidade de (re)significação de paradigmas educacionais	143
5.4	Políticas institucionais para a EAD	149
5.5	Gestão pedagógica e administrativa da EAD	151
5.6	Considerações finais	153
5.7	Referências	154
6	Direitos para a formação de professores: concepções e implementos (2000)	157
6.1	Apresentação	157
6.2	Introdução	158
6.3	Eixos norteadores para a formação de professores	163
6.4	Situando o foco das reflexões	165

6.5	A prática e o estágio supervisionado na formação de professores	174
6.6	Gestão da prática e do estágio	175
6.7	Considerações finais	176
6.8	Referências bibliográficas	177

Parte III - Documentos de eventos do ForGRAD

I	ENSINO DE GRADUAÇÃO: POLÍTICAS, DIRETRIZES E INTERFACES COM A PESQUISA E A EXTENSÃO	183
1.1	Apresentação	183
1.2	Introdução	189
1.3	Reflexão central	189
1.4	Estratégias norteadoras	190
1.5	Conclusão	191
2	RELATÓRIO DO II ENCONTRO NACIONAL “ESTÁGIOS, ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO”(2003)	193
2.1	Introdução	193
2.2	Relatório	194

Parte IV - Política Nacional de Graduação

	POLÍTICA NACIONAL DE GRADUAÇÃO	213
	Apresentação	213
	Introdução	214
1	O papel da educação superior na sociedade contemporânea	217
2	Oferta da educação no país (“sistema nacional”)	222
3	Projeto Pedagógico: instrumento básico de gestão	232
4	Pessoal, estrutura e gestão acadêmica no contexto do Projeto Pedagógico	242
5	Avaliação institucional como instrumento de gestão	247
6	Gestão da graduação na perspectiva de um sistema de educação superior	251
7	Considerações finais	257

Anexo

Diretorias do ForGRAD de 1997 a 2003	263
--	-----

APRESENTAÇÃO DA 3ª EDIÇÃO AMPLIADA

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) tem sido, ao longo de toda sua existência (1988), um espaço importante de debate, de construção coletiva de propostas de políticas para a graduação em todo o país. Constituímos o nosso Fórum com o que há de melhor entre nós. Arquitetamo-lo plural, com argamassas diferentes, heterogêneo de nascimento e, nem por isso, menos sólido. É certo que é complexo, mas também e, mesmo assim, estável.

Aprendemos todos nós, neste terreno, a respeitar o OUTRO, o diferente de nós. Colaboramos na edificação dessa democracia na qual vivemos e convivemos nas reuniões, oficinas, seminários, encontros regionais e nacionais do ForGRAD. Desta forma, criamos princípios básicos comuns que acabam por superar nossas diferenças.

Quando “novatos” no Fórum somos contagiados com a efervescência das falas e ações e acabamos dando a graduação e ao próprio Fórum sua devida importância. No nosso cotidiano de trabalho, em nossas instituições, essas falas e atos são reforçados por todos nós. Assim, saem os “antigos” pró-reitores, com o término de seus mandatos, e entram outros que, por sua vez, em uma correia de transmissão serão os novos defensores das causas, dos princípios, e essencialmente da **qualidade** da graduação no país.

Na luta pela qualidade da graduação, nos fortalecemos como grupo, mostramos à sociedade em geral a importância da graduação. Os anos de 2003 e 2004 representaram esperanças para o ForGRAD. Foram anos em que a Diretoria se fez presente nos mais diversos espaços para dar visibilidade a um antigo projeto: transformar o Plano Nacional de Graduação em Políticas Públicas de Graduação. Para isso nos movimentamos, instalamos a Oficina de Belo Horizonte (21 a 23 de setembro de 2003) para que especialistas e pró-reitores de graduação de todas as regiões do país discutissem e (re) construíssem, à luz de um documento já existente (PNG-Ilhéus/1999), um Plano Nacional capaz de gerar Políticas para o Ensino de Graduação.

Assim, após o esboço do primeiro texto produzido no coletivo e escrito por uma comissão, os encontros regionais, Sul, Sudeste, Centro Oeste e Norte/Nordeste (outubro a dezembro de 2003) reviram, rediscutiram e recriaram o texto: a primeira versão. Esta versão ainda foi publicizada em Brasília (abril 2004), quando a Diretoria convidou para o debate, as Secretarias do MEC, em especial a SESu, e todas as associações de reitores. Além disso, também estiveram conosco na discussão a FASUBRA, o ANDES e a UNE. Ainda nos encontros regionais os Fóruns de Extensão das Universidades Comunitárias e das Públicas, o FORPLAD e o Fórum de Pesquisa e Pós-Graduação foram convidados a debaterem nosso texto e

a sugerirem mudanças sob o olhar desses interlocutores diversos.

Esta terceira edição ampliada de nosso livro tem como objetivo tornar público conhecido, o resultado da construção coletiva, que foi a **POLÍTICA NACIONAL DE GRADUAÇÃO**. Esse texto marcará, com certeza, nossas vidas em nossas instituições. Trará subsídios para todas as reformas curriculares, a flexibilização, a construção dos projetos políticos pedagógicos, a valorização da graduação, enfim, a melhoria da qualidade do ensino. Se, por um lado esse trabalho foi difícil, por outro, ele tornou-se, para nós, bandeira de luta. E, deste modo, transformou-se em prazer.

Nos Encontros Regionais, para além do PNG, não poderíamos deixar de lado outros temas que exigiam reflexões e interlocuções. Igualmente importantes foram debatidas as temáticas: acesso ao ensino superior, políticas e ações afirmativas, cotas nas universidades, e o exercício da docência nas IES.

Outrossim, em nossa gestão, o Estágio continuou a ser objeto de debate nacional. O III Encontro Nacional de Estágios aconteceu na UNICAMP nos dias 03 e 04 de maio e seus resultados serviram para proposições para o XVII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, em Manaus (16 a 19 de maio de 2004).

Resta-nos agradecer a todos os integrantes da Diretoria 2003/2004 pelo trabalho, persistência e crença nas mudanças possíveis. À Comissão responsável por redigir o documento Política Nacional de Graduação, nossos agradecimentos especiais. Tarefa complexa, difícil, mas, com certeza, tem e terá sempre o reconhecimento de todos nós. A todos companheiros do ForGRAD agradecemos pela confiança em nós depositada para a continuação da luta pela democratização e fortalecimento da educação brasileira. Se alguns companheiros começaram a registrar a memória, as lembranças de nossos encontros regionais e nacionais, de oficinas e seminários, não poderíamos furtar a esse exemplo.

O livro *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGRAD 1997 a 2004, 3ª edição ampliada* terá seu objetivo alcançado quando cada pró-reitor fizer dele um livro guia, um livro de idéias, um livro que traga a força necessária para que continuemos a luta pela qualidade no Ensino Superior em nosso país.

Vera Lúcia Puga de Sousa
Presidente do ForGRAD

APRESENTAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO AMPLIADA

A Diretoria do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) Gestão 2002-2003, dando continuidade ao trabalho iniciado na gestão anterior apresenta a nova edição da publicação “Resgatando espaços e construindo idéias: ForGRAD 1997 a 2002” com o objetivo principal de preservar a memória dos documentos produzidos pelo ForGRAD.

A presente edição (2003) contém os documentos os documentos publicados até maio de 2002 e acrescenta os documentos produzidos neste último ano, relativos aos eventos realizados no período.

Nesta edição (2003) se inicia o compromisso de realizar e socializar uma síntese dos eventos promovidos pelo FORGRAD, criando uma parte nova (Parte III) no Volume ForGRAD.

Neste último ano, dando continuidade ao trabalho de aprofundamento do PNG, o Fórum promoveu a Oficina de João Pessoa: “Diretrizes para a Formação de Professores: Concepções e Implementação”, cujo principal objetivo foi o de favorecer o debate nacional em torno das bases conceituais e epistemológicas que fundamentam as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, as suas inter-relações sociais e acadêmicas e a formulação de proposições, abordagens e estratégias para sua implementação no âmbito das IES.

O Documento gerado está transcrito na Parte II – Documentos do ForGRAD.

Incluimos na Parte III o documento “Ensino de Graduação: Políticas, Diretrizes e Interfaces com a Pesquisa e a Extensão: Carta de Recife” (2002), documento síntese do tema técnico do XV Encontro Nacional do ForGRAD, produzido durante o evento realizado em Recife/PE. A “Carta de Recife” foi aprovada em plenária pelos participantes do evento.

A Carta de Recife, examinada sob a ótica do PNG, é convite à construção de uma Universidade fundada em nova cultura pedagógica, o que inclui, necessariamente, nova direção ética para a produção do saber e a formação de novas gerações.

A Carta de Recife se consubstancia em uma afirmação e um convite. Como ela mesmo articula: O documento reflete o pensamento dos pró-reitores de graduação, indicando (sobretudo) estratégias para que os projetos pedagógicos das IES saiam do horizonte do desejo e passem a abordar a indissociabilidade de modo mais concreto. O convite se traduz na oferta de inúmeras sugestões de “estratégias norteadoras” para que se alcance o nível da materialização concreta. Trata-se de um convite para a adesão de todos à mudanças radicais que atinjam os fundamentos e as estruturas da Universidade brasileira.

O documento gerado está transcrito na Parte III – Documentos de Eventos do ForGRAD, iniciada nesta edição.

As profundas transformações no mundo do trabalho e o intenso desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas vêm provocando novas demandas para o exercício das profissões, desafiando a universidade a repensar o seu processo formador, reconhecendo o estágio como atividade essencialmente pedagógica e capaz de estimular a sensibilização dos estudantes para o atendimento das necessidades sociais a partir do respeito aos valores éticos que devem orientar a prática profissional.

O ForGRAD, neste momento em que todas as Universidades estão rediscutindo e reposicionando seus estágios nos projetos pedagógicos, promoveu o “II Encontro Nacional “Estágios, Ensino Superior e Mercado de Trabalho: Perspectivas para o Futuro” (2003) realizado em São Paulo, cujo principal objetivo foi promover um debate sobre a atividade de estágio e sua importância na formação profissional, colocando em foco a Universidade e seus principais interlocutores nesse campo.

O II Encontro Nacional contou com a participação de 405 pessoas e gerou um Relatório que está transcrito na Parte III – Documentos de Eventos do ForGRAD.

O ForGRAD nesta gestão continua reafirmando seu compromisso com a qualidade e a integração do sistema de Ensino Superior do país e tem se disponibilizado de forma colaborativa junto aos espaços de interlocução oficiais que norteiam as políticas do ensino, participando da discussão de novas políticas e novos caminhos a serem trilhados na construção coletiva de um ensino de qualidade.

A Diretoria agradece aos participantes dos eventos promovidos pelo ForGRAD pela contribuição de suas discussões, as quais originaram os textos aqui apresentados.

Roberto Quental Coutinho
Presidente do ForGRAD

APRESENTAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), desde sua criação, em 1988, tem-se preocupado em congregar as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras em torno de iniciativas que permitam o fortalecimento de ações comuns relativas à busca da melhoria da qualidade do ensino de graduação. Assim, tem procurado propiciar momentos de reflexão conjunta que culminem na indicação de mudanças e de reconstrução de conceitos e princípios que possibilitem às IES a formulação de políticas conseqüentes para o ensino de graduação.

A criação do ForGRAD visou estabelecer uma direção permanente ao Fórum, além de manter os encontros anuais em âmbito nacional e promover, através das coordenações regionais, encontros, também anuais, por região geográfica. Desde então, o ForGRAD tem-se direcionado no sentido de viabilizar oportunidades de reflexão coletiva sobre os princípios que fundamentam os projetos pedagógicos em desenvolvimento nas IES brasileiras; incrementar o intercâmbio de informações entre as diversas instituições; fortalecer as relações entre as entidades responsáveis pela disseminação das áreas-fim das IES e ampliar o espaço de atuação política dos pró-reitores de graduação.

Os Encontros/Fóruns Nacionais têm-se constituído nos momentos cruciais dessa reflexão e representam a preocupação, por parte dos pró-reitores de graduação das instituições de ensino superior, com as temáticas específicas ao ensino superior.

No intuito de perpetuar esses momentos, a Diretoria do ForGRAD, correspondente ao período de abril/1996 a abril/1997, levantou a programação de cada “Encontro/Fórum anual realizado desde 1983, os documentos relativos aos assuntos abordados, bem como as Conclusões, Decisões, Recomendações, Proposições ou Moções resultantes de cada evento”, constituindo a publicação *Memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (1997)*. Através desse registro podem-se inferir a variedade e a riqueza dos assuntos discutidos, das propostas formuladas e das posições levadas aos diferentes interlocutores.

De fato, o ForGRAD vem ocupando importantes espaços de interlocução junto às instâncias responsáveis pelas políticas afetas ao ensino superior, mediante o envolvimento conjunto no planejamento de ações relacionadas ao Ensino de Graduação, ao mesmo tempo que intensifica a interação das IES na troca de experiências e estimula a abertura de novos espaços para a abordagem das questões pertinentes ao ensino de graduação no âmbito nacional.

A partir de 1997 um novo cenário começa a se desenhar para as IES brasileiras. Além de depararem-se com o questionamento dos paradigmas que ao longo do século XX direcionaram o ensino superior – a regulamentação da Nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) –, instituem profundas mudanças nas suas estruturas curriculares.

Diante de tal conjuntura, o ForGRAD se viu compelido a construir uma proposta que viesse a responder aos desafios impostos às IES com base nas contribuições e reflexões apresentadas e desenvolvidas nos encontros e fóruns nacionais. Desse modo, a diretoria eleita para o período 1998/1999, segundo resolução aprovada no XI Fórum Nacional, realizado em Natal/RN em abril de 1998, organizou os trabalhos de uma comissão, com representação nacional, para elaborar um *Plano Nacional para a Graduação (PNG)*. Após amplo debate com todos os pró-reitores de graduação nos encontros regionais e no nacional, este documento foi sistematizado e recebeu a sua redação definitiva por ocasião do XII Fórum Nacional, realizado em Ilhéus/BA, em maio de 1999.

O PNG é um documento que busca estabelecer princípios para nortear as atividades de graduação e estabelecer diretrizes, metas e parâmetros para o seu desenvolvimento concreto. O Plano fundamenta-se na necessidade de preservar uma concepção humanista no uso e no desenvolvimento do conhecimento técnico-científico; no fortalecimento da autonomia universitária no âmbito da graduação, na necessária avaliação qualitativa desta atividade, na importância da relação permanente do ensino de graduação com os demais níveis do sistema educacional brasileiro; na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, por último, na articulação dos sistemas públicos e privados no ensino superior.

Com a formulação do PNG, o ForGRAD inaugura uma agenda renovada de discussão. As questões relativas ao ensino superior de graduação passam a ser tratadas a partir da formulação dos marcos referencial e conceitual sobre as temáticas, tendo o PNG como documento balizador, para depois, então, observar a legislação que viria orientar a produção das propostas. Desse modo, o ForGRAD tem trabalhado as temáticas julgadas prioritárias através de Oficinas de Trabalho, onde a diretoria executiva do Fórum, juntamente com especialistas e convidados das regionais, trabalha em regime intensivo no sentido de gerar documentos referenciais às IES, para que as mesmas possam subsidiar seus debates internos e a reconstrução dos temas, dentro de sua especificidade e história, sem perder de vista os elementos comuns.

Assim, ao longo desses últimos quatro anos, foi realizada a **Oficina de Curitiba: Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras** (1999), à qual seguiram-se a **Oficina de Niterói: O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível** (2000), a **Oficina de Campinas: Indicadores de avaliação e qualidade na graduação** (2000) e mais uma Oficina em Curitiba, tratando da **Educação a Distância (EAD) na Graduação: as políticas e as práticas** (2001). Estes textos, juntamente com o PNG, representam alguns dos documentos referenciais que subsidiam a comunidade acadêmica no encaminhamento das questões relativas ao ensino superior de graduação, e estão anexados à presente publicação, constituindo sua segunda parte.

Por julgar que o PNG representa um *marco* na história do ForGRAD, traduzin-

do a maturidade e a lucidez dos gestores do ensino de graduação das IES brasileiras, a Diretoria que compreende a gestão maio de 2001 a maio de 2002 entendeu ser necessário resgatar o rico processo que envolveu a construção dessa proposta, tendo em vista *o caráter dinâmico da memória e das fronteiras sempre móveis que separam a memória do esquecimento.*

Ao fazer esse resgate, contudo, não estamos dividindo o tempo em função de um *antes* e um *depois*, mas sim *trançando os fios da memória, entrecruzando presente e passado, pontilhando os tempos e os espaços* no sentido de perseguir *o fascínio do futuro.*

Por esse motivo, ao pensarmos em como deveríamos estruturar a presente publicação, logo nos veio a idéia de que a mesma deveria representar o curso natural que norteou a formulação do PNG. Assim é que, para concretizar esta proposta, dividimos a presente obra em cinco capítulos interligados, que compõem a primeira parte. No primeiro, busca-se retratar o cenário institucional cujos impactos sofridos com o advento de novos dispositivos legais para o ensino superior fizeram nascer, por parte dos pró-reitores de graduação, a intenção de construir um **Plano Nacional de Graduação**. No segundo capítulo, a partir da conjuntura anteriormente apresentada, mostram-se os mecanismos institucionais que propiciaram a construção do PNG, como também procuram-se resgatar as idéias e formulações que nortearam a sua elaboração teórica. No terceiro capítulo, valorizando a abrangência do PNG, tenta-se refletir sobre a natureza de seu “texto aberto”, organizando esta reflexão com base em quatro eixos que atravessam suas diferentes divisões para além do tópico específico dedicado aos princípios e fundamentos. No quarto capítulo, procuram-se mostrar as condições objetivas e subjetivas que levaram à implementação do Plano e permitiram ao ForGRAD alcançar vários avanços no encaminhamento das questões afetas ao ensino de graduação. Finalmente, no quinto capítulo, a consolidação desses avanços é retratada, ao mesmo tempo que se procuram sinalizar os desafios futuros.

O futuro aponta para mais e maiores desafios, mas temos certeza de que as IES não ficarão paralisadas diante destes, pois diante dos balizamentos emitidos pelo PNG, certamente vislumbrarão alternativas para continuar seu caminhar.

Agradecemos imensamente aos colegas que aceitaram a incumbência de refazer essa trajetória, permitindo à presente Diretoria do ForGRAD *transmitir, reter e reforçar as lembranças* para que uma nova diretoria continue gerando propostas inovadoras e criativas, que certamente resultarão na renovação e na ressignificação do ensino superior de graduação.

Esther Hermes Lück
Presidente do ForGRAD

PARTE I

Trajectoria do ForGRAD

I A IDÉIA DE UM PROJETO PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO

Euclides Marchi¹

Em 1997, seguindo a tradição dos anos anteriores, os pró-reitores de graduação reuniram-se no X Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, realizado em Goiânia nos dias 12 a 16 de maio. Era o primeiro após a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

No início, a LDB foi alvo de críticas contundentes, tanto em seu conteúdo quanto em relação à tramitação e aprovação do projeto na Câmara dos Deputados e no Senado. A lei desconsiderara a maioria das propostas discutidas e apresentadas pela comunidade acadêmica e pelos profissionais da educação ao longo de dez anos de trabalho. No entanto, as críticas não impediram que se valorizassem os avanços em relação à flexibilidade curricular e à exigência de avaliações periódicas das instituições de ensino e dos cursos de graduação, bem como a liberdade e a autonomia das universidades na elaboração dos seus projetos pedagógicos. Mesmo merecedora de restrições, a LDB entrava em vigor e revogava os dispositivos legais que tratavam da Educação.

A nova legislação afetava sobretudo a estrutura curricular dos cursos de graduação, substituindo os currículos mínimos por **diretrizes curriculares**. A partir de então, caberia às universidades a tarefa de “fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Diretrizes que ainda deveriam ser elaboradas pelas comissões de especialistas e homologadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Com as Diretrizes Curriculares surgia a possibilidade de se elaborarem projetos pedagógicos mais flexíveis e que atendessem aos aspectos científicos, políticos, culturais e artísticos da formação dos alunos, e respeitassem os princípios da formação global, o desenvolvimento da capacidade crítica, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A LDB provocava outros impactos, alterava o sentido da diplomação, desvinculava o diploma do exercício profissional, introduzia a expressão “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento”; ampliava a abrangência da Educação Superior, criando novas modalidades de cursos superiores; tornava temporários os reconhecimentos e as autorizações dos cursos e o credenciamento das instituições de Educação Superior; impunha avaliações permanentes, internas e externas; estabelecia exigências diferenciadas para universidades e para as demais instituições de Ensino Superior em relação aos contratos de trabalho e à titulação

¹ Diretor do Núcleo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do UNICENP. Professor Adjunto, aposentado, da UFPR. residente do ForGRAD, gestão maio/1997 – abril/1998.

do corpo docente; previa a criação de universidades especializadas por campos do saber; assegurava a autonomia didático-científica às universidades e permitia-lhes criar, extinguir cursos e administrar o número de vagas; ampliava o calendário letivo para duzentos dias.

Outro setor da vida acadêmica que recebia tratamento especial pela LDB era o da formação dos profissionais da educação, com reflexos diretos nos cursos de Licenciatura. A formação de professores para os ensinos fundamental e médio permeou os temas de quase todos os fóruns de pró-reitores, merecendo, inclusive, encontros para tratar especificamente das licenciaturas, da crise da profissão de professor, dos problemas de evasão, do desprestígio institucional, dos baixos salários pagos aos professores e das condições de trabalho e de ensino. Nenhum desses problemas era novo, mas certamente todos eram de difícil solução. O fórum, além de debetê-los, defendia, sobretudo, a necessidade de financiamento específico para as Licenciaturas e para os docentes das IES que se dedicassem à formação dos professores, bem como a implementação de programas de fomento que contribuísssem para o desenvolvimento de projetos que integrassem conteúdos específicos e educacionais, que desenvolvessem experiências novas para a formação intelectual, humana, artística e cultural dos futuros professores e atraíssem pesquisadores e docentes das IES, cuja colaboração seria decisiva na construção dos cursos de Licenciatura com um novo perfil, que recuperasse o prestígio dentro do conjunto dos cursos de graduação.

Embora os temas propostos para o X Fórum Nacional continuassem centrados em questões do currículo, das Licenciaturas, da gestão acadêmica e intercâmbio entre as instituições de Ensino Superior, o pólo agregador dos debates passava a ser a LDB. Por isso, em sucessivos encontros, os pró-reitores procuraram, em primeiro lugar, entendê-la no seu todo, nos seus princípios, na sua fundamentação, nos seus aspectos substanciais relacionados à graduação e aos seus impactos no funcionamento dos cursos e, em segundo, providenciar a aplicação daquelas alterações produzidas pela auto-aplicabilidade de muitos artigos.

DO ENCONTRO DE GOIÂNIA AO PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO

Das reuniões do X Encontro Nacional resultou um documento denominado “Ecos do Fórum: uma contribuição para o estabelecimento de diretrizes para o ensino de graduação em nível nacional”. Nele reiteravam-se alguns objetivos do Fórum:

1. Proporcionar oportunidades e formas de reflexão conjuntas sobre as bases e a fundamentação dos projetos pedagógicos em desenvolvimento nas universidades brasileiras.
2. Incrementar o intercâmbio de informações entre instituições de ensino superior do país.
3. Fortalecer as relações entre as entidades responsáveis pela disseminação das concepções vigentes nas áreas-fim das universidades brasileiras.

4. Ampliar o espaço de atuação política do Fórum Nacional de Pró-Reitores em todas as instâncias vinculadas aos cursos de graduação.

A nova diretoria, eleita para o período de maio de 1997 a abril de 1998, recebeu a incumbência explícita de executar ações para que os objetivos acima fossem alcançados e para que as propostas do Fórum se traduzissem em melhoria da qualidade do ensino de graduação em nível nacional.

Para executar seu plano de ação e cumprir as recomendações do X Fórum, a diretoria atuou nas seguintes instâncias:

§ **junto ao Conselho Nacional de Educação:** participou do processo de definição e regulamentação dos Cursos Sequenciais; das discussões sobre as diretrizes curriculares; defendeu a concepção de currículo firmada pelos pró-reitores; reforçou a necessidade de regulamentar os dispositivos da LDB que tratavam do ensino de graduação; pediu esclarecimentos sobre as alterações que deveriam ser feitas na graduação em decorrência da auto-aplicabilidade da lei; organizou debates com a presença de membros do CNE para esclarecer e avaliar as decisões da área acadêmica nas mudanças de procedimentos no interior das IES;

§ **junto ao MEC/SESu:** defendeu a continuidade dos programas de fomento e propôs a criação de novos projetos para o desenvolvimento e para a melhoria da qualidade do ensino de graduação, acompanhou a implementação de planos de capacitação docente para fazer frente aos novos paradigmas curriculares; discutiu a implantação de mecanismos de avaliação sistemática e permanente e seu acompanhamento por meio de relatórios circunstanciados; insistiu na necessidade de alocar nas pró-reitorias de graduação os projetos de integração com a pós-graduação ou equivalentes; propôs a realização de uma campanha institucional de valorização da profissão do professor; defendeu a prática de admissão de professores, em todos os níveis, apenas por meio de concursos, a implantação dos planos de carreira que valorizassem a titulação, a competência e o compromisso com a formação dos alunos; insistiu na necessidade de se criarem programas de aperfeiçoamento e apoio ao trabalho docente;

§ **junto às Comissões de Especialistas:** viabilizou encontros entre as comissões de especialistas e os pró-reitores de graduação com o objetivo de discutir os trabalhos em andamento, apresentar suas propostas e defender suas concepções em relação às diretrizes que deveriam nortear a reformulação e a elaboração dos novos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Para viabilizar esse conjunto de indicativos e orientações, adotou como estratégia o diálogo constante com a Diretoria de Política de Ensino Superior e com o secretário geral da SESu, a presença nas reuniões e audiências públicas convocadas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e em todos os eventos que tratassem do ensino de graduação. Além disso, participou da nova redação do manual do PEC-G com os representantes do MEC e do MARE, acompa-

nhou as discussões sobre a reformulação do PAIUB e defendeu a criação de programas para a valorização das Licenciaturas. Convicta dos prejuízos causados por uma atuação solitária, a diretoria socializou com os demais pró-reitores a participação nos eventos e programou encontros extraordinários e reuniões informais. O debate constante permitiu clarearem-se questões conceituais relacionadas ao ensino de graduação e divulgarem-se as experiências e soluções adotadas pela área acadêmica das IES no enfrentamento dos problemas comuns a todos.

Todavia, o novo cenário e as novas exigências criadas pela LDB esbarravam nos velhos problemas que emperravam o desenvolvimento do ensino de graduação, e nas históricas restrições orçamentárias, na limitação do número de vagas para a contratação de novos docentes, no desprestígio dos cursos de graduação, no desinteresse de muitos professores – especialmente os mais titulados – em atuar na graduação, na precariedade dos laboratórios, na falta de uma política permanente e duradoura para as licenciaturas, nos cortes de recursos e restrições aos programas de apoio e fomento do ensino de graduação.

Os pró-reitores já haviam chegado ao consenso de que as políticas educacionais do Governo Federal visavam a atender e a priorizar o ensino fundamental (fato ao qual nenhum pró-reitor se opunha), e de que a pós-graduação já havia atingido a maturidade, com programas e projetos sólidos e irreversíveis (resultado elogiado por todos) e, sobretudo, que o Ensino Médio e a graduação viviam tempos de indefinição, faltando-lhes consolidar um perfil e definir seu espaço no conjunto dos diversos níveis de formação educacional e acadêmica dos alunos.

Com base nesse consenso, os pró-reitores já não se contentavam apenas com programas de apoio específico para os cursos de graduação. Sentiam a necessidade de mudar o perfil desses programas, exigiam um tratamento planejado de longo prazo, com acompanhamento detalhado e rigoroso dos seus resultados. Rejeitavam programas atrelados a períodos de final de mandato governamental, às crises da universidade ou a políticas imediatistas. Os relatos traduziam os prejuízos causados pelo desmonte (sem aviso prévio) dos programas e projetos de apoio à graduação, causando perdas irrecuperáveis de recursos já investidos. Esse comportamento da política oficial perturbava o andamento das atividades no interior das universidades, com a desmobilização dos docentes e alunos vinculados aos programas. As bolsas de monitoria (Prolicen e outras) tornavam-se menos atrativas do que as de iniciação científica, vinculadas a projetos de pós-graduação e pesquisa.

Para a diretoria do Fórum, estava claro que as angústias dos pró-reitores provinham da forma pontual e desagregada como eram tratados os assuntos da graduação. Havia fragilidade conceitual, indefinição política, confronto de interesses e conflitos entre ensino público e privado. Para fazer frente a este cenário, era preciso redefinir as ações e adotar novas estratégias. Conceitualmente, entendia-se que somente uma política que articulasse as múltiplas necessidades e exigências em relação ao ensino permitiria alterar aquele contexto, resgatar a qualidade e o prestígio da graduação e responder com competência às demandas da sociedade, da comunidade acadêmica e do mercado de trabalho.

Vivenciando as angústias coletivas, avaliando as políticas públicas, analisando os procedimentos adotados no interior das IES e, sobretudo e especialmente, por acreditar que a desarticulação era um dos principais responsáveis pelo cenário acima descrito, nascia um dos mais representativos e desafiadores projetos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação: construir um PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO que contemplasse e agregasse o conjunto das políticas, dos programas, dos projetos e das ações demandadas pelos cursos de graduação.

Na pauta dos encontros regionais, realizados no segundo semestre de 1997, foi incluída a proposta de construção do Plano com o objetivo de sondar se este era efetivamente o desejo dos pró-reitores. Nesses encontros, além do primeiro dimensionamento do que poderia ser um Plano Nacional de Graduação, sugeriu-se que o tema figurasse na pauta principal do Fórum Nacional, que seria realizado na cidade de Natal em abril de 1998.

Entendia-se, ainda, que sua construção deveria ser cuidadosamente preparada e, por esta razão, seria muito salutar a realização de um **Seminário Nacional**, do qual participassem todas as instâncias vinculadas ao ensino de graduação, desde o Ministério da Educação até as secretarias estaduais e municipais, associações e fóruns. Em contatos mantidos com a SESu, o Fórum chegou a formular um programa preliminar do evento.

Infelizmente, a proposta do seminário foi vítima da política governamental, que, sem qualquer discussão com a comunidade acadêmica, com os reitores ou com os políticos ligados à Educação, publicou no DOU de 13/2/98 a medida provisória nº 1.616-15 de 12/2/98, criando, entre outras coisas, um Programa de Incentivo à Docência nas IFES.

Esse programa gerou tal perturbação junto aos docentes das IFES que inviabilizou qualquer discussão ou tentativa de se realizar um Seminário Nacional sobre o ensino de graduação. A diretoria do Fórum viu frustrados todos os esforços e toda uma luta histórica para se implantarem programas de fomento da graduação pelo anúncio extemporâneo de tal medida provisória. Deixando explícita sua revolta, seja pela forma como fora anunciada a MP, causando surpresa geral; seja pela oportunidade, dado que fora publicada no momento em que eram cortadas bolsas da CAPES e do CNPq e eram dados aumentos discricionários a categorias específicas de funcionários públicos; ou ainda pelo conteúdo que incentivava a competição e a mercantilização das aulas na graduação, a diretoria concentrou seus esforços na programação do **XI Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação**, que se realizaria no período de 29/3 a 2/4/1998, na capital do Rio Grande do Norte.

A organização logística do evento coube à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na pessoa da pró-reitora Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco e de sua equipe. A capa do *folder* trazia como tema central: **Plano Nacional de Graduação: um novo olhar sobre velhos problemas**. No conjunto das temáticas indicadas para o debate dos pró-reitores e exposição dos conferencistas constava: "Propostas e estratégias para a elaboração do Plano Nacional de Graduação". Já não se tratava apenas de discutir a idéia,

tratava-se de transformá-la em realidade. A nova diretoria que acabava de ser eleita para o período de maio/1998 a maio/1999 recebia do fórum os indicativos para a construção do PNG, passando a trabalhar para que a idéia se tornasse realidade.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PNG

Silvio José Rossi¹ e André de Almeida²

Diante de uma conjuntura onde, a partir da aprovação da nova LDB, diversas propostas para o sistema educacional partiam tanto da sociedade civil como do estado, as universidades, no que concerne à graduação, encontravam-se diante da necessidade de resgatar na prática o sentido da autonomia e construir um projeto nacional para o ensino de graduação. Não deixa de ser surpreendente a constatação de que, ao contrário de outras atividades acadêmicas, o ensino de graduação, anteriormente, não tenha sido objeto de um esforço institucional articulado, por parte da própria universidade, no sentido de formular princípios e diretrizes que pudessem referenciar a atividade de graduação. Este, então, foi o objetivo do Plano Nacional de Graduação (PNG), materializado a partir de um amplo processo de discussão catalisado pelo ForGRAD. Empreendimento este que, se teve nas pró-reitorias de graduação das universidades o seu centro, envolveu também o amplo espectro das IES, públicas e privadas, parcelas do corpo docente e do restante da administração das instituições e, ainda, interagiu com outros setores da comunidade educacional e com as estruturas pertinentes do aparelho de estado.

Neste texto, procuramos apresentar os mecanismos institucionais que propiciaram a construção deste plano, bem como resgatar as idéias e formulações que nortearam a sua elaboração teórica.

OS CONTORNOS INSTITUCIONAIS

De acordo com a Memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, publicada em 1997, 1982 foi o ano em que tais pró-reitores iniciaram articulações coletivas, de periodicidade anual, em torno de questões relativas à graduação brasileira, na forma de Encontros Nacionais, cujo processo estendeu-se até 1987. A partir de 1988, ano da aprovação do regimento interno do ForGRAD, os Encontros Nacionais transformaram-se em Fóruns Nacionais, com a denominação que até hoje prevalece. Foi também a partir de 1988 que começaram a ser realizados os Encontros Regionais, de periodicidade anual.

¹ Prof. Dr. e Assessor para Assuntos de Ciência e Tecnologia e Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitor de Graduação da UFPB, no período de 1993 a 2000. Presidente do ForGRAD, gestão maio/1998 – maio/1999.

² Prof. Dr. da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Membro da Comissão de Redação do PNG.

No período compreendido entre 1984 e 1999³, 16 eventos de âmbito nacional foram realizados. O tema “Avaliação”, apreciado pela primeira vez em 1984 – numa perspectiva de racionalização do uso das verbas destinadas às IES pelos respectivos mantenedores, públicos ou privados –, foi tratado em dez desses eventos. Em 1985, a questão passou a focar a avaliação das atividades docentes, no geral, e, mais especificamente, dos cursos de graduação.

No mesmo período, o tema “Currículo”, apreciado pela primeira vez em 1985, foi discutido em oito eventos nacionais. Já em 1987, Currículo passou a ser tratado no contexto de projeto pedagógico, cuja compreensão tomou maior relevância nos eventos de 1992 e de 1993, período em que a sociedade civil brasileira, notadamente a educacional, ainda buscava participar e apontar sugestões e soluções para uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional, cujo processo de formulação estava em curso.

“Formas de acesso” (iniciado em 1985) e “Formação de professores” (iniciado em 1988) foram dois outros temas recorrentes, que mereceram, no período 1984-1999, destaque em seis e em cinco eventos do Fórum, respectivamente.

Outros temas também merecedores de preocupação, análise e recomendações do ForGRAD, porém tratados com menor frequência em relação àqueles acima indicados, foram: “Qualidade e financiamento” (pela primeira vez em 1984), “Autonomia universitária” (1987), “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (1989), “Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão” e “Intercâmbio e troca de informações entre IES”. Sem dúvida, os eventos dos 16 anos iniciais de existência do ForGRAD contribuíram decisivamente, em muitos aspectos, para o crescimento, melhoria da qualidade e consolidação da graduação brasileira, na medida em que geraram importantes subsídios às IES que dele participaram, bem como aos formuladores governamentais de políticas educacionais. No entanto, tais contribuições eram decorrentes da necessidade de o Fórum garantir aos seus integrantes espaços privilegiados de discussão coletiva e democrática em torno de temas sobre os quais tinha relativamente pouco ou quase nenhum controle de origem. Isto porque os temas surgiam para as IES, via de regra, quase em caráter emergencial, em razão de sucessivas alterações ou de propostas de alteração das políticas educacionais vigentes, descontextualizadas de um plano nacional para o ensino superior.

A necessidade da formulação, pelo próprio ForGRAD, de um Projeto Nacional para a Graduação Brasileira, surgiu nos eventos dos anos de 1986 e 1987, apesar de, nesses anos, tal tema ter sido apreciado muito timidamente, de forma ainda embrionária. O Projeto tomou fôlego, de fato, no âmbito do Fórum, a partir de 1993, quando já havia compreensão da possibilidade de construí-lo – em razão das

³ A Memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (1997) não conseguiu obter, para registro, os documentos originários do Encontro Nacional de 1983, o primeiro realizado após a criação, em 1982, do que futuramente viria a ser o ForGRAD. As informações relativas aos anos posteriores ao período coberto pela referida publicação foram obtidas de documentos originários dos respectivos Fóruns Nacionais.

experiências anteriores já acumuladas – e da necessidade de tê-lo – como decorrência do que se avizinhava, com o advento de uma nova LDB em curso e, mais à frente, do Plano Nacional de Educação, elaborado à época pelo MEC e, posteriormente, submetido ao Congresso Nacional.

A publicação da Memória do ForGRAD, em 1997, contribuiu decisivamente para a necessária retrospectiva das ações do Fórum, com vistas à apresentação de proposta de construção de um plano nacional para a graduação brasileira, apreciada e aprovada no XI Fórum Nacional, realizado na cidade de Natal/RN em 1998.

A proposta para a construção desse Plano previa, como início do processo, a criação de uma comissão formada por pró-reitores de graduação integrantes do Fórum, participantes daquele XI evento nacional, que deveria assegurar na sua constituição as seguintes características norteadoras, inerentes ao próprio ForGRAD: a) formação de comissão de âmbito nacional, buscando-se garantir a regionalidade, de forma igualitária, entre seus membros; b) participação de IES de distintas naturezas jurídicas; c) participação da diretoria do ForGRAD como supervisora e coordenadora geral do processo; e d) envolvimento, por adesão e quando necessário, de assessores das pró-reitorias, na condição de colaboradores do processo.

Aprovados a proposta da criação da comissão nacional e os critérios norteadores para a sua constituição, a diretoria do ForGRAD eleita naquele XI Fórum Nacional teve para si a incumbência de, imediatamente, iniciar as ações com vistas à consecução daquela decisão, tida como uma das principais em toda a trajetória do Fórum. Os resultados do trabalho de tal comissão, segundo o que também fora aprovado, deveriam ser objeto de apreciação, para aperfeiçoamento, nas IES, nos Encontros Regionais daquele mesmo ano e, conclusivamente, no XII Fórum Nacional, cuja realização ocorreria na cidade de Ilhéus/BA, em 1999.

Constituída, a comissão⁴ realizou reuniões em junho e em agosto de 1998, no Rio de Janeiro, na primeira das quais definiu a estrutura e os temas que a versão preliminar da proposta conteria e, na segunda, analisou, complementou e aperfeiçoou textos previamente elaborados pelos seus integrantes. A etapa seguinte, realizada durante os meses de agosto a setembro daquele ano, foi a sistematização dos textos produzidos por meio de uma coordenação de redação.

Nos meses de outubro e novembro de 1998, ainda conforme deliberação da plenária final daquele XI Fórum Nacional, o texto foi colocado à disposição dos pró-reitores de graduação das IES integrantes do ForGRAD para análise, críticas e aprimoramentos nos Encontros Regionais, que se realizaram nos meses de novembro e dezembro daquele mesmo ano. Em tais Encontros Regionais, complementaram-se, inclusive, alguns tópicos insipientes ou inexistentes. Essas novas contribuições foram encaminhadas à comissão nacional, que, em novo encontro realizado em Brasília, em dezembro de 1998, com participação da diretoria do ForGRAD, refez o texto original, dando origem a uma nova versão, encaminhada, em março de 1999,

⁴ Os integrantes da comissão nacional e as IES que estes representam estão indicados no PNG, incluso nesta publicação.

às IES brasileiras, para divulgação. A etapa seguinte foi o debate, nas próprias IES, do projeto de Plano Nacional, visando obter novas contribuições. Em seguida, no XII Fórum Nacional, realizado em Ilhéus/BA, no período de 2 a 6 de maio de 1999, a versão final da proposta para o PNG – tema central daquele evento – foi apreciada, inicialmente em plenárias temáticas e, conclusivamente, na sua plenária final.

Ao longo de todo esse processo, inestimáveis contribuições foram sistematicamente apresentadas, apreciadas e incorporadas ao trabalho originalmente proposto pela comissão nacional. Estas contribuições resultaram de uma efetiva participação coletiva dos pró-reitores do ForGRAD, de seus assessores e de integrantes de outros setores da comunidade acadêmica, na construção – como o próprio título muito apropriadamente sugere – das condições objetivas para implementação, acompanhamento e sistemática (re)avaliação do Plano Nacional para a Graduação Brasileira. O ForGRAD, desde 1999, tem apresentado e utilizado o PNG como instrumento referencial para as ações político-acadêmicas concernentes a esse nível de ensino no país.

O MARCO CONCEITUAL

A forma e a abrangência do processo de elaboração do PNG residiram na própria concepção sobre o papel que um fórum como o ForGRAD deve desempenhar. Recusando o caráter de instância normativa e reconhecendo a complexidade e diversidade do sistema em que se insere, o ForGRAD procura focar a sua intervenção como um pólo de geração, difusão e articulação dos processos de discussão sobre os temas da educação e da graduação em particular. No confronto permanente entre as diversas concepções que norteiam o fazer acadêmico das diferentes instituições, o eventual consenso alcançado ao final torna efetivas as mudanças daí decorrentes. Assim, sem a preocupação com o estabelecimento de uma homogeneidade artificial, consegue-se uma mobilidade para o sistema que, ao mesmo tempo, se transforma qualitativamente e mantém o vínculo e a capacidade de influir sobre a realidade concreta em que está inserido.

Neste sentido, sempre permeou o processo de construção do PNG a convicção de que este não deveria se constituir em uma nova tentativa de padronização e regulação do ensino superior brasileiro. Ao contrário, afirmando a riqueza inerente à pluralidade e à diversidade de experiências no processo educacional, procurava contrapor-se frontalmente à tendência normativa do Estado brasileiro. Do mesmo modo, evidenciando a fragilidade e a superação prática de tentativas de segmentação artificial da realidade, contrapunha-se ao enquadramento do ensino de graduação uma certa percepção social (talvez, ainda, dominante) cristalizada na estrutura das corporações profissionais.

O PNG foi concebido, então, como um conjunto articulado de idéias referenciais para a graduação que pudesse nortear a concepção e o desenvolvimento de projetos de educação superior. Entretanto, sempre esteve presente a percepção global do sistema educacional como um todo, com as necessárias vinculações verticais

com a educação básica e a pós-graduação, assim como as interações horizontais trazidas por novas modalidades de ensino superior. Não restavam dúvidas quanto ao fato de que o processo de formação não tem início na graduação nem nela se esgota, evidenciando a perspectiva de uma educação continuada. Voltado para a inserção no contexto do sistema educacional, o plano direcionava-se às questões de natureza pedagógica, em detrimento dos aspectos corporativos e reguladores, voltados aos mecanismos para a profissionalização estrita. A opção pedagógica refletia-se na idéia central, subjacente a todo o processo de elaboração do plano, de um projeto pedagógico como o fio condutor de toda a atividade de graduação. Neste sentido, o próprio PNG era percebido como o caminho para um projeto pedagógico de referência nacional.

Nesta busca por vincular-se ao espaço de reflexão da educação, o processo de construção do PNG defrontava-se com a necessidade de estabelecer profundos vínculos e permanente diálogo com a natureza da realidade brasileira de seu tempo. Em última análise, dada a essencialidade da questão educacional no mundo atual, tratava-se de referir-se a diversas dimensões de um verdadeiro projeto de nação. A sociedade brasileira, submetida a um processo de globalização pautado fora de seus limites de influência, em um mundo conduzido sob a participação crescente da informação e do saber técnicocientífico, se apresentava, então, como o pano de fundo a exigir o compromisso de qualquer plano nacional conseqüente com a natureza e os desdobramentos desta realidade.

Independentemente do juízo que se estabeleça acerca destas características, era forçoso reconhecer alguns dos seus impactos, tanto para a formação social brasileira como para o papel a ser desempenhado pela universidade. A geração e o acúmulo de informações e, a partir de sua natureza determinadamente tecnológica, do próprio conhecimento, se constituindo em mercadorias e meios de produção, colocam o alcance e o acesso a estes bens sob o controle do mercado e das flutuações das relações internacionais. Hegemonizados, ambos, pelos interesses do capital, a partir de sua essência seletiva e concentradora, conduzem a um profundo processo de exclusão. Dado que as relações sociais são cada vez mais mediadas pelo eixo informação-conhecimento, esta exclusão não se restringe à aquisição ou à propriedade de bens materiais, como no passado recente, mas atinge a própria possibilidade de inserção e participação efetivas no mundo contemporâneo. Trata-se não apenas de se estabelecer uma segmentação entre grupos sociais que, embora mantendo relações hierarquizadas na perspectiva de construção de subalternidades, ainda se articulam organicamente em uma estrutura social; mas, de forma radical, romper com qualquer resquício de organicidade no sistema, alijando contingentes crescentes de pessoas (e países) da interação com a realidade social, produzindo uma absoluta marginalização. A radicalidade destes novos elementos diferenciadores faz com que suas conseqüências transcendam, em muito, a base econômica imediata para afetar todo o universo da cultura. O que se encontra em jogo, então, é, do ponto de vista das nações, a soberania, e, na perspectiva dos indivíduos, a cidadania.

Para a universidade brasileira, este contexto coloca também as necessidades

próprias a um país dependente e defasado em relação aos líderes deste processo de desenvolvimento e, ainda, envolvido em altos patamares de iniquidade social. No que se refere especificamente à graduação, e diante da importância da questão do saber na contemporaneidade, a universidade adquire um papel proeminente no sistema educacional. Não apenas por formar os indivíduos aptos a se inserir profissionalmente no mundo do trabalho, configurado nesta estrutura, e os agentes responsáveis pelos demais níveis do sistema educacional, mas, sobretudo, por se apresentar como o efetivo instrumento social de acesso de amplas camadas da população aos fundamentos nos quais se sustenta este saber. No fundo, se encontra na graduação a possibilidade de ampliação do domínio sobre os modos de produção do conhecimento. Tendo em vista a sua complexidade crescente e a sua dinâmica acelerada, esta é a questão relevante na relação com o saber contemporâneo. Ao desempenhar satisfatoriamente esta tarefa, além de estabelecer as bases para um desenvolvimento nacional soberano, a universidade estaria trazendo uma contribuição importantíssima no processo de aprofundamento da democracia e construção da cidadania. Porque, se à universidade se coloca uma função democratizante, esta se encontra, precisamente, em socializar ao máximo o domínio sobre este instrumento de representação da realidade: o discurso técnico-científico, ao mesmo tempo em que destaca o seu caráter emancipador, e não o de artifício a ser usado para o exercício do poder.

Na medida em que se resgatam as idéias que balizaram a construção do PNG, consegue-se, ao mesmo tempo, vislumbrar uma possível perspectiva para sua leitura e interpretação. Consideradas a pluralidade e a diversidade dos agentes envolvidos com a graduação ao nível nacional, e reconhecendo o sentido radical da autonomia e da liberdade acadêmicas, estes mesmos aspectos sócio-históricos apontados antes podem suscitar distintas percepções valorativas. Estas diferenças induzem a diversos graus de reação diante deste modelo: da aceitação integral ao confronto radical. Neste ponto, fica claro que as contradições daí resultantes não se resolvem no âmbito de um plano, mas transferem-se para a arena da política, para o embate ideológico, onde as diferentes visões de mundo disputam a hegemonia no conjunto da sociedade. Assim é que a concepção neoliberal encontra o seu antagonismo em projetos alternativos, o avanço do espaço privado confronta-se com a reafirmação da importância da esfera pública, e os valores éticos flutuam ao sabor da correlação de forças que se estabelece.

Estas contradições estiveram sempre presentes na construção do PNG. Longe de negá-las ou escamoteá-las, o PNG as subentendia como integrantes da complexidade da sociedade real, a expressarem-se nos diferentes projetos pedagógicos institucionais, ou, até mesmo, nos projetos de cada curso em uma mesma instituição. Mas procurando evidenciar a não neutralidade do conhecimento técnico-científico, ressaltava a necessidade de desvelarem-se os projetos políticos que se encontram por trás de pretensas visões puramente técnicas. A qualidade do ensino de graduação, na perspectiva do PNG, residiria, exatamente, na capacidade de estimular esta reflexão por dentro do próprio saber. A razão, então, deveria se voltar sobre si mesma para indagar sobre o que, para quem, por que e como se sabe.

Abordado com este espírito crítico, o conhecimento deixa transparecer as suas implicações éticas e o seu impacto sobre a sociedade e a cultura, evidenciando, ainda, que não há apenas um percurso possível, mas alternativas para o caminhar.

UM PROJETO EM PERMANENTE (RE)CONSTRUÇÃO

Ao reconhecer a natureza eminentemente política destas opções, o processo de construção do PNG conduz a um texto que, como a realidade, se encontra em movimento. Movimento este que tem a sua dialética na tensão entre, de um lado, a necessária pluralidade de visões e as contradições que se explicitam no interior do sistema, e, de outro, a responsabilidade e o compromisso com os mais amplos interesses sociais exigindo uma avaliação e reflexão permanentes. A síntese, que traduz a proposta de qualidade para a graduação, se encontra na formação de uma consciência crítica radical, ciente e responsável pelas opções tomadas e em sintonia com as repercussões decorrentes; portanto, a formação de indivíduos plenamente inseridos socialmente no seu tempo e participantes do processo de transformação e recriação de seu futuro.

3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DE UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

Ely Eser Barreto César¹

Valorizando a abrangência do PNG, que traduz tanto a lucidez dos gestores da graduação das IES universitárias do país quanto sua aguda e crítica concepção pedagógica na presente conjuntura socioeconômica nacional e internacional, este capítulo está organizado em quatro eixos que atravessam suas diferentes divisões para além do tópico específico dedicado aos princípios e fundamentos. Tentar-se-á refletir sobre a natureza de seu “texto aberto”; as possibilidades e contradições de um diálogo dialético entre “a universidade brasileira” e a sociedade contemporânea; a percepção crítica de pertença consciente da graduação das IES brasileiras ao sistema educacional de amplitude continental e de enorme complexidade; e a compreensão do projeto educativo-pedagógico anunciado pelo PNG.

Parte-se do princípio de que esses eixos se constituem nos efetivos “princípios e fundamentos” do PNG.

PRIMEIRO EIXO: UM PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO ABERTO A UM “PROCESSO EM CONSTRUÇÃO”

O caráter “aberto” do próprio texto do PNG sugere convite ao diálogo com as várias instâncias com as quais o Plano se relaciona: a sociedade em suas múltiplas representações, o Estado enquanto vontade normatizadora do sistema educacional, os segmentos específicos que interfaceiam a graduação dentro do sistema educacional e, sobretudo, os próprios pares com atuação específica no interior da própria graduação. Se este diálogo é marcado por proposições específicas, próprias de um plano nacional, no contexto do PNG ele pode ser visto como convite a uma parceria para a construção de novas possibilidades e novos caminhos. Esta questão merece aprofundamento.

O PNG é, antes de mais nada, construção coletiva. O processo, conduzido concretamente por comissão nacional, composta por pró-reitores de todas as regionais do país, oriundos dos segmentos das universidades financiadas diretamente pelo Estado, identificadas como “públicas”, e dos segmentos das universidades particulares e comunitárias, acolheu sínteses temáticas de encontros anteriores do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das IES brasileiras, a partir das quais se

¹ Vice-Reitor Acadêmico da UNIMEP. Coordenador da Comissão de Redação do PNG.

desenhou o primeiro esboço. Na sequência, foi aberto aos encontros das cinco regionais do próprio ForGRAD, sendo finalmente aprovado no encontro nacional anual, em maio de 1999. Naturalmente, o texto afastou-se do formato de documento burocrático, oriundo de alguma instância central de poder. Ele é aberto ao debate e à crítica, desde sua gênese, representando a síntese de aspirações longamente cultivadas por mais de uma geração de docentes e, por essa mesma razão, aberto ao futuro. Na apresentação do PNG, a Diretoria do ForGRAD, em cuja gestão foi concluído, atesta que

acima de tudo, o que se espera (a partir de então) é a continuidade da participação coletiva dos pró-reitores do FORGRAD na construção (tanto) das condições objetivas para sua implementação, acompanhamento, (quanto na) sistemática de avaliação (do próprio Plano, então considerado como) instrumento referencial para as ações político-acadêmicas concernentes.²

Na conclusão do PNG se confirma esta perspectiva de texto aberto que convida a uma reconstrução crítica:

as considerações contidas no texto em questão não se fecham à análise, na medida em que não constituem normatizações; ao contrário, abrem-se, propondo-se a novas discussões, bem como à avaliação das análises então realizadas.

Em relação à percepção que o PNG revela sobre a sociedade contemporânea, os pró-reitores reconhecem, em autocrítica realista, que uma das principais características da sociedade mundialmente globalizada, a da “concentração da informação, coloca em crise o papel tradicional da universidade, aquele relacionado à produção e divulgação do saber”. A constatação da emergência de novos atores em perspectiva concorrencial, quando se comprova tratar-se de papel irreversível assumido pelo mundo produtivo, pré-anuncia a disposição da universidade para “rever” seus papéis, precisando-os, quando reconhece a emergência de novos contextos para atuação. Esta constatação, presente na introdução do PNG, informa ser a crítica, cultivada no interior da universidade, abertura a novos caminhos.

A grande questão crítica, aberta a múltiplas perspectivas, com a qual os pró-reitores iniciam a análise do contexto que “recontextualiza” o papel da universidade, crítica recorrente ao longo do Plano, “diz respeito ao modelo ou estratégia de desenvolvimento (a que a universidade) está a serviço”. Dentre as alternativas extremas, a saber, o modelo concentrador “que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico-tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais”, ou “o modelo includente, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário,

² ForGRAD: “Plano Nacional de Graduação. Um projeto em construção”. 1999. Obs: as citações que aparecem neste capítulo se referem ao PNG, cujo texto completo se encontra incluso na presente publicação.

centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados”, o PNG reconhece que “apesar da pretensa hegemonia, a globalização não elimina a “cultura regional”, as minorias que cultivam identidades próprias”, para concluir que “ a história não pode ser concebida por um discurso unitário”, requerendo da universidade “a necessidade dos múltiplos olhares sobre a realidade social contemporânea”. Voltar-se-á a esta questão a seguir.

Quanto ao conceito da autonomia universitária, necessária sobretudo em relação ao “poder normatizador excessivo do Estado”, que tem prevalecido em ambiente propício da sociedade brasileira, o PNG afirma que o verdadeiro sentido desta autonomia “requer que esta (a universidade) não aceite ser colocada a serviço de um único segmento social”. Por que esta insistência? Porque cabe à universidade “propor alternativas às concepções prevalentes em cada conjuntura (de modo a) assegurar o dinamismo necessário ao acompanhamento e à reprodução de uma realidade em constante transformação”. Para tanto, é condição básica “a existência de um espaço verdadeiramente livre para pensar, criticar, criar e propor alternativas às concepções prevalentes (de projeto de sociedade) em cada conjuntura”.

Em sintonia com este eixo básico, que vai muito além da construção de um “texto aberto”, na medida em que o texto aberto se refere a um projeto histórico possível, aberto à participação crítica de todos os seus atores, o PNG se articula como contra-ponto às iniciativas do Estado regulamentador, seja nas definições das políticas para capacitação docente, seja nos projetos de avaliação dos cursos de graduação ou nos processos que determinam as diretrizes curriculares para seus cursos, aqui incluindo-se a autonomia em relação à ação das associações profissionais e de classe. Se a perspectiva de abertura a soluções alternativas nos diferentes cenários da sociedade brasileira não for mais possível, aí sim, a universidade renuncia ao papel específico que exerce na sociedade, inclusive em relação ao Estado.

SEGUNDO EIXO: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES DE UM DIÁLOGO DIALÉTICO ENTRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Na elaboração do projeto para o PNG, os pró-reitores de graduação decidiram evitar a tendência de pensar um projeto educacional a partir da própria instituição educacional, atitude infelizmente mais comum que o desejável nestes casos. A primeira afirmação básica do grupo foi a de que, estando a universidade a serviço da sociedade, seriam as questões de fundo, relacionadas aos horizontes visíveis da própria realidade social, em seu sentido amplo, o ponto de partida para o desenho de projetos possíveis para o processo educacional, a ser consubstanciado em um Plano Nacional de Graduação. Concluiu-se só ser possível um PNG em diálogo e em relação à sociedade como um todo.

Em primeiro lugar, o PNG reconhece a vigência do fenômeno da globalização, caracterizada como vertiginoso acúmulo e armazenamento de informação em todos

os domínios humanos disponíveis, de modo massivo, pelos recentes processos de comunicação que se fundam em processos tecnológicos sofisticados. O PNG reconhece que esta nova sociedade do conhecimento evolui de forma mais ou menos autônoma em relação à universidade, apesar de seu papel tradicional de produtora e divulgadora do saber, colocando-a em crise na redefinição de seu papel.

Neste contexto de crise dos paradigmas sobre os quais a universidade se sustentava, constatam-se certas tendências que atentam contra a própria dignidade da vida humana. Se no velho paradigma da modernidade o conhecimento era orientado para projetos humanos previsíveis, na base do conceito de avanços e progressos mediados pela razão, os novos paradigmas priorizam a dimensão tecnológica do conhecimento, em estreita sintonia com relações de mercado. Neste novo contexto, o saber e o conhecimento se tornam “produto comercial de circulação”, deslocando dimensões humanas, deslocando os problemas éticos fundamentais, de natureza coletiva, para a esfera abstrata do mundo econômico e da excessiva individualização de interesses. A esfera pública também está em crise, arrastando, na crise, o próprio papel do Estado.

O PNG, ao constatar os aspectos mais visíveis dos processos de globalização, se pergunta se a universidade está em condições de optar por eventual distanciamento destes fenômenos. Para responder a esta questão de modo responsável, o PNG reconhece, sem sucumbir à teses neoliberais, ser impossível uma visão monotônica da sociedade. A crise dos humanismos é evidente. No entanto, o fenômeno das múltiplas exclusões sociais parece realçar processos positivos de resistência, as chamadas “culturas regionais”, o cultivo, por minorias sociais, de identidades específicas que se nutrem do “local” e do “diferente”.

A pergunta básica, já mencionada no tópico anterior, diz respeito a que modelo ou estratégia de desenvolvimento a universidade está a serviço. Na verdade, o PNG não pode fazer uma opção ideológica exatamente por reconhecer estar a universidade inexoravelmente relacionada a todo o complexo fenômeno da sociedade contemporânea. Teria a universidade a alternativa real de atrelar-se a algum modelo dito “inclusivo” de sociedade? Por outro lado, poderia ela aderir acriticamente à evolução dos processos tecnológicos dos novos meios de produção, conferindo legitimidade aos processos de deslocamento das dimensões humanas, marcantes na modernidade, para priorizar processos tecnológicos vinculados às novas relações de mercado, processos estes efetivamente desumanizantes?

Esta complexa temática, percebida pela universidade contemporânea como questão fundante para a articulação de projetos possíveis, é apenas sugerida no PNG. No PNG tentaram-se construir parâmetros que pudessem permitir aos distintos projetos presentes em cada IES referências para orientação. O PNG reconhece que

a contradição dos múltiplos papéis da universidade (em relação à enorme complexidade de caminhos e descaminhos da sociedade globalizada) está posta, e é de modo crítico e dialético que ela precisa situar-se na sociedade. De um lado, a universidade contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade concreta. De outro, a universidade está a

serviço de uma concepção radical e universal de cidadania. Enquanto participante do desenvolvimento tecnológico, ela será, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade.

Pelo PNG, não é conferida à universidade a autonomia para definir seu papel à revelia do mundo real. De alguma forma seu papel lhe é conferido. Daí a inalienável necessidade para a universidade, no contexto de todos os seus projetos particulares, de cultivar análise competente deste complexo quadro social, não de modo unidirecional; pelo contrário, cultivando “múltiplos olhares sobre a realidade social contemporânea”. Afinal, a universidade não existe para si. Por outro lado, um relacionamento inconseqüente e ingênuo com esta enorme complexidade do mundo contemporâneo não parece compatível com seu verdadeiro papel de promotora da cultura, papel que a vem acompanhando nos seus mais de mil anos de atuação na história humana, qualquer que seja o contexto de sua atuação. Aqui não estamos diante de um fundamento específico do PNG. Estamos diante de um fundamento inescapável para a edificação de qualquer universidade. Por isso mesmo este fundamento é aquele que abre o próprio PNG.

TERCEIRO EIXO: A PERTENÇA DA GRADUAÇÃO DAS IES BRASILEIRAS AO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Se o PNG optou por desenhar um projeto possível no complexo contexto da sociedade contemporânea, ele não poderia articular-se, enquanto plano nacional, sem reconhecer seu lugar e função no conjunto do processo educacional do país.

O PNG dedica a este eixo vários capítulos: “A graduação e o sistema educacional”, “A formação de professores para a Educação Básica”, a relação com a pós-graduação no tópico “Qualificação de professores para o ensino superior” e, no contexto dos diferentes projetos institucionais para a graduação, o capítulo “O público e o privado na educação superior”. Se este eixo foi articulado no PNG com amplitude, tentar-se-á, aqui, caracterizarem-se seus principais contornos.

Uma novidade de grande significado, no PNG, foi a recusa para avaliar este amplo relacionamento no interior do sistema educacional do país de modo instrumental. Os níveis anteriores à graduação não são vistos, em nenhum momento do PNG, apenas como fornecedores de seus alunos. Se o nível da pós-graduação é visto na perspectiva da qualificação dos próprios quadros da graduação, o que é de todo inevitável, o PNG pretende interferir nas próprias políticas parametrizadoras da pós-graduação no país, na medida em que entende este relacionamento como orgânico.

Ao preparar-se para estabelecer possibilidades de relacionamento com os outros segmentos educacionais, o PNG redefine o papel específico de graduação:

a graduação não deve restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita, especializada. Há que propiciar a aquisição de competências de longo prazo, o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos.

A graduação está sendo percebida, no PNG, para além dos limites tradicionais de uma formação mais ou menos completa, culminando com uma “formatura”.

Este novo papel para a graduação supõe transformá-la “no locus de construção/produção do conhecimento”. Por esta razão, “não há como isolar os programas de pós-graduação dos da graduação”, pois “a perspectiva científica indispensável para o docente de graduação é objeto de formação específica própria do nível de pós-graduação”. Se aqui estamos diante de uma perspectiva de relacionamento instrumental, não se trata, evidentemente, de uma questão meramente formal, pois

a pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar o pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, além das questões pedagógicas, aquelas que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

De fato, o relacionamento destes dois níveis de ensino acabam por conferir ao nível da pósgraduação novo enfoque.

Um parêntese precisa ser aberto a esta altura da reflexão, embora a questão enunciada a seguir não tenha tido lugar explícito no PNG. Trata-se da concepção prevalente na atual gestão da educação no Estado vigente, de acordo com a qual a universidade e o ensino superior no país têm papéis e competências hierarquizadas. No topo da pirâmide que caracteriza esta hierarquização está a universidade que produz pesquisa, obrigando-se, inclusive, a oferecer programas de pós-graduação no sentido estrito.

Na sequência hierárquica aparece a novidade brasileira dos Centros Universitários, desobrigados efetivamente da vertente da pesquisa. E finalmente, na base, as instituições de ensino superior isoladas, com exclusivo papel de formadores de quadros profissionais.

Considerando-se os parâmetros pedagógicos enunciados no PNG, melhor explorados no tópico a seguir, seria impossível, a partir da ruptura efetiva com o processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que ocorre no modelo hierarquizado atual, que as IES, como conjunto da graduação nacional, adotem este novo locus articulador e comprometido com a construção/produção do conhecimento. Se retira-se, efetivamente, a dimensão da pesquisa da ação docente regular, enquanto docente da graduação, então o sistema nacional da graduação não estará à altura das exigências da nova sociedade afetada pela nova dinâmica da evolução tecnológica.

Considerando ainda o nível de relacionamento entre a graduação e a pós-graduação, e em função da nova perspectiva pedagógica já enunciada, o PNG

insiste na necessidade de se aumentarem os docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas da graduação, certamente porque, para o PNG, todo docente de graduação deveria ter formação científica *stricto sensu*. Este seria um novo horizonte para as políticas atuais da pós-graduação, excessivamente voltadas para a formação do pesquisador no contexto de grupos de pesquisa específicos. Obviamente, o PNG não supõe uma substituição de políticas, mas sua ampliação.

Com relação à educação básica, o PNG constata que

o processo seletivo para ingresso na graduação não pode estar voltado exclusivamente para os interesses de recrutamento qualitativo, mas precisa integrar-se ao processo de qualificação da educação básica, desde o retorno crítico destes resultados até a associação com aquele nível de ensino para aprimoramento dos instrumentos seletivos, no sentido de configurar novo paradigma para a interação entre ambos, no nível da apropriação do conhecimento.

Mas é no nível específico da formação de professores para a educação básica que o relacionamento orgânico entre estes dois níveis encontra seu espaço natural. Em primeiro lugar, a própria “concepção formativa” para os discentes da graduação, objeto do próximo tópico, interfere na concepção de educação básica. O professor da educação básica, preconizado pelo PNG, é “mediador da cultura”, dado que não reduz a necessária competência quanto ao conhecimento específico de sua área de atuação ou quanto à competência em sua formação pedagógica. Como “mediador da cultura”, o professor do ensino básico só pode ser “formado” em estreita relação com as demandas sociais da contemporaneidade e com perspectiva criativa, o que supõe, neste contexto preciso, capacidade investigativa em sua qualidade mesma de professor.

Além desta necessidade de atuação relacional da graduação com o todo do sistema, interferindo positivamente em suas respectivas operações, o PNG enfrentou, de modo consistente, outro tipo de relacionamento ainda bastante tenso no país: o dos segmentos público e privado.

De fato, se cerca de um terço dos programas de graduação estão relacionados às IES financiadas pelo Estado, a qualidade requerida para toda a graduação nacional requer o aprofundamento do relacionamento orgânico entre estes dois segmentos. O PNG enfrenta esta questão em pelo menos dois níveis básicos.

Primeiro, o reconhecimento de que, face à constatação objetiva pela qual referências de qualidade estão diretamente relacionadas a experiências históricas acumuladas, as IES públicas se transformaram em referências de qualidade, tanto em nível nacional quanto nos diferentes níveis regionais, apesar das inevitáveis diferenças neste mesmo segmento público. O sistema nacional é responsável por manter e aprimorar estas instituições reconhecidas como referência, pois sem estas referências concretas não se pode falar em qualidade efetiva para a graduação.

Em segundo lugar está a questão crítica da formação científica de todos os docentes da graduação, qualquer que seja seu vínculo jurídico. Ocorre que um

programa de pós-graduação *stricto sensu* requer formidável aporte de recursos. Face a esta constatação, ao mesmo tempo em que se verifica a necessidade de se expandirem dramaticamente esses programas, em função das novas demandas acolhidas também pelo PNG, este constata que “se a prerrogativa da formação dos docentes pós-graduados está, necessariamente, aberta a todos os segmentos, ela deve ser obrigatória para o segmento público”, para concluir, positiva e responsavelmente, que

o sistema nacional de ensino superior requer responsabilidade geral do Estado em relação a seu todo, como exige uma responsabilidade específica, também de alcance nacional, com relação às necessidades de financiamento do segmento público que se constitui em referência da qualidade obrigatória para o sistema como um todo.

Esta articulação do PNG, naturalmente aberta à complementação e à precisão, define um eixo fundamental para qualquer política nacional para a graduação: as articulações dos diferentes níveis e segmentos no contexto de um “sistema nacional”. Estas articulações, já experimentadas concretamente a partir de programas mais maduros em várias IES, daí sua articulação no PNG, podem constituir-se em referência para o desenho de políticas nacionais mais consistentes e abrangentes. Ocorre que na prática regular, tanto nas IES quanto nas organizações nacionais, como os fóruns de pró-reitores ou as instâncias para a gestão nacional ou fomento, esta concepção sistêmica inexistente. Por esta mesma razão, este eixo fundamental do PNG merece atenção e destaque.

QUARTO EIXO: O PROJETO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO ANUNCIADO PELO PNG

O fundamento pedagógico é, de longe, o eixo melhor definido e articulado do PNG.

Em primeiro lugar, e face aos novos contornos e exigências da racionalidade tecnológica, a inserção da pessoa no mundo produtivo se alterou com tal intensidade a ponto de interferir nos processos educacionais. A velocidade das inovações tecnológicas puseram em xeque processos educacionais tradicionais. O PNG reconhece este processo e sugere a adoção de procedimentos compatíveis com estas novas demandas, propondo atualização dos processos pedagógicos da graduação. Mas o faz de modo crítico, reconhecendo a dificuldade para “a aceitação da versão do homem emancipado administrando a técnica, quando a realidade deste final de século vem demonstrando a incapacidade humana de dar conta do que produz”. Positivamente, propõe que a técnica não seja pensada apenas como meio, “mas como um modo específico de inserção na realidade, como uma maneira de o homem agir e interagir no mundo”.

Neste contexto, o PNG prevê qualificações na graduação cada vez mais elevadas, requerendo-se

formação comprometida com a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de adaptar-se às mudanças, oferta de referenciais teórico-básicos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações imprevisíveis,

proporcionando-lhe “base sólida para aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos”.

Dito desta forma, soa como intencionalidade abstrata. O PNG, no entanto, desce ao modo operativo para estas proposições. Primeiro, será necessário que a graduação abandone processos exclusivos de “transmissão e aquisição de informações para transformar-se no locus de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem”. Ao mesmo tempo em que desloca o processo da aprendizagem ao aluno como sujeito do processo, o PNG desenvolve o conceito da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como novo princípio pedagógico, “considerando-se tão somente o eixo da formação do graduando”. O PNG não nega à pesquisa seu papel tradicional de processo de produção de novos saberes, nem à extensão seu papel de intervenção direta nos processos sociais. Em que base este novo princípio da indissociabilidade se desenvolve, no contexto da graduação?

O PNG sugere algumas pistas.

Ganha-se competência científica na medida que a graduação conseguir familiarizar os alunos com os fundamentos (epistemes) que sustentam a área científica que informa cada área do conhecimento. Este processo, continua o PNG, requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos métodos e linguagem que geraram seus distintos contornos, o diálogo com os clássicos respectivos. É na base destes fundamentos que se pode construir o aprender a aprender.

Esta pista informa sobre a integração do ensino com a pesquisa.

A integração de ambos com a extensão, neste princípio pedagógico da indissociabilidade, para o PNG ocorre quando ensino e pesquisa são articulados com demandas sociais. De que modo? Pelo ato de se explicitarem “os condicionantes históricos, de natureza socioeconômicos ou técnico-científicos que informem o processo evolutivo da criação dos métodos científicos e seus resultados”, inclusive

os condicionantes contemporâneos de cada profissão, considerada em perspectiva política. Por essa perspectiva, esclarece o PNG, se afirma que todo exercício profissional se dá em um tempo e lugar determinados, em estreita relação com projetos que podem fechar ou abrir horizontes humanos, consolidando exclusões sociais ou ensejando aberturas crescentemente integradoras dos diferentes segmentos da sociedade,

para concluir que “a necessária dimensão política no processo de formação (para além de uma compreensão estreita de “demandas sociais”) permite a

integração, nele, de posturas éticas relacionadas ao tema maior da dignidade da vida como direito universal”. O PNG ainda explicita este novo conceito pedagógico da indissociabilidade:

ensino com extensão aponta para a formação do aluno contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos a partir dos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo.

O PNG reconhece que este princípio pedagógico requer nova concepção para a organização curricular, novo diálogo interdisciplinar e a contribuição de ciências conexas em relação ao eixo básico da área de conhecimento relacionada à atuação profissional.

O PNG prevê, para a concretização deste processo pedagógico, ações específicas de outra ordem.

Primeiro, o imperativo do projeto pedagógico do curso de graduação construído coletivamente. É na base deste “projeto”, desenho de possibilidades reais “pro-jetado” no futuro, que se podem desenvolver os processos de avaliação dos cursos, isto é, avalia-se o processo educacional materializado nas experiências concretas da comunidade aprendente, que procura tornar concreto o projeto pedagógico do curso de graduação. O PNG preconiza este projeto pedagógico de curso como base para a gestão acadêmico-administrativa de cada curso, mas, sobretudo, entende como tarefa básica deste Projeto tentar o desenho do princípio pedagógico da indissociabilidade mencionado acima. Neste contexto, criado pelo projeto pedagógico coletivamente construído e implementado, “a questão curricular se sobrepõe objetivamente ao conceito de “liberdade de cátedra”. Parece claro que, pelo PNG, não é o aluno que circula pelos saberes acumulados dos docentes, mas os docentes que buscam articular suas competências em torno do eixo curricular, com vistas à formação do aluno. Assim, o processo educacional centrado no aluno requer o autodisciplinamento das práticas docentes em torno de um projeto pedagógico coletivamente construído e intencionalmente interdisciplinar”.³

Em segundo lugar, o PNG conclui que a concretização das propostas nele avançadas requer um novo perfil docente. Preferencialmente, ele terá o nível de doutorado, face às exigências da iniciação científica na rotina de graduação.

Como este docente precisa cultivar permanentemente “competência formadora”, isto é, competência pedagógica, ela “se aprimorará nos processos rotineiros de capacitação que ocorrem no contexto da atuação coletiva dos pares em torno dos projetos pedagógicos de curso, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A capacitação docente se completará no interior do processo de concretização

³ CÉSAR, E.E. Barreto. “Plano Nacional de Graduação: Um Projeto em Construção. Seus princípios e fundamentos” em Reflexões e Proposições, nº 3, Universidade Federal de São Carlos, 2001, p. 14.

do projeto pedagógico, evitando-se, deste modo, o isolamento científico do pesquisador. Esta capacitação ocorre no contexto do diálogo interdisciplinar dos docentes com atuação no mesmo curso e comprometidos com a realização convergente do único projeto pedagógico.

O fundamento da complexa ação pedagógica preconizada pelo PNG, ao mesmo tempo que ajusta o processo pedagógico à nova contemporaneidade socioeconômica, o faz de modo crítico, exatamente por anunciar o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como princípio pedagógico. Este princípio pedagógico, por seu turno, só é possível no contexto político da ação coletiva e associativa do corpo docente em torno de um projeto pedagógico igualmente de construção coletiva. Esta articulação parece promissora exatamente por relacionar fins e meios de modo consistente. De fato, aqui se está no próprio coração do PNG.

A leitura do PNG aqui proposta, por tentar identificar eixos fundantes que atravessam os diferentes capítulos a partir dos quais o Plano é apresentado, parece revelar uma consistência mais sistêmica, uma articulação, no Plano, que convida a uma ação mais lúcida. Esta é a natureza de um plano que procura comprometer os principais atores nele envolvidos com horizontes de possibilidades, desenhados a partir de contextos concretos e da vontade de enxergar com realismo os contornos da conjuntura social dada.

Enquanto Plano Nacional, ele poderia ter sido concebido no terreno das intencionalidades. Talvez fosse interessante, para uma análise que procura ver com aguda criticidade, a constituição dos itens relacionados às estratégias, como outro eixo fundante, pois um plano é elaborado precisamente para ser materializado. A significativa abrangência do Plano, já sinalizada na introdução desta reflexão, anuncia igualmente estratégias de grande alcance. De qualquer forma, essas estratégias têm tudo a ver com uma concepção que atravessa todo o PNG: a construção coletiva, necessariamente participativa e, por esta mesma razão, aberta. Não é sem razão que o ForGRAD, imediatamente após a aprovação do PNG, em maio de 1999, instituiu oficinas como parte desta estratégia de grande abrangência, para enfrentar, de novo coletivamente, processos relacionados à implementação do Plano.

De qualquer forma, a comunidade da graduação está diante de um “texto aberto” ou de “um projeto em construção”, sendo convidada, ao mesmo tempo, ao exercício da crítica e à construção e à reconstrução da universidade no país. Estas reflexões foram elaboradas na expectativa de se constituírem em mais uma contribuição para ambos os processos.

4 PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO E AVANÇOS DECORRENTES

Iara de Moraes Xavier¹ e Angelo Luiz Cortelazzo²

O objetivo principal deste capítulo é o de registrar as ações realizadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) no período de maio de 1999 a maio de 2000, para que permaneçam como registro histórico e memória do Fórum.

Este relato tem como marco inicial o XII Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação, realizado em Ilhéus, na Bahia, de 2 a 6 de maio de 1999 e cujo tema central foi o “Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção para a universidade brasileira”.

Enquanto tema central e principal objetivo do encontro, o texto do Plano Nacional de Graduação (PNG) foi discutido ao longo de todo o evento, servindo como base para o traçado de objetivos específicos. Desse modo, foram discutidas e analisadas as relações entre o Estado, a globalização e a universidade brasileira; debatidos temas relevantes para a educação superior, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394/96; definidas estratégias de implantação e implementação do PNG, visando à sua concretização nas instituições de ensino superior.

Podemos afirmar que estes objetivos foram plenamente alcançados. O tema central havia sido discutido durante os encontros das regionais do Fórum no final do ano de 1998 e durante Sessão Plenária em Ilhéus, e seu texto final foi aprovado. No mesmo encontro, foi ainda aprovado, em Sessão Plenária e a partir de sugestões de cada uma das regionais, um novo Regimento para o ForGRAD.

Durante o XII Fórum Nacional foi eleita e tomou posse em 6 de maio de 1999 a Diretoria do ForGRAD gestão maio/1999 a maio/2000, com o compromisso principal de divulgar amplamente o PNG, mostrando sua importância enquanto texto referencial para o sistema de ensino superior como um todo e, mais especificamente, para todas as instituições de ensino superior do país.

Os princípios norteadores do Plano de Ação desta diretoria foram apresentados aos pró-reitores das universidades brasileiras na sessão de encerramento do XII Fórum Nacional com o compromisso de dar continuidade ao trabalho eficiente da diretoria anterior, gestão maio/1998 a maio/1999, que representou um dos marcos na trajetória do ForGRAD.

¹ Prof. Dra. da Universidade do Rio de Janeiro. Pró-Reitora de Graduação da UNIRIO, no período de 1996 a 2000. Presidente do ForGRAD, gestão maio/1999 – maio/2000.

² Prof. Dr. da Universidade Estadual de Campinas. Pró-Reitor de Graduação da UNICAMP, no período de 1998 a 2002. Vice-Presidente do ForGRAD, gestão maio/2000 – maio/2001.

Os princípios apresentados como norteadores da gestão foram:

- compromisso ético, político e social em defesa da educação nacional;
- democracia, transparência e participação;
- busca da qualidade do ensino de graduação, tendo como finalidade a competência política, científica e cultural;
- processo de trabalho coletivo e em construção;
- autonomia, independência e defesa das teses, princípios e diretrizes do ForGRAD.

Os pressupostos teóricos que embasaram a ação desta diretoria foram:

- **EDUCAÇÃO**, entendida como uma prática social que pode dinamizar outros processos sociais, oportunizando a busca pela construção de uma sociedade inclusiva e cidadã;
- **UNIVERSIDADE**, com a missão de instituição social, buscando, de forma coletiva e democrática, desenvolver ações que contribuam para a formação cidadã capaz de atuar no texto e no contexto de forma competente e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ética;
- **PAPEL DA UNIVERSIDADE**, relacionado à formação para a vida, devendo compreender competências, habilidades e conteúdos, visando desenvolver no seu corpo social (discentes, docentes e técnico-administrativos) as aptidões críticas e reflexivas, de apreensão, compreensão, análise e transformação, tanto no âmbito do conhecimento científico e tecnológico que se dissemina velozmente, como no âmbito da formação política, social, ética e humanista;
- **PRINCÍPIOS E TESES EXPRESSOS NA DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR**, aprovados em conferência promovida pela UNESCO, na cidade de Paris, em 1998;
- **ALTERAÇÃO DAS RELAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO**, promovendo rápida mutação dos processos e produtos e decorrente da crise imposta pelo processo de globalização.

Nesse contexto, a diretoria passou a trabalhar no sentido de: a) implantar e implementar o PNG; b) debater os temas apresentados no PNG na conjuntura da educação superior no país, considerando a diversidade regional, a pluralidade teórica e metodológica, a complexidade das temáticas selecionadas, a transição paradigmática etc; c) produzir bases conceituais e demais elementos epistemológicos que integrem o processo de formação acadêmica nos cursos de graduação, objetivando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a qualidade da formação que se reivindica humanista, solidária, ética e cidadã.

Todas essas ações visam à melhoria do ensino de graduação, entendendo que há uma relação dialética entre as partes e o todo e, dessa forma, o ForGRAD continua, desde a sua criação, em 1988, contribuindo, em várias dimensões, para a qualificação da educação nacional, instituída pela LDB Nº 9.394 de 1996.

Sob esta perspectiva, buscou-se concretizar um plano de ação que priorizou, entre outras metas, as abaixo apresentadas.

Desenvolvimento do Plano Nacional de Graduação (PNG), com a seguinte agenda:

- Encaminhamento do PNG – SESu/MEC, Capes, CNPq, CNE, INEP, Comissão de Educação da Câmara, CRUB, ANDIFES, ANUP, FUNADESP, ABMES, ABRUC, ANDES, SBPC, CEE, ABRUEM e IES. 16/6 – 30/8
- Apresentação do PNG (Diretoria Executiva do ForGRAD) – SESu/MEC, CNE e Comissão de Educação da Câmara. 10/8 – 11/8
- Realização de encontros temáticos, promovidos pelo ForGRAD, visando ao detalhamento de tópicos do PNG. Set/99–abril/2000
- Exposição do PNG pelos membros da Diretoria Executiva do ForGRAD em eventos promovidos pelas IES e Entidades de Ensino Superior. 12 meses da gestão
- Divulgação do PNG/ForGRAD na mídia – artigos e entrevistas em jornais, rádio e televisão. 12 meses da gestão

Integração dos Fóruns Acadêmicos: Graduação, Extensão, Pós-Graduação e Pesquisa e Assuntos Comunitários

Elaboração e análise de documentos sobre temas relacionados à educação superior e universidade

- Apresentação de contribuições e críticas a esses documentos.
- Formulação de teses e propostas sobre a graduação, com publicações.

Iniciar a inserção do ForGRAD em âmbito internacional

- Participação da DE em eventos internacionais.
- Estabelecimento de relações internacionais com Instituições/Entidades/Fundações.

IMPLEMENTAÇÃO E AVANÇOS

Atendendo aos objetivos do ForGRAD, expressos no seu regimento, no sentido de poder: a) formular políticas e diretrizes básicas que permitam o fortalecimento das ações comuns às pró-reitorias em nível nacional e regional; e b) possibilitar a integração dos pró-reitores, com vistas ao fortalecimento e socialização das ações relativas ao ensino de graduação no contexto nacional, resguardando-se as peculiaridades regionais, a diretoria do ForGRAD, gestão 1999-2000, com base no seu plano de ação, priorizou a construção das condições objetivas e subjetivas para a implementação do PNG, concebido como referência para as ações político-acadêmicas do ensino de graduação no Brasil.

Essas condições para a implementação contemplaram ações de diversas naturezas: acadêmica, política, administrativa, divulgação e marketing, etc. A produção de conhecimento sobre os temas que integram o PNG foi o eixo integrador dessas ações, objetivando subsidiar os pró-reitores de graduação na formulação

das políticas acadêmicas das instituições de ensino superior.

Nesse sentido, o ForGRAD inovou com a realização de Oficinas de Trabalho para debater e produzir arcabouço teórico sobre temas apresentados no PNG e considerados pela comunidade acadêmica como prioritários e emergenciais. Essa estratégia de ação possibilitou congregiar um elenco de atores representativos desse processo de construção, formado pelos membros da diretoria do ForGRAD, pró-reitores de graduação e especialistas nos temas detalhados. Este grupo contou com a coordenação pedagógica de docentes da área de Educação para refletir e formular, conjuntamente, as bases epistemológicas das temáticas, bem como, simultaneamente, proceder à resignificação do PNG, visto que este documento referencial se caracteriza como um projeto em construção.

A primeira Oficina de Trabalho foi realizada no período de 15 a 17 de setembro de 1999, em Curitiba/PR, na Universidade Federal do Paraná. Teve como objetivo discutir e formular os marcos conceituais, as abordagens e as estratégias como elementos constitutivos de novo projeto pedagógico para os cursos de graduação, a partir dos parâmetros propostos no Plano Nacional de Graduação (PNG). Como resultado final, apresentou-se o texto intitulado “Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras”.

A segunda Oficina de Trabalho foi realizada no período de 17 a 19 de abril de 2000, em Niterói/RJ, na Universidade Federal Fluminense. Teve como objetivo oferecer diretrizes gerais e subsídios para a formulação de propostas curriculares mais flexíveis, articuladas com o projeto pedagógico e capazes de promover a dinamização do ensino de graduação, integrando a multiplicidade de experiências e saberes que hoje consubstanciam o aprender. Como resultado final, apresentou-se o texto intitulado “O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível”.

Vale registrar que o PNG e os dois documentos dessas oficinas de trabalho foram publicados e amplamente distribuídos e divulgados. Essa distribuição pode ser realizada a partir de diferentes ações, visando a incentivar a reprodução gráfica do texto aprovado do PNG, possibilitando sua inserção nos principais órgãos e setores normativos da educação nacional (Conselho Nacional e Conselhos Estaduais de Educação e Comissão de Educação da Câmara dos Deputados), órgãos governamentais da área de educação (SESu/MEC, INEP, CAPES, CNPq), órgãos representativos das universidades e de seus segmentos (CRUB, ANDIFES, ANUPABMES, ABRUC, ABRUEM, ANDES, SBPC, FUNADESP, entre outros) e, principalmente, o encaminhamento de uma cópia em papel do PNG para cada universidade do país, além de sua inserção eletrônica na página do ForGRAD e da SESu/MEC.

Outras ações concretizadas nesse período que merecem destaque foram as participações de membros da diretoria do ForGRAD, de pró-reitores de graduação e especialistas, indicados pelo ForGRAD, em comissões constituídas pelo MEC, a saber:

- Comissão de Sistematização das Propostas de Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação;

- Comissão Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica;
- Comissão do PAIUB;
- Comissão do PEC-G.

Em todas as atuações, os representantes do ForGRAD sempre defenderam os postulados apresentados no PNG e nos demais documentos resultantes das Oficinas e dos Fóruns Nacionais realizados.

Outras ações que possibilitaram a implementação e o avanço das posições do PNG/ForGRAD foram as participações da diretoria e de representantes do ForGRAD em inúmeros debates de diversas naturezas:

- Plano Nacional de Educação na Câmara dos Deputados, junto ao relator da matéria, Nelson Marchezan, deputado federal, objetivando apresentar as teses do PNG;
- apresentação e distribuição do PNG em sessão da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados;
- apresentação do PNG como um dos temas do Congresso da ANDES, em Porto Alegre;
- reuniões com as diretorias da ANDES, ANDIFES, CRUB e outras;
- eventos em instituições de ensino superior;
- reuniões com a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação;
- programas e artigos sobre educação superior veiculados pela mídia (rádio, jornal, revista e televisão).

É fundamental registrar a importância da realização dos encontros regionais e do Fórum Nacional do ForGRAD, por se constituírem em cenários privilegiados de troca e de aprendizagem para todos os pró-reitores de graduação. São espaços coletivos de debate, de formulação, de avaliação e de definição de rumos e prioridades.

Nesse contexto, foi realizado o XIII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD, com a seguinte temática: Plano Nacional de Graduação para as Universidades Brasileiras: avanços e desafios. Esse Fórum ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, de 15 a 18 de maio de 2000, com os seguintes objetivos:

- intensificar o debate sobre a universidade brasileira, tendo como referencial os princípios norteadores estipulados pelo PNG para o ensino de graduação;
- aprofundar as questões levantadas e encaminhadas pelo PNG, a fim de identificar os avanços decorrentes de sua implantação, bem como, à luz dessa análise, vislumbrar os desafios futuros;
- definir estratégias de implementação do PNG nas IES, visando a consolidar os avanços alcançados e a enfrentar os desafios previstos;
- divulgar as experiências acadêmicas desenvolvidas pelas IES, como forma de socializar informações e propiciar intercâmbio entre as Instituições.

No XIII Fórum Nacional, dia 18/5/2000, tomou posse a Diretoria do ForGRAD, gestão maio/2000 a maio/2001, presidida pelo professor Fernando Jorge Rodrigues Neves, Decano de Graduação da Universidade de Brasília.

Sem querer concluir, porque o nosso entendimento é de que a vida é um projeto em construção coletiva e democrática, mas apresentando algumas considerações em relação à implementação e avanços do PNG, podemos afirmar que, graças ao esforço de muitas pessoas que acreditam ser possível transformar e construir uma sociedade mais justa, solidária e cidadã, e que a educação joga papel importante nesse desafio, a avaliação deste trabalho é positiva, porque contribuiu para a continuação do crescimento e dinamismo do ForGRAD e, conseqüentemente, de um locus privilegiado de discussões, debates e informações às Instituições Universitárias de Ensino Superior.

Fazendo uma releitura desse processo rico e instigante, constata-se que não foi possível concretizar, na íntegra, o Plano de Ação da Diretoria do ForGRAD, gestão 1999-2000. Não foram alcançadas duas metas: integrar os Fóruns Acadêmicos (graduação, extensão, pós-graduação/pesquisa e assuntos comunitários) e iniciar a inserção do ForGRAD em âmbito internacional. Claro que a diretoria não tinha a pretensão de esgotar o seu plano de ação. Mas vale a pena refletir, pesquisar e prosseguir nesta trajetória de construção pautada em princípios e diretrizes.

De todo modo, a experiência brasileira começa a ser levada a outros países latino-americanos através de membros ou ex-membros da Diretoria do Fórum. As ações do período deram subsídios para a participação em eventos internacionais, no Chile e Uruguai, por exemplo, onde foi apresentado o modelo brasileiro, sempre baseado no referencial do Plano Nacional de Graduação, nas experiências e produção das Oficinas de Trabalho e no avanço que representou a implantação do PAIUB na década passada, enquanto instrumento de avaliação reflexiva e possibilitadora do crescimento coletivo da Instituição, calcado e parte integrante de um Plano de Desenvolvimento Institucional elaborado de forma coletiva, assim como de seu projeto pedagógico.

Sob essa perspectiva, e também sob aquela de que os países do hemisfério sul têm muitas semelhanças, não só históricas e de desenvolvimento, mas também de seu sistema educacional, inicia-se uma nova fase, trazendo a perspectiva para a construção de um sistema latino-americano que respeite as características de cada país na busca de seu desenvolvimento e produção do conhecimento, sem ingerência ou imposição de modelos nem sempre compatíveis com as expectativas emanadas dos projetos pedagógicos das Instituições Superiores existentes.

5 CONSOLIDAÇÃO DOS AVANÇOS ALCANÇADOS COM O PNG E DESAFIOS FUTUROS

Fernando Neves¹ e Esther Hermes Lück²

Ao rever a trajetória do ForGRAD, é impossível deixar de notar a constância dos temas que vêm preocupando os pró-reitores das IES brasileiras desde as primeiras reuniões. Da descrição de todos os assuntos tratados no II Encontro Nacional, no Rio de Janeiro, em 1984, consta a frase “qualidade do ensino”. Caminhando de ano em ano, a leitura das questões tratadas em cada Encontro Nacional nos leva a encontrar a repetição de “palavras-chave” muito presentes nas discussões de hoje. Em 1985 podemos encontrar “Os currículos dos cursos de graduação” e “Avaliação de qualidade dos cursos de graduação”; em 1986, “Integração da pesquisa e extensão na melhoria da qualidade de ensino de graduação” e “Alternativas para a reformulação do sistema de ensino de graduação”; em 1987, “Dimensões da avaliação” e “Autonomia no ensino de graduação: ... projeto pedagógico de universidade ...”; em 1988, “As conseqüências para o ensino de graduação da pretensão de desvincular ensino e pesquisa”; em 1990, “Avaliação: construção e metodologias”; em 1991, “O problema do acesso à universidade e a evasão”; em 1993, “O projeto pedagógico na graduação”; em 1995, “As políticas para o ensino superior”, “A avaliação institucional das universidades brasileiras” e “A universidade brasileira e o próximo milênio”. A lista não é, obviamente, exaustiva. Mas é difícil deixar de notar que as preocupações de ontem estão nas nossas mentes hoje. Certamente, a evolução na discussão dos temas repetidos nos trouxe ao ForGRAD do início do século XXI.

O que mudou, então? Seria preciso resgatarem-se os depoimentos dos nossos antecessores nos anos 80 e primeira metade de 90. Mas, parece que, em função do trabalho deles e das condições circunstanciais na virada do século, houve uma consolidação do trabalho realizado.

No Fórum Nacional de 2002 estamos vivendo a oportunidade única de reunir os presidentes de 1997 a 2002 para rever a história recente do ForGRAD.

Nestes cinco anos, construímos e publicamos o Plano Nacional de Graduação e os textos que resultaram das Oficinas de Trabalho. Participamos ativamente da construção das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Na quali-

¹ Prof. Dr. e Coordenador de Apoio à Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Decano de Graduação da UnB, no período de 1998 a 2002. Presidente do ForGRAD, gestão maio/2000 – maio/2001.

² Pró-Reitora de Assuntos Acadêmicos da Universidade Federal Fluminense. Presidente do ForGRAD, gestão maio/2001– maio/2002.

dade de atores responsáveis pela implementação, no dia-a-dia, das políticas para a graduação, tomamos a posição de quem não aceita executar sem ter participado da formulação. Emitimos opiniões e definimos as nossas posições sobre um amplo leque de temas. Em algumas situações, não sendo detentores do poder de regulamentação, deixamos de ver nossas proposições adotadas. Vez por outra, fizemos chegar nossas posições a nossos interlocutores de forma veemente, em certas ocasiões indignada. A nossa influência foi sentida. Certamente podemos dizer que as nossas ações destes últimos anos irão influir nos caminhos futuros, a serem trilhados pela graduação.

A par e passo encontramos referências ao PNG e reinterpretções dos conceitos ali contidos. Encontramos também atribuição de intenções que, entendemos, não estavam na mente dos autores. Só é natural e saudável que tal aconteça ao se proporem idéias, objetivos e metas em documentos que pretendam orientar o futuro. Como saudável é que, tendo estes documentos escritos, o ForGRAD cuida de resgatar espaços e idéias para a continuidade das ações.

É clara a necessidade de que se consolidem “os avanços alcançados com o PNG” e se avaliem os “desafios futuros”. O que dizer acerca de como desenvolver esse trabalho?

A primeira consolidação deverá decorrer da extraordinária experiência de “construção coletiva” vivenciada pelo ForGRAD na elaboração do PNG e dos textos que decorreram das Oficinas Temáticas. No primeiro caso, um ano de trabalho até a aprovação do texto em Ilhéus, no ano seguinte (1999). No caso das Oficinas, encontros rápidos de dois dias permitiram formular as idéias. As discussões de um grupo diverso de pró-reitores e seus assessores, quase sempre nucleadas pela palestra inicial de um especialista convidado e que depois “animou” as discussões, se constituíram em forma de trabalho que deu bons frutos. Portanto, recomendar esta forma de trabalho é natural face aos resultados obtidos.

Dever-se-ia considerar que a nova “construção” deve ser operada em cima das bases que o Plano Nacional de Graduação oferece. Não que este deva ser sempre considerado uma espécie de Bíblia. De fato, em muitas ocasiões, as Diretorias Executivas se viram frente a decisões difíceis, em que o PNG surgiu como o texto orientador, a “tábua de salvação”. Que ele seja assim usado sempre que necessário. Mas que ele seja, principalmente, sempre visto como “Um Projeto em Construção”, frase que sabiamente seus autores usaram como subtítulo.

Nos últimos cinco anos se construíram textos de referência do ForGRAD; viram-se discutidos os princípios que deveriam orientar as Diretrizes Curriculares e, finalmente, as Diretrizes começaram a ser aprovadas e homologadas; assistimos a uma expansão do sistema (muitas vezes com grande apreensão); nos preocupamos com avaliação, processos seletivos, evasão, novas metodologias, etc.; defendemos a autonomia, formação integral e interdisciplinaridade, com ênfase na formação com relação à informação; advogamos a integração de ensino, pesquisa e extensão; tomamos como fundamental a flexibilidade curricular. Na gestão maio/2001 a maio/2002, iniciamos a articulação com outros fóruns representativos da educação nacional, participando, juntamente com os Fóruns de Extensão e de

Pesquisa e Pós-Graduação, de reuniões da ANDIFES, com o propósito de subsidiar as ações da mesma no tocante às questões acadêmicas em pauta. Ao mesmo tempo, a inserção internacional do ForGRAD foi iniciada com a participação da presidência no II Seminario Calidad e Innovacion en el Sistema Universitario, realizado pela Universidad de Concepcion, no Chile, de 9 a 11 de janeiro de 2002. Nesse período, cruzamos a fronteira do novo milênio. Cada vez mais é verdadeiro o primeiro parágrafo da Introdução do PNG:

Os recentes e intensos impactos socioeconômicos e culturais que se propagam com a velocidade do acontecimento, e que, graças à evolução tecnológica, afetam, em diferentes graus, as rotinas dos países do mundo, confirmam a natureza universal do atual processo de globalização da sociedade contemporânea. Este processo vem gerando mudanças que se tornam cada vez mais visíveis na vida cotidiana do cidadão.

As futuras ações do Fórum devem levar em conta o PNG e sempre lembrar este parágrafo.

Com certeza, devemos esperar que a velocidade de mudança não se irá reduzir. Mas, parafraseando o soneto de Camões: “mudam se os tempos, mudam se as vontades... outra mudança faz de mor espanto, que não se muda já como soía”, não há por que esperar que novas alterações sejam operadas de forma previsível. Temos que ficar atentos para manter o “Projeto em Construção”.

As mudanças operadas no mundo no decorrer do século XX certamente continuarão a marcar fortemente as sociedades do século XXI. Referimo-nos ao processo de globalização em curso, do qual já sentimos os reflexos. Nesse contexto, são inevitáveis as ilações sobre que, de alguma forma, algumas das propostas do PNG refletem esse processo. O que significa, por exemplo, a flexibilização que defendemos? Certamente não uma submissão cega às necessidades do mercado de trabalho, seguindo uma ordem global imposta. Antes, a flexibilização precisa ser vista como a possibilidade de construção de estruturas curriculares que levem exatamente a uma postura crítica perante os desafios da sociedade de hoje. Mais do que isso: ela deve, principalmente, se constituir na possibilidade de construir uma postura capaz de conviver de forma responsável com o desconhecido cenário dos próximos anos do século XXI. Parece que teremos que entender a flexibilidade como “um elemento indispensável à estruturação curricular, de modo a atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna, quanto aquelas que se direcionam a uma dimensão criativa e libertária para a existência humana”³. Precisamos que nossos graduados tenham capacidade para, de forma autônoma, poder tomar as decisões que façam deles cidadãos atentos, informados e socialmente responsáveis. Em que pese a necessidade de que eles dominem, com a competência necessária, as questões relativas à sua área de formação, a educação para uma postura responsável no mundo deve ser a preocupação primordial.

Essa perspectiva instiga uma mudança radical de eixo no sistema educacio-

³ ForGRAD. O currículo como expressão do projeto pedagógico: Um processo flexível. 2000.

nal, em particular no ensino de nível superior. Não podemos ignorar que o atual modelo organizacional (compartimentalizado) em que se assentam os cursos de graduação está um tanto quanto ultrapassado.

Inúmeras outras questões levantadas e defendidas, bem como outras que certamente surgirão no PNG e nos seus documentos subsidiários, deverão ser alvo de discussões futuras.

O desafio, que a curto prazo se avizinha, está sem dúvida na implementação prática das Diretrizes Curriculares. Para atender a essa exigência, as IES terão que reformular a atual gestão pedagógica e administrativa dos cursos de graduação. Essa reformulação, do ponto de vista pedagógico, teria seu ponto inicial em uma mudança de concepção que se estruturou até então pelo paradigma da modernidade, trabalhando o conhecimento muito mais como produto do que como processo. Com referência à gestão administrativa dos cursos, para viabilizar projetos que possam dar novos contornos ao ensino superior, uma nova prática de gestão, voltada ao desenvolvimento de ações cooperativas, terá que ser implementada.

Entendemos que a ressignificação do ato de ensinar e aprender na universidade impõe um esforço coletivo, pois, para que se busque formar profissionais com perfis diferenciados a fim de responder às exigências de uma sociedade em transformação, é preciso, antes de tudo, que novas posturas diante do ato de ensinar e aprender sejam efetivamente assumidas. Para concretizar esta idéia, é necessário que, além de reformulações estruturais, as mudanças sejam conceituais, pois uma nova maneira de pensar e produzir conhecimento implicará na utilização de referências, conteúdos, valores simbólicos, expressão de culturas influenciadas por vivências do passado e pelas expectativas do futuro.

Tendo em vista as novas demandas da sociedade contemporânea, o PNG, ao estabelecer princípios para nortear as atividades de graduação nas IES, redefine seu papel específico e as percebe para além dos limites de uma formação superior tradicional (ver cap. 3). Nesta concepção, o PNG assegura que o eixo da formação do graduado constitui-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que

ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo.

No entanto, os formuladores do PNG não desconhecem as dificuldades para concretizar tal proposta, tanto que fazem a seguinte recomendação:

Evidentemente, este conceito pedagógico exige um novo diálogo interdisciplinar, uma organização curricular que acolha, ao eixo científico básico que informa a área de conhecimento relacionada à atuação profissional, a contribuição de ciências conexas. Ele supõe, igualmente, educadores afeitos às questões da investigação e às indagações acerca dos rumos da sociedade contemporânea.

A experiência até o momento vivenciada pelas IES mostra que a dificuldade maior reside no trabalho de sensibilização e convencimento dos agentes diretamente responsáveis por essas mudanças: o corpo docente. Sabemos que reformulações curriculares só prosperam se, pelo menos, boa parte do corpo docente acreditar que é possível construir e implementar uma proposta pedagógica diferenciada daquela em que tradicionalmente foi formado.

Na realidade, é difícil prever o tempo necessário para que os ajustes indispensáveis tomem forma; estará na observação das recomendações que constam dos documentos do ForGRAD a possibilidade maior de se chegar a um bom resultado.

Deste ponto de vista, é importante lembrar que o ForGRAD considera que o projeto pedagógico é o “instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus cursos, em particular”⁴. Desse modo, expressa a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e de gestores.

Uma questão deve estar sempre presente para as IES, em todo o esforço de reformulação: o caráter eminentemente processual das mudanças. Não podemos esquecer que a dinâmica de transformação da realidade requer o aprender permanente, portanto, a constante postura crítica deve garantir a realimentação de todo o processo.

Temos consciência das proporções do desafio que aguarda as IES, mas também temos a convicção que essa tarefa será realizada com sucesso. A evolução da profundidade das discussões e da segurança demonstrada pelos participantes dos últimos Fóruns Nacionais indicam um grande amadurecimento.

Com certeza, a participação ativa de todos nos trabalhos desenvolvidos permitirá que os enormes desafios que se apresentam ao ensino de graduação no Brasil venham a encontrar o caminho que leve na direção das soluções necessárias.

A temática do XV Fórum Nacional, que pretende discutir os novos rumos das políticas de ensino e de avaliação e, ao mesmo tempo, propor estratégias de implementação para promover a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão, é a indicação de que o ForGRAD continuará trabalhando no sentido de consubstanciar as ações das IES no tocante às mudanças que se farão necessárias no novo cenário que se desenha para o ensino de graduação.

Acima de tudo, o que esperamos é a continuidade da participação coletiva e de qualidade congregada no ForGRAD, que permitirá a este Fórum seguir buscando alternativas que viabilizem a passagem do otimismo da vontade para a concretude das ações.

⁴ ForGRAD. Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. 1999.

PARTE II

Documentos do ForGRAD

I PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO*

I.1 APRESENTAÇÃO

O texto ora apresentado, intitulado **Plano Nacional de Graduação – Um projeto em construção**, é o resultado do trabalho de colegas pró-reitores de graduação e assessores de pró-reitorias de graduação, integrantes de uma Comissão constituída no XI Fórum Nacional do ForGRAD, realizado em abril de 1998, em Natal/RN, especialmente designada para tal finalidade, a partir de documentos temáticos e discussões geradas no âmbito dos últimos Encontros Regionais e Fóruns Nacionais.

A referida Comissão, com a participação da Diretoria do Fórum, realizou reuniões em junho e em agosto de 1998, no Rio de Janeiro, na primeira das quais definiu a estrutura e os temas que a versão preliminar da proposta conteria e, na segunda, analisou, complementou e aperfeiçoou textos previamente elaborados pelos seus integrantes. A etapa seguinte, realizada durante os meses de agosto e setembro, foi a sistematização dos textos produzidos, por meio de uma coordenação de redação.

Nos meses de outubro e novembro de 1998, ainda conforme deliberação da plenária final daquele XI Fórum, o texto foi colocado à disposição dos pró-reitores de graduação integrantes do ForGRAD para análise, críticas e aprimoramento nos Encontros Regionais. Nesses Encontros, complementaram-se, inclusive, alguns tópicos incipientes ou inexistentes. Essas contribuições foram reencaminhadas à Comissão nacional, que, em novo encontro realizado em Brasília, em dezembro de 1998, com participação da Diretoria do ForGRAD, refez o texto original, dando origem a uma nova versão, encaminhada, em março de 1999, às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, para divulgação. A etapa seguinte foi o debate, nas próprias IES, do projeto de Plano Nacional visando à adoção da Política Nacional de Graduação a partir de sua aprovação no XII Fórum Nacional, realizado em Ilhéus/BA, no período de 02 a 06 de maio de 1999.

Acima de tudo, o que se espera é a continuidade da participação coletiva, e sempre de qualidade, dos pró-reitores do ForGRAD na construção – como o próprio título sugere – das condições objetivas para implementação, acompanhamento e sistemática avaliação deste Plano Nacional para a Graduação brasileira, instru-

* Texto apreciado e aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado na cidade de Ilhéus/BA, em maio de 1999, a partir das reflexões, críticas e sugestões previamente encaminhadas pelos Encontros Regionais do ForGrad realizados nos meses de outubro e novembro de 1998.

mento referencial para as ações político-acadêmicas concernentes a esse nível de ensino, no país.

Em nome do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, sua Diretoria gostaria de expressar os agradecimentos a todos aqueles, integrantes da Comissão e seus colaboradores, que, com seu esforço e dedicação, viabilizaram a apresentação desta proposta, que, dentre outros méritos, permite abrir o debate nacional em torno da política de graduação e aproximar distintas IES para ações convergentes e balizamento de nossas políticas institucionais.

1.2 INTRODUÇÃO

Globalização, evolução tecnológica e visão do mundo contemporâneo

Os recentes e intensos impactos socioeconômicos e culturais que se propagam com a velocidade do acontecimento, e que, graças à evolução tecnológica, afetam, em diferentes graus, as rotinas dos países do mundo, confirmam a natureza universal do atual processo de globalização da sociedade contemporânea. Este processo vem gerando mudanças que se tornam cada vez mais visíveis na vida cotidiana do cidadão.

Nesse sentido, a principal característica deste novo tempo é o fabuloso acúmulo da informação em todos os domínios, com potencial de armazenamento vertiginoso. Embora esse conhecimento não seja produzido necessariamente na universidade, é dela que se originam os técnicos e pesquisadores que integram as instituições que estão no mercado produzindo ciência e tecnologia.

Atualmente, o acúmulo de conhecimento produzido se concentra em alguns poucos países identificados como Grupo dos Sete ou G7. De fato, 70% dos trabalhos científicos produzidos no globo aí se localizam, apesar de esse conjunto responder apenas por 14% da população mundial. A concentração da informação agrava, de modo significativo, o desequilíbrio internacional em todos os níveis. Esta simples constatação coloca em crise o papel tradicional da universidade, aquele relacionado à produção e divulgação do saber.

Tentando-se uma aproximação da natureza do conhecimento da sociedade globalizada, a primeira constatação é a da crise da matriz epistemológica cartesiana. Essa crise tem sido caracterizada como o confronto entre a concepção de que o desenvolvimento histórico do indivíduo e da sociedade se dá por meio do uso correto da razão contra aquele que afirma o fim da história, enquanto história de avanços e progressos.

O conhecimento neste novo período tem priorizado a dimensão tecnológica, em estreita sintonia com as relações de mercado. O saber e o conhecimento, no mundo globalizado, parecem perder muito de sua função de busca de sentido para a vida, o destino humano e a sociedade, para tornar-se “produto comercial de

circulação” orientado pelo novo paradigma da aplicabilidade. Os paradigmas da modernidade, que ensejavam rotas previstas para o desenho do futuro humano, estão em crise. No entanto, se é evidente a crise do pressuposto epistemológico moderno, seria prematuro afirmar-se a hegemonia absoluta da pós-modernidade e do conhecimento como exclusivo processo comercial de circulação.

A nova sociedade globalizada, que prioriza o econômico, contribui ainda para o estreitamento da esfera pública, colocando igualmente em crise o tradicional papel do Estado. A esfera pública, ao se privatizar, coloca em evidência um novo “modelo de cidadania” que não se nutre mais dos valores coletivos e, conseqüentemente, constata-se a emergência de uma nova ética, na qual se valoriza, não mais o humano, mas o que atende aos interesses do mundo econômico.

Neste novo cenário, produção globalizada de bens, justificada pela incessante competição que associa qualidade e lucro, convive com brutal exclusão social e desemprego.

Apesar de sua pretensa hegemonia, a globalização da sociedade não elimina a “cultura regional”, as minorias que cultivam identidades próprias, as realidades que se alimentam do “local”, do diferente. Pode a história ser concebida como um decurso unitário? Esta noção pode ser vista como resultado da ação de grupos e classes sociais dominantes, com vistas à hegemonia. De qualquer forma, abolida a idéia de uma racionalidade central da história, podem tomar a palavra as minorias, instituindo um mundo da diferença, de pluralidade de cultura. Esta análise salienta a necessidade dos múltiplos olhares sobre a realidade social contemporânea, o que é obrigação da universidade.

Papel da Universidade frente à nova conjuntura tecnológica e globalizada

A relação do conhecimento com sua aplicabilidade tecnológica, enquanto produto comercial de circulação, e a velocidade requerida por este processo, produziu um deslocamento do papel social da universidade; esta deixa de ser a instituição fundamental para a produção do saber. É preciso constatar que, no mundo globalizado, tanto nos países em desenvolvimento quanto nos ditos emergentes, a universidade não emergiu como instituição central.

Por outro lado, o papel da universidade relacionado à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. A este dado se acrescenta um outro, o fato de que não se concebe mais um exercício profissional homogêneo durante o período de inserção no mundo do trabalho.

Do ponto de vista da Graduação, em particular, a formação para o exercício de uma profissão em uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças requer, necessariamente, atenta consideração por parte da universidade. A decorrência normal deste processo parece ser a adoção de nova abordagem, de modo a ensinar

aos egressos a capacidade de investigação e a de “aprender a aprender”. Este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada.

A primeira questão que se coloca para a universidade, a fim de que ela possa redefinir seu papel, diz respeito a que modelo ou estratégia de desenvolvimento ela está a serviço. Duas alternativas extremas podem ser esboçadas aqui: o modelo concentrador, que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico-tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais e, de outro lado, o modelo incluyente, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados.

O sentido da autonomia universitária requer que esta não aceite ser colocada a serviço de um único segmento social. A contradição de seus múltiplos papéis está posta e é de modo crítico e dialético que a universidade precisa situar-se na sociedade. De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade concreta. De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal da cidadania. Enquanto participante do desenvolvimento tecnológico, ela será, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade.

De qualquer forma, um papel se impõe à universidade contemporânea. Trata-se de sua função social. Aquela que se orienta pelo direito de todas as pessoas à vida digna. Mais ainda, no contexto desta nova sociedade do conhecimento, a que propicia a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento. Ela deverá se orientar, em primeira instância, não só pelos desafios tecnológicos mas também pela questão ética que diz respeito a toda a amplitude da existência humana. Assim, parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística. Nesta intersecção parece residir o amplo papel de instituição promotora da cultura.

Diante dos desafios colocados tanto pela conjuntura histórica – global e nacional – como pelo papel a ser desempenhado pela educação superior, e, em face das diversas respostas encontradas no conjunto da comunidade educacional, a universidade, e, muito em particular, no que se refere ao ensino de graduação, não poderia deixar de apresentar sua própria visão e se inserir no processo de discussão que se encontra em curso. Assim é que o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras apresenta a sua proposta para um Plano Nacional de Graduação. No texto que segue, encontram-se Princípios, Diretrizes e Metas para a condução das atividades de graduação, no conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES) como um todo, o segmento público e o privado, e independente da hierarquia que a norma atual atribui às diferentes instituições.

1.3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

Aspectos técnicos e humanísticos da educação superior

Propor ações para a Graduação, no limiar do século que se aproxima, requer atenção aos apelos desse novo tempo, que se nos impõe sob o signo da comunicação e da informação. Vivendo na era da sociedade tecnológica, torna-se necessário rever as formas de pensar, sentir e atuar sobre essa realidade, que não se apresenta de modo linear, num *continuum* de causa e efeito, mas, de modo plural, numa multiplicidade e complexidade inscritas em redes e conexões, ampliando nossa inserção no mundo.

Sob essa perspectiva, a convivência dos aspectos técnicos e humanísticos nos cursos de graduação adquire nova dimensão, desembaraçando-se do modelo moderno de humanismo, autocentrado, mas tendo o cuidado para não assumir a postura, até certo ponto ingênua, de dar à ciência e à tecnologia condição privilegiada de atores em primeiro plano.

Historicamente, o homem se atribuiu uma posição central no universo. Impondo-se como sujeito racional e agente de transformação, deveria instaurar as condições sócio-históricas para realização plena das potencialidades de sua humanidade. Observando as condições concretas da existência humana na sociedade tecnológica, evidencia-se a incapacidade do sujeito em cumprir esse destino, gerando uma desconfiança na ideologia do progresso, diante da incerteza dos rumos da história, com a degradação da natureza e deterioração da vida social.

Pode-se salientar que as condições apontadas como efeito são as instituintes da crise do humanismo, obscurecendo seus ideais e valores pela subsunção do homem à máquina. Fundando-se numa racionalidade cientificista, a razão se tornou instrumental, convertendo-se em domínio tecnoburocrático, provocando a desumanização do homem, tornando-se racionalidade técnica. Sob essa ótica, na medida em que a técnica e a ciência pervadem as esferas institucionais da sociedade, as próprias instituições são transformadas.

As conseqüências do desenvolvimento científico e tecnológico, freqüentemente, têm sido tematizadas no debate intelectual contemporâneo, tornando indispensável a reflexão sobre os princípios que devem reger o novo papel do homem nessa sociedade imagética, em que se dá a compressão do tempo e do espaço e, por vezes, as imagens substituem o objeto. Sem tratar de forma dicotômica a relação homem-máquina, é necessário dar-lhe sentido e significado, observando o impacto das tecnologias sobre a sociedade e sobre a cultura.

A formação universitária, nesse contexto, deve ter por pressuposto que, por trás das técnicas, vicejam projetos, estratégias de poder e interesses econômicos. É preciso que a comunidade científica se responsabilize pelos resultados do seu trabalho, construindo um espaço onde problemas éticos ou políticos não sejam tratados como problemas puramente técnicos.

Além do plano cognitivo-instrumental, em que a ação racional se faz dirigida a fins específicos, há que se incluir uma outra vertente no âmbito prático-moral e

estético-expressivo. É preciso restaurar o debate público e, por conseguinte, o homem público, através da interação simbolicamente mediada em relações intersubjetivas, criando situações em que se revele o confronto da pluralidade de idéias e o respeito aos valores, configurando o caráter ético na tomada de decisões.

Sabe-se das dificuldades de aceitação da versão do homem emancipado administrando a técnica, quando a realidade deste final de século vem demonstrando a incapacidade humana de dar conta do que produz. Mas defende-se que se desloque o eixo da discussão para pensar a técnica não apenas como meio, como dispositivo, mas como um modo específico de inserção na realidade, como uma maneira de o homem agir e interagir no mundo.

Autonomia universitária no ensino de graduação

A liberdade acadêmica, como princípio, e a autonomia universitária, como a sua contrapartida no plano institucional, já constituem, nas sociedades democráticas, um paradigma, no sentido de se apresentarem como condições indispensáveis para o desenvolvimento do ensino superior. Isto é decorrente da percepção de que somente a existência de um espaço verdadeiramente livre para pensar, criticar, criar e propor alternativas às concepções prevalentes em cada conjuntura asseguraria o dinamismo necessário ao acompanhamento e à representação de uma realidade em constante transformação.

A sociedade brasileira, entretanto, construiu um ambiente para o ensino superior onde o poder normatizador excessivo do Estado tem prevalecido, ainda que de diferentes formas, sobre o exercício da autonomia universitária. A opção pela imposição de normas, embora venha traduzindo a tradição autoritária do Estado brasileiro, reflete, em parte, uma visão tecnocrática e corporativa da sociedade, mas, principalmente, a tentativa de suas elites dirigentes de reproduzir privilégios na inserção social. A realidade social, segmentada sob a ótica dos interesses das corporações profissionais ou das novas mudanças do mercado, tem induzido à regulamentação profissional e suas conseqüências acadêmicas, tais como a figura do currículo mínimo e o credenciamento de cursos, os exemplos mais expressivos desta política no que se refere ao ensino de graduação.

Convivendo com este quadro, a universidade brasileira começa a perceber que, no que concerne à graduação, a liberdade acadêmica e a autonomia se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas pré-determinadas. Estas soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas.

É evidente que este processo conduzirá a sociedade, e o seu sistema de ensino superior, à convivência com uma pluralidade de experiências concomitantes. Em vista da tradição, este poderá apresentar-se como um quadro potencialmente

ameaçador. Mas não se deve esquecer de que é exatamente do confronto permanente destas experiências que será possível obter um dinamismo no processo de busca de caminhos para o sempre presente desafio dos problemas educacionais. Ao se assumir a riqueza inerente à multiplicidade, estar-se-á, ao mesmo tempo, fazendo uma opção clara por processos que possam levar à construção do consenso em detrimento dos mecanismos autoritários da imposição de normas.

Neste contexto, um plano nacional para a Graduação deve direcionar-se para o resgate do papel de cada IES na concepção e implantação efetiva destas experiências e estimular uma postura ativa na busca e construção dos espaços sociais para a definição de seus próprios caminhos e para a realização prática de sua autonomia.

Avaliação institucional

A universidade, com autonomia para decidir seus rumos, não pode se distanciar dos interesses da sociedade. A liberdade acadêmica, desejável e indispensável, deve encontrar a sua contrapartida em um necessário processo de avaliação permanente. Essa avaliação deve abordar os indicadores que valorizem dialeticamente a vitalidade dinâmica da transformação com a priorização e a perenidade do compromisso social.

A avaliação é uma questão que não admite respostas fáceis e simplistas. Estas dificuldades têm sido resolvidas, nas ações governamentais, por soluções tecnocráticas, no sentido da exacerbação de medidas quantitativas em detrimento dos aspectos, de abordagem menos óbvia, relacionados com a qualidade.

Não se trata aqui de descartar por completo o possível impacto positivo de índices quantitativos para o processo de avaliação, mas de relativizá-los, à medida que se resgate o caráter indispensável das abordagens qualitativas para o êxito e legitimidade do processo. Neste sentido, cabe reafirmar o papel transformador a ser exercido pela universidade e apontar para o fato de que as medidas quantitativas se ajustam mais aos paradigmas prevalentes, não acolhendo, justamente, as ações inovadoras esperadas para a relação fecunda dos processos educacionais com a realidade social.

Assim, sem negar a importância da incorporação de resultados quantitativos, deve-se construir um contexto adequado para análise e avaliação de desempenho das instituições, na busca de definirem-se padrões dinâmicos de qualidade institucional.

A graduação e o sistema educacional

Os desafios atuais da sociedade exigem qualificações cada vez mais elevadas, ampliando-se as necessidades educacionais da população. Diante desse cenário, cresce a importância dos cursos de graduação, entendendo-se que a respon-

sabilidade da IES com a formação do cidadão não pode se restringir a preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão, como se fosse o suficiente para integrá-lo ao mundo do trabalho. Essa formação exige o compromisso com a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de adaptar-se às mudanças.

O incremento das novas tecnologias, provocando intensas mutações profissionais, está a requerer uma crescente intelectualização e enriquecimento das atividades produtivas, demandando um aprendizado que envolva o manejo de informações e conhecimentos abstratos e a habilidade de lidar com grupos em atividades integradas.

Os cursos de graduação devem propiciar a oferta de referenciais teórico-básicos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações imprevisíveis.

A graduação não deve restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita, especializada. Há que propiciar a “aquisição de competências de longo prazo”, o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, enfim, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos.

Assim, a aquisição de conhecimentos deve ir além da aplicação imediata, impulsionando o sujeito, em sua dimensão individual e social, a criar e responder a desafios. Em vez de ser apenas o usuário, deve ser capaz de gerar e aperfeiçoar tecnologias. Torna-se necessário desenvolver a habilidade de aprender e recriar permanentemente, retomando o sentido de uma educação continuada.

Para atender a essa exigência, a graduação necessita deixar de ser apenas o espaço da transmissão e da aquisição de informações para transformar-se no *locus* de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem.

Evidencia-se, assim, a importância da iniciação à prática da pesquisa. Aprender a aprender; desenvolver processos teórico-epistemológicos de investigação da realidade, utilizando informações de forma seletiva. E isso só acontecerá, de forma efetiva, pela integração dos diversos níveis de ensino, em especial, da graduação com a pós-graduação.

Neste sentido, não há como isolar os programas de pós-graduação dos de graduação. A perspectiva científica indispensável para o docente de graduação é objeto de formação específica própria do nível de pós-graduação. A pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

O aprender e o recriar permanentemente, ou o “aprender a aprender”, conceito pedagógico derivado dos novos desafios da sociedade contemporânea, não se esgotam no campo da introdução à ciência ou aos métodos de reprodução do saber. Todo o saber é contextualizado historicamente, assim como toda atividade

profissional humana se dá em contexto social, configurando que o papel da universidade se situa entre os interesses mais estreitos da sociedade tecnológica e a contingência ética da necessidade de integração de todos ao patrimônio dos bens e da cultura que uma sociedade produz.

O processo pedagógico caracterizado como “aprender a aprender”, neste contexto, inclui igualmente o pólo da extensão universitária, aquele que se desenvolve em parcerias com grupos sociais no contexto da sociedade que integra cidadãos. Trata-se do ensino e da pesquisa articulados com as demandas sociais.

A nova modalidade de curso superior – os cursos sequenciais criados pela LDB – coloca, por sua forte vinculação com a estrutura da graduação, um novo desafio na perspectiva da articulação do sistema como um todo. Através da flexibilização e pluralização da formação dos graduandos e da institucionalização de cursos não permanentes, podem-se ampliar os espaços e oportunidades para o atendimento de demandas localizadas e para novas experiências didático-pedagógicas permitindo ganhos qualitativos para a estruturação da graduação.

Igualmente a graduação se relaciona, organicamente, com a educação básica em vários níveis, do processo seletivo ao da formação de seu professor.

O processo seletivo para ingresso na graduação não pode estar voltado exclusivamente para os interesses de recrutamento qualitativo, mas precisa integrar-se ao processo de qualificação da educação básica, desde o retorno crítico dos resultados até a associação com aquele nível de ensino para o aprimoramento dos instrumentos seletivos, no sentido de configurar novo paradigma para a interação entre ambos, no nível de apropriação do conhecimento.

O relacionamento entre graduação e educação básica se dá, sobretudo, nos programas de licenciatura e de formação do professor. Há que se prover amplos espaços de parceria que incluam a formação continuada, a partir de uma maior responsabilização da graduação com a educação básica.

Manter a relação entre os vários graus de ensino é alicerçar o entendimento da necessidade de pensar-se o sistema como um todo, evitando a dispersão de energia na aplicação de medidas isoladas, em que se fragiliza a dimensão do conjunto; possibilita a percepção da dinamicidade do processo, configurando a educação como um processo não-linear, projetando-se no sentido da intercomplementariedade, estabelecendo relações dialógicas em que se ampliam os espaços públicos de negociação dos significados construídos em cada campo.

A graduação articulada com a pesquisa e a extensão

As novas demandas da sociedade contemporânea exigem uma formação que articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica, com a inserção política e a postura ética. Só se ganha competência científica se cada curso de graduação conseguir familiarizar os alunos com os fundamentos (epistemes) que sustentam a área científica que informa cada área do conhecimento. Este processo requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos

métodos e linguagens que geraram seus distintos contornos, o diálogo com os “clássicos” respectivos. É na base destes fundamentos que se pode construir o “aprender a aprender”, condição para o exercício profissional criativo, aquele que não se exaure nos rápidos processos de obsolescência que afetam, hoje, todo exercício profissional.

Por outro lado, a simples percepção dos condicionantes históricos, de natureza socioeconômicos ou técnico-científicos, que informam o processo evolutivo da criação dos métodos científicos e seus resultados, exige que se trabalhem os condicionantes contemporâneos de cada profissão em perspectiva política. Por essa perspectiva, se afirma que todo exercício profissional se dá em um tempo e lugar determinados, em estreita relação com projetos que podem fechar ou abrir os horizontes humanos, consolidando exclusões sociais ou ensejando aberturas crescentemente integradoras dos diferentes segmentos da sociedade. A necessária dimensão política no processo de formação permite a integração, nele, de posturas éticas relacionadas ao tema maior da dignidade da vida como direito universal.

Positivamente, a lógica desta formação é a da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo. Neste contexto, o conceito da indissociabilidade requerido para o ensino da graduação não se reduz nem ao processo de produção do saber novo, nem às práticas de intervenção direta nos processos sociais, embora não se possa negar a pertinência da pesquisa e extensão em si. Este conceito pedagógico afirma, pelo contrário, a inevitabilidade da indissociação do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se tão-somente o eixo da formação do graduado. Evidentemente, este conceito pedagógico exige um novo diálogo interdisciplinar, uma organização curricular que acolha, ao eixo científico básico que informa a área de conhecimento relacionada à atuação profissional, a contribuição de ciências conexas. Ele supõe, igualmente, educadores afeitos às questões da investigação e às indagações acerca dos rumos da sociedade contemporânea.

O público e o privado na educação superior

Um projeto de graduação não pode ser prerrogativa de um dos segmentos que compõem o sistema nacional de ensino superior, sejam eles de natureza privada ou pública. Ocorre que as exigências requeridas por este projeto pedagógico fundado na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão são de grande complexidade, tanto as relativas ao exercício da docência, quanto as relacionadas às condições físicas nas quais o processo se dá.

Um projeto nacional de graduação se articula com as experiências históricas acumuladas. Se a universidade brasileira é muito recente, seu segmento público,

aquele financiado pelo Estado, é, em geral, pioneiro no país, tendo se tornado referência de qualidade para todo o sistema nacional.

Se existem diferenças de qualidade entre as distintas universidades públicas e se algumas se tornaram referências nacionais, todas são referências de qualidade no nível regional. As universidades privadas não confessionais são, em geral, de origem muito recente, não tendo se constituído em corpo homogêneo que possa referenciar o sistema nacional como um todo. Entre estes dois pólos, situa-se a universidade comunitária e confessional, em cujo grupo despontam referências de qualidade importantes para a articulação do sistema nacional.

Neste contexto, duas considerações básicas se impõem. A primeira, a necessidade de se manter e aprimorar as instituições reconhecidas como referência. A segunda, a necessidade de se aprimorar o projeto de capacitação docente para o sistema como um todo. Para atender a estas duas demandas, é fundamental o aprimoramento tanto de todo o segmento público financiado pelo Estado, quanto do segmento comunitário, confessional e privado, se se pretende caminhar para a concretização de um sistema nacional de educação superior.

A necessidade de se manter um conjunto expressivo de instituições-referência em todo o território nacional é questão objetiva. Não se concebe uma formação em nível superior nesta mudança de século que não introduza a juventude à curiosidade científica, ao relativo domínio de métodos de investigação, ao processo mais permanente de aprendizado. Esta formação requer docentes formalmente qualificados, de um lado, e centros de pós-graduação “*stricto sensu*”, de outro. Como as exigências deste processo são crescentes, na medida dos avanços técnico-científicos da sociedade contemporânea, o sistema nacional de graduação não pode prescindir das unidades-referência, agora e no futuro.

A segunda necessidade fundamental, aquela relacionada a um programa nacional de capacitação docente, é ainda mais complexa, pelo inquestionável aporte de recursos requerido. É evidente que não se concebe preconizar o confinamento dos programas de pós-graduação “*stricto sensu*” ao segmento da universidade pública. A experiência acumulada das instituições confessionais ou comunitárias neste campo confirma esta necessidade. No entanto, há que se reconhecer o papel específico das universidades ao se considerar tanto a extensão nacional desta demanda específica quanto seus altos custos unitários. Se a prerrogativa da formação dos docentes pós-graduados está, necessariamente, aberta a todos os segmentos, ela deve ser obrigatória para o segmento público. Este fato, a saber, a necessidade de se suprir a totalidade do sistema nacional de ensino superior com docentes pós-graduados, requererá tanto uma ampla revisão das políticas nacionais em relação às instituições públicas, como revisão ainda mais profunda nas políticas de capacitação que incluem, necessariamente, a IES particular.

De qualquer forma, o sistema nacional de ensino superior requer responsabilidade geral do Estado em relação a seu todo, como exige uma responsabilidade específica, também de alcance nacional, com relação às necessidades de financiamento do segmento público que se constitui em referência de qualidade obrigatória para o sistema como um todo.

1.4 DIRETRIZES

Oferta atual de ensino superior e sua expansão

A insuficiência de vagas no ensino superior, em relação à demanda, não é problema recente no país. No final da década de 50 e início dos anos 60, a questão dos excedentes agitava os meios universitários. Candidatos aprovados nos exames vestibulares e que não conseguiam matrícula nos cursos superiores mobilizavam-se, reivindicando aumento de vagas que pudesse absorvê-los.

A implantação dos vestibulares classificatórios no início dos anos 70 pôs fim às perturbações que ocorriam todo início de ano letivo, sem que o problema tivesse sido solucionado. Desde então, o que se tem verificado é o aumento do número de candidatos por vaga, acirrando a competição e aumentando a frustração de contingente crescente de jovens. Por não conseguirem transpor as portas da universidade, atribuem seu fracasso à sua própria incapacidade, mecanismo que individualiza e subjetiva fatores que são, de fato, da estrutura do ensino.

Neste final de século, em plena era tecnológica, uma pequena parcela da população brasileira entre 18 e 24 anos frequenta o ensino superior, enquanto que o total de egressos do ensino médio se multiplica em relação ao total de vagas oferecidas anualmente pelo sistema.

A rápida urbanização da população brasileira e a expansão da industrialização, ocorridas a partir da década de 50, modificam a estrutura ocupacional, com redução da população ligada ao setor primário, transferida para as ocupações urbanas; com isto, modificam-se também as expectativas em relação à inserção nas novas condições sociais e de produção. Junto com a moderna indústria, cresce o setor de serviços, parte do qual, também moderno, requer uma força de trabalho mais escolarizada. A par disto, a educação passa a ser reivindicada como um direito social.

Apesar do grande crescimento da população escolar, em todos os níveis, o déficit de vagas ainda é grande, também em todos os níveis. Aproximadamente um terço da população de 15 a 17 anos está fora da escola. No ensino fundamental, a situação é agravada pelas altas taxas de repetência e de evasão. Daí resultam, ainda, uma baixa escolaridade média e a persistência de uma alta taxa de analfabetismo da população adulta.

A oferta do ensino superior, embora tenha triplicado a partir dos anos 70, é ainda insuficiente para atender à nova demanda derivada da grande expansão do ensino médio.

O dado mais relevante da expansão da educação superior é que ela se deu, predominantemente, em estabelecimentos privados de ensino, invertendo a proporção de matrículas entre estes e os estabelecimentos públicos. Atualmente, as IES públicas respondem por pouco mais de um terço de todos os alunos do ensino superior do país. É importante destacar que, nesta última década do século, graças ao incremento de oferta de vagas em IES públicas estaduais, a proporção entre os segmentos público e privado se alterou em favor da IES públicas.

A elevação do padrão de escolaridade da população brasileira, incluindo a expansão do ensino superior, é uma questão estratégica, tanto por desenvolver a competência nacional em ciência e tecnologia, condição essencial para desenvolvimento não subordinado, como para assegurar a elevação da qualidade de vida da população e a redução da exclusão social e cultural.

As universidades públicas, na sua maioria com tradição consolidada de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa, de extensão, de qualificação de seu corpo docente, têm balizado os padrões do ensino superior no país e, como já foi detectado, precisam ter sua presença ampliada no sistema nacional.

Por outro lado, há que se manter cursos superiores de baixa demanda no mundo do trabalho, porém indispensáveis ao desenvolvimento do conhecimento humano, da cultura e da arte.

A urgência em se multiplicar a oferta de vagas nas IES nos próximos dez anos requer vontade política de todos os agentes do processo, investimento em capacitação docente, em recursos materiais e definição de programas que tornem este processo viável.

Seria desastroso se este esforço se reduzisse à sua dimensão quantitativa. A atual qualidade do sistema precisa ser elevada, ao mesmo tempo em que se multiplica a oferta de vagas. Tanto quanto possível, este processo de expansão deveria ser coordenado nacional e regionalmente, considerando-se não só o aumento dos egressos do ensino médio mas as vocações regionais, as transformações do mundo do trabalho, as demandas das culturas regionais e a busca de síntese entre tecnologia e humanismo.

Formação de professores para a Educação Básica

Na base de qualquer tentativa de construção de um projeto nacional de educação encontra-se a questão da formação dos profissionais, determinada pelo movimento histórico e alicerçada ao contexto social.

Nos últimos anos, emergiram movimentos de educadores para os quais a questão da formação do profissional da educação obteve especial atenção em discussões, conduzidas, sobretudo, pelo movimento nacional pela Formação do Educador, hoje representado na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

Este movimento gerou a visão de um educador com habilidade para apropriar, construir e reconstruir o conhecimento de forma a intervir na realidade em busca da consolidação da cidadania. Não se trata de uma simples mudança na estrutura dos currículos dos cursos, nem uma simples mudança isolada e pontual, mas, sim, uma nova concepção de educação. A formação do educador buscará a síntese entre o conhecimento específico de uma área de saber e formação pedagógica que supera a visão reducionista tanto da ciência quanto da realidade. Neste sentido, entende-se o educador como mediador da cultura.

O que se propõe é uma alteração substancial na formação dos professores,

que supõe uma sólida formação científica na área específica, sólida formação pedagógica e sólida formação humana e cultural.

Além disso, há que se reconhecer, como já destacado, a necessidade da existência de elo permanente entre as diferentes instâncias de ensino, não só entre Graduação e Pós-Graduação ou Ensino Médio e Graduação, mas entre todos esses níveis, incluindo-se aí, necessariamente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Na formação do professor, torna-se mais importante ainda a compreensão da pesquisa como princípio educativo e não apenas como princípio científico. Ela deve revelar o compromisso com o conhecimento reconstrutivo pessoal e coletivo para ultrapassar a simples socialização do conhecimento.

A elaboração e reelaboração do conhecimento são componentes substanciais da aprendizagem, representando uma das maneiras mais efetivas de teor emancipatório. A elaboração própria é fundamental para construção do Projeto Pedagógico individual e coletivo; introdução de inovações didáticas, tornando-se sujeito de propostas próprias e não apenas objeto de processos supostamente inovadores-executores de pacotes prontos; elaboração de material didático próprio que garanta a aprendizagem.

Diretrizes curriculares

O estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos é a ação básica para o planejamento nacional de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional define como fins da educação superior “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e das pesquisas científica e tecnológica geradas na instituição”.

Tendo em vista os fins propostos, a educação superior deve preocupar-se

com os cursos e programas que possibilitem a formação do profissional competente e do cidadão para atuar em sua área e nos processos de transformação social e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo contemporâneo.

As IES devem superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade.

Os parâmetros propostos para as diretrizes curriculares indicam:

- um projeto pedagógico construído coletivamente;
- flexibilidade, de modo a absorver transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências;
- formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, de questões de fundo relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável;
- graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada;
- incorporação de atividades complementares em relação ao eixo fundamental do currículo;
- interdisciplinaridade;
- predominância da formação sobre a informação;
- articulação entre teoria e prática;
- promoção de atividades educativas de natureza científica e de extensão;
- a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Avaliação da graduação

A institucionalização de processos de avaliação no ensino da graduação é uma das formas de viabilizar a melhoria de sua qualidade, constituindo-se em importante ferramenta para planejamento da gestão universitária. Ela é, também, uma forma de assegurar prestação de contas à sociedade das atividades das IES, pois tanto as instituições que oferecem ensino gratuito face ao financiamento de recursos públicos, quanto as privadas, possuem inequívoca responsabilidade social.

A adoção de uma política de avaliação pelas IES do sistema nacional exige uma crítica ao processo avaliativo que opera apenas com indicadores quantitativos ou com indicadores pré-concebidos ou elaborados sem relação direta com os objetivos da instituição. Embora se deva reconhecer que este tipo de redução tenha méritos já reconhecidos na história da avaliação, a natureza mesma das IES exige que o processo avaliativo ilumine os aspectos qualitativos sobre os quais se

fundam muito do trabalho e da vida universitária. Não deve haver incompatibilidade, obviamente, entre os indicadores quantitativos e a avaliação qualitativa. O que é preciso evitar é tanto a redução ao quantitativo quanto a tentação do viés contrário.

Uma ressalva importante, decorrente da adoção de um processo avaliativo processual, diz respeito à natureza temporária, e não definitiva, tanto dos indicadores do processo avaliativo quanto dos valores a eles atribuídos.

Desta forma, afirma-se o “Projeto” (de curso, de departamento, de instituição) como referência básica deste processo, tanto por sua natureza processual e, portanto, sujeito à permanente revisão e aperfeiçoamento, quanto pela predominância dos aspectos qualitativos requeridos para o julgamento da vida acadêmica e da produção da universidade.

A avaliação não pode reduzir-se a um processo de auto-avaliação. As IES precisam ser avaliadas externamente. A articulação desejável destes dois momentos conduzirá as IES a submeterem os dados, resultados e análises do processo avaliativo interno ao julgamento externo, de modo que a sociedade, por meio de seus segmentos apropriados, interfira tanto no desenho do projeto institucional das IES quanto na crítica à sua produção geral. A avaliação externa deve ser conduzida por uma comissão de avaliadores externos à instituição constituída por membros da comunidade acadêmica e não-acadêmica. Desta forma, assegura-se uma redução das forças de endogenia e, por consequência, a construção de critérios valorativos que extrapolem a avaliação orientada, voltada muitas vezes e tão somente à criação de uma imagem institucional pública favorável.

Neste mesmo contexto, entende-se como fundamental que as comissões e núcleos de avaliação constituídas nas IES tornem públicas as interpretações oriundas do processo avaliativo, apresentando com clareza os seus parâmetros, critérios e padrões de referência.

Os princípios dessa avaliação serão:

- Globalidade, isto é, a avaliação não se restringirá a uma ou algumas atividades.
- Comparatividade, princípio que requer alguma padronização de conceitos ou indicadores.
- Respeito à identidade dos cursos, princípio que se relaciona à necessidade do “projeto pedagógico”. A avaliação dos cursos precisa ser compatível com suas características e ensejar ganho de qualidade a partir delas.
- Caráter não punitivo nem premiativo.
- Adesão voluntária, o que requer a construção de uma cultura de avaliação de modo que o ato avaliativo se torne exercício rotineiro das funções universitárias.
- Legitimidade, dado que requer a adoção de metodologias e construção de indicadores capazes de conferir significado às informações. Por outro lado, as informações construídas como resultado do processo avaliativo precisam ser fidedignas a tal ponto que possam ser acolhidas pela comunidade universitária como dado relevante.

- Continuidade que permita comparação dos dados em diferentes momentos, ensejando à avaliação natureza processual.
- Descentralização, dado que propicie participação de todos os agentes da vida universitária no processo de modo que, contrariamente ao caráter autoritário da avaliação centralizada, ocorram, igualmente, processos descentralizados de tomada de decisões decorrente dos resultados do processo avaliativo.
- Pertinência ou reconhecimento por todos os agentes da legitimidade do processo avaliativo, seus princípios norteadores e seus critérios.
- Participação coletiva ou envolvimento direto de toda a comunidade acadêmica no processo avaliativo.

Qualificação de professores para o ensino superior

A concretização das propostas deste Plano requer um novo perfil docente. Este docente terá, necessariamente, formação científica na sua área de conhecimento, o que requer, na maior parte dos casos, pós-graduação “stricto sensu”, preferentemente no nível do doutorado, com permanente atualização. Ele precisa dar conta do complexo processo histórico de constituição de sua área. Como corolário destes domínios, este docente terá ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado, de modo a introduzir todo aluno aos fundamentos e aos métodos que produziram e produzem aquela ciência específica.

Esta competência primeira não se concentra exclusivamente no domínio da ciência. Esse docente precisa, necessariamente, ter competência formadora, isto é, competência pedagógica. Neste contexto, as demandas da graduação precisam afetar os currículos dos programas de pós-graduação.

De qualquer forma, esta competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas formais de pós-graduação, se aprimorará nos processos rotineiros de capacitação que ocorrem no contexto da atuação coletiva dos pares em torno de Projetos Pedagógicos de Curso, coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A dimensão do Projeto Pedagógico no interior do qual se completará a capacitação docente evitará o isolamento científico do pesquisador, confinado em institutos monoepistêmicos. Evidentemente, há que se prever espaços para o cultivo da prática científica. Mas há que se cultivar, com idêntica intensidade, tanto nos níveis pedagógicos próprios do curso quanto nos níveis práticos de projetos concretos, o diálogo interdisciplinar, como elemento importante da capacitação do docente para atuar na graduação. Nesta linha de atuação, há que se dar a maior importância aos projetos pedagógicos dos cursos, construídos como instrumentos de ações coletivas a partir das quais ocorrerão as ações de formação dos docentes, inclusive aquelas que se orientam para a formação científica específica.

Educação a distância

Qualquer consideração sobre a educação a distância (EAD) na perspectiva da graduação passa, necessariamente, pelo estabelecimento de algumas premissas:

- Ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento e aos bens culturais.
- Flexibilização no acompanhamento e estruturação do processo de estudo. A organização do tempo e dos horários dedicados ao estudo são adaptados às circunstâncias individuais, de acordo com o ritmo e o tempo interior de cada um.
- Organização precisa e planejamento detalhado de cada etapa do processo.
- Interação no processo de estudo, tanto no intercâmbio com outros alunos quanto no diálogo com professores e tutores.

A educação a distância é, sem dúvida, um recurso que as universidades deverão considerar para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de formação e qualificação profissional. No contexto do ensino de graduação, deve ser pensada a partir de um projeto político-pedagógico adequado. É importante ter presente que a EAD se apresenta como mais uma alternativa para a atuação e integração das Universidades nos contextos nacional e regional.

Outra vantagem associada é a possibilidade de diversificar-se o elenco de cursos oferecidos pelas instituições de ensino. Cria-se um *campus virtual*, potencializando-se a capacidade instalada de cada instituição. Como consequência, os recursos existentes nas instituições poderão ser otimizados e colocados ao alcance de um número maior de pessoas.

Além do público tradicional que busca a graduação, a EAD facilita também a incorporação de um outro público, constituído por aqueles que, tendo deixado a Universidade, desejam continuar se aperfeiçoando, num processo de educação continuada. Poderia ser viabilizada uma espécie de educação por toda a vida, eliminando-se a figura do ex-aluno, pois todos seriam alunos permanentes das instituições. Nesta perspectiva, poder-se-ia ainda atender às demandas pontuais trazidas por empresas públicas e privadas, governos, sindicatos, ONGs etc.

Para a implantação dos cursos a distância no Brasil, faz-se necessário vencer uma série de desafios. O primeiro deles é a criação de uma cultura de educação a distância em nossas universidades, seguido, certamente, pela formação de professores para trabalhar com este tipo de processo educacional. Outros desafios se encontram na necessidade imperiosa de constituírem-se equipes interdisciplinares para desenvolver os projetos e da criação de uma infra-estrutura adequada para que tais projetos possam ser implementados.

A educação a distância, por apresentar características próprias, deverá ser desenvolvida por grupos multidisciplinares e interdepartamentais formados para este fim. A composição dos mesmos traz como necessidade imperativa a interlocução de distintos saberes, tanto de natureza pedagógica quanto técnica. Os projetos devem desenvolver-se através de três componentes: professores res-

ponsáveis pelos conteúdos específicos, tutores que, supervisionados pelos professores, possam atender sistematicamente aos alunos e material didático preparado especificamente para este fim. Os sistemas deverão prever o desenvolvimento dos conteúdos relativos aos processos de formação, de acompanhamento e de avaliação.

Sendo assim, na perspectiva da graduação, a estruturação da EAD deve considerar:

- a organização de um grupo de especialistas em EAD que atuarão em conjunto com os professores de diferentes áreas do conhecimento que se responsabilizarão pelos programas educativos;
- a formação de equipes de tutores que auxiliarão no processo de interlocução, acompanhamento, apoio e estímulo aos alunos;
- a elaboração e organização de material didático específico para os cursos na modalidade de ensino a distância;
- a organização de um sistema de acompanhamento e avaliação que leve em conta todos os aspectos da relação pedagógica; e
- organização da rede informacional.

Financiamento e fomento

Na discussão das ações de fomento, necessárias para uma melhoria qualitativa e quantitativa dos cursos de graduação no Brasil, há uma variada gama de aspectos a considerar. Dentre eles, há que se dimensionar as necessidades do Brasil nos próximos anos, a situação atual e as perspectivas de mudança.

No limiar de um novo milênio, para que o Brasil possa garantir um desenvolvimento sustentável para sua sociedade, é de fundamental importância que possamos produzir e acumular conhecimento. Ainda, no contexto de um sociedade globalizada, onde a competição é cada vez mais forte, a preocupação com o desenvolvimento de tecnologias limpas, característica do novo milênio, representa o novo compromisso social da ciência. Neste sentido, dentre os diferentes atores do processo social, as IES desempenham um papel central como formadoras de líderes e promotoras do desenvolvimento do conhecimento e da ciência em linhas gerais.

Neste contexto, não se concebem estudos de graduação para esta nova sociedade sem que as IES possuam, em primeiro lugar, um corpo docente formado por professores altamente qualificados, atuantes no contexto das novas propostas pedagógicas, e conscientes do novo papel da educação de nível superior no desenvolvimento global da sociedade. Assim, a primeira ação de fomento, sem a qual outros esforços são inconseqüentes, corresponde a dar continuidade e expandir de forma significativa os esforços na formação “*stricto sensu*” em todas as áreas. Nenhuma das IES atingirá sua maior dimensão sem contar em seus quadros com recursos humanos com competência científica, de fato a maior riqueza do sistema universitário.

Certamente o esforço na formação de recursos humanos deve ser acompanhado pela necessária infra-estrutura, que compreende, entre outros, bibliotecas de qualidade, laboratórios equipados, salas apropriadas para um ensino renovado e recursos de informática.

Os diferentes programas de fomento são necessários para a qualificação do docente de graduação no Brasil. É indispensável prever-se um adequado sistema de bolsas de estudo que permita cobrir as especificidades do sistema educacional e, ao menos parcialmente, sanar as injustiças sociais existentes em nossa sociedade.

Além de novos programas de fomento, os existentes, no formato atual ou aperfeiçoados, deverão ser mantidos e ampliados. Cita-se como exemplo:

- Programa Especial de Treinamento (PET), administrado pela CAPES.
- Programa de Bolsas de Iniciação Científica, administrado pelo CNPq, com bolsas distribuídas por meio do programa institucional do PIBIC e do sistema de balcão no CNPq.
- Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior nas IFES, administrado pela SESu, que vem a preencher a lacuna do extinto PROGRAD. Este Programa vem respondendo, nos últimos anos, pela aquisição de equipamentos para laboratórios de graduação e de hospitais universitários, aquisição de acervo bibliográfico para a graduação, assim como aquisição de equipamentos e implantação de laboratórios de informática.
- Programa de Integração Graduação/Pós-Graduação (PROIN), administrado pela CAPES, que visa transmitir diretamente experiência e conhecimento da pós-graduação para a graduação.
- Programas setoriais de estímulo ao reequipamento de laboratórios reestruturação de currículos e cursos, a exemplo do PROLICEN e do REENGE.

Ainda há necessidade de fortalecer programas que visem à formação interdisciplinar, desenvolvendo as habilidades necessárias ao trabalho em equipe, característica da nova realidade mundial. A integração das competências das diversas áreas será uma necessidade das IES, a curto prazo, e programas incentivando esta integração são fundamentais.

Certamente, para um sistema educacional da complexidade e magnitude do existente no Brasil, considerando ainda a necessidade de multiplicar o número de vagas da graduação a curto prazo, tanto os programas existentes quanto os valores envolvidos e a dinâmica dos mesmos estão aquém das necessidades reais.

1.5 METAS E PARÂMETROS PARA A GRADUAÇÃO NACIONAL

Para a expansão

- Expandir a oferta de vagas na graduação, tendo como perspectiva atingir o percentual estabelecido de 30% da população de 18 a 24 anos matriculadas

- em alguma modalidade de curso superior, nos próximos dez anos.
- Tendo-se as IES públicas como referências regionais e nacionais, assegurar que a expansão da oferta de vagas ocorra, no mínimo, na proporção existente entre os setores públicos e privados no ano zero da vigência do PNG.
 - A expansão de vagas ocorrerá no interior de um marco objetivo de qualidade, e isto em duas direções: instituições com qualidade reconhecida serão estimuladas a expandir-se e contribuir para a expansão de outras, de um lado; de outro, a expansão terá como base projetos pedagógicos, a ampliação do quadro docente e infraestrutura adequada.
 - É integrante desta política de expansão a promoção, por parte de todas as instâncias responsáveis, da qualidade dos cursos de graduação e das instituições existentes. Não poderá ocorrer esta expansão na ausência de base real de qualidade.
 - Na base da capacidade física instalada e recursos humanos disponíveis, as IES acelerarão a oferta de cursos em turnos nos quais opere com ociosidade.
 - Estabelecimento de política e mecanismos que possibilitem a oferta de cursos de graduação, por meio de metodologias alternativas, tais como: a educação a distância e capacitação em serviço.

Para a formação de professores para a Educação Básica

- Reorganizar os currículos dos cursos de formação de professores, superando a atual forma de organização curricular e a fragmentação entre as licenciaturas.
- Reforçar o compromisso com a investigação e a pesquisa, criando condições para inovações didáticas como consequência desse processo.
- Estabelecer relação entre a educação básica, graduação e pós-graduação nos níveis da docência, dos estágios e na perspectiva de educação continuada.
- Criar ambiente de interdisciplinaridade, visando à flexibilidade e ao fortalecimento dos cursos.
- Estabelecer parcerias entre as universidades e os municípios, estados e união para a formação, em nível superior de graduação plena, dos professores em exercício na educação básica.
- Fortalecer a pesquisa e a extensão, no contexto específico de temáticas e práticas da educação, com alguma forma de incentivo aos discentes do curso de licenciatura.
- Desenvolver programas que articulem os diferentes níveis do sistema nacional de ensino, como contribuição à educação continuada dos professores da educação básica e que ensejem estabelecimento de parceria, acompanhamento, avaliação e reformulação do processo seletivo nas IES.

Para as diretrizes curriculares

- Reformular a política geral de graduação, tendo como fundamento a obrigatoriedade do projeto pedagógico como base de gestão acadêmico-administrativa de cada curso. Tal projeto deve ser norteado para:
 - a) oferecer ensino qualificado, promovendo atividades que instiguem a investigação e estimulem a capacidade crítica, assegurando atualização científica, formação integral e atendimento à demanda social;
 - b) promover a prática da pesquisa em todos os cursos de graduação, adotando-se políticas institucionais de pesquisa que atendam às novas exigências da graduação, sustentando o programa com dedicação dos docentes e apoio institucional aos alunos na forma de bolsas de iniciação científica e/ou outras estratégias;
 - c) promover a prática da extensão na graduação, como componente indissociado do projeto pedagógico do curso, visando a formação mais adequada da cidadania. Este programa será sustentado com dedicação dos docentes e apoio institucional aos alunos.
- Organizar cada currículo com previsão de um percentual da carga horária total para realização de atividades acadêmicas alinhadas com os conteúdos, competências e habilidades previstas no projeto pedagógico do curso.
- Oferecer a perspectiva de formação continuada para egressos, docentes e técnicos como novo procedimento pedagógico.

Para a avaliação da graduação

- Cada IES adotar um Plano Institucional Estratégico, para orientação geral dos projetos pedagógicos de cada curso e como instrumento de gestão.
- Cada IES instituirá um Programa de Avaliação, valendo-se das referências deste Plano Nacional.
- Cada IES estruturará uma unidade responsável pela condução e execução do Programa de Avaliação.
- As instâncias responsáveis pelas IES proverão recursos humanos, materiais e financeiros para implementação e acompanhamento de seu sistema de avaliação, bem como para ações resultantes deste processo.
- As IES valorizarão e integrarão diferentes tipos e formas de avaliação, sempre como aferidores da qualidade de ensino, visando aprimorar seu Plano Institucional Estratégico e a retroalimentação do próprio processo de ensino.

Para a qualificação do docente

- As agências de fomento à pós-graduação “stricto sensu”, além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente “stricto sensu”, dos docentes da graduação.

- Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas no horizonte de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IES ampliarão a oferta de programas de pós-graduação “stricto sensu” no país, dentro dos seguintes parâmetros:
 - a) ampliar a oferta de vagas nesse nível nas IES públicas de modo que todas se tornem pólos de formação “stricto sensu” de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos;
 - b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação “stricto sensu”, nas universidades privadas e IES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos;
 - c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação.
- Instituir, em todas as IES, programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino.
- Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento.

Para a educação a distância

- Organizar, em cada IES, grupo de especialistas em diferentes campos do saber e em educação a distância que dominem o projeto acadêmico-pedagógico, a tecnologia educacional e o uso da multimídia.
- Formar recursos humanos que serão auxiliares do processo a distância pretendido.
- Desenvolver pesquisas sobre o sistema de Ensino a Distância que forneçam elementos concretos para sua avaliação.
- Prover recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de Programas de Ensino a Distância nas diferentes IES.
- Estimular a criação de programas interinstitucionais em Educação a Distância.

Para o financiamento e fomento

- Institucionalizar Programas de Bolsas para estudantes. Nas diferentes IES, deverão ampliar-se, com recursos próprios e de instituições governamentais, programas PET, PIBIC e de bolsas para monitoria, extensão e estágios, aliados a um sistema de bolsas que permita atender às necessidades de alunos economicamente necessitados.
- Institucionalizar Programas de Bolsas que garantam a manutenção, nas IES, de alunos nos Cursos de Formação de Professores.
- Fortalecer o CREDUC, especialmente importante nas IES privadas.
- Expandir significativamente o sistema de bolsas para formação de docentes,

garantindo, assim, a qualidade necessária para a expansão programada na graduação. Para isto, será necessário expandir as matrículas de pós-graduação em 10% ao ano, no mestrado, e em 15% ao ano, no doutorado, no período 1999-2002.

- Aumentar o orçamento para manutenção das IFESs para os valores de 450 milhões de reais em 1999, 500 milhões de reais em 2000, 550 milhões de reais em 2001 e 600 milhões de reais em 2002, tomado como base o valor do real em dezembro de 1998.
- Modernizar as técnicas de ensino/aprendizagem e reequipar as IES com instrumentação e tecnologias modernas. Os diferentes Programas Institucionais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior, da SESu, devem funcionar de forma descentralizada para atender às necessidades individuais das distintas IES, em “tempo real” e com uma flexibilidade própria de cada instituição.
- Equipar as bibliotecas universitárias, visando recuperar e ampliar os acervos bibliográficos e atender as necessidades das IES.
- Recuperar e ampliar a estrutura física das IES públicas e privadas, implementando programas de financiamento via um programa SESu/BNDES, que garanta a ampliação com qualidade do ensino de graduação.
- Estimular programas de integração dos Ensinos de Graduação e Pós-graduação, transmitindo diretamente experiência e conhecimento da pós-graduação para a graduação.
- Implantar o acesso a modernas tecnologias criando programas que estimulem o uso de vídeo-conferências e outras tecnologias, como um passo fundamental no desenvolvimento do necessário conhecimento do processo pedagógico, essencial para implantação de centros de ensino a distância.
- Implantar programas que visem à formação interdisciplinar e ao trabalho em equipe. A integração das competências das diversas áreas será uma necessidade das IES e estas modalidades de programas de integração são fundamentais.
- Implantar programas de integração de instituições em nível nacional. Da mesma forma que existem programas fortes de integração entre países, deveria haver programas nacionais para integrar esforços nas diferentes áreas de conhecimento.
- Estabelecer políticas que possibilitem a expansão do ensino superior de forma a diminuir as desigualdades regionais.

1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Graduação – Um Projeto em Construção – constitui-se marco referencial para a criação de políticas educacionais destinadas ao ensino de graduação nas universidades brasileiras.

Este Plano, resultante do encontro de Pró-Reitores e assessores de Pró-Reitores de Graduação, conforme informação inicial, diz respeito à educação superior brasileira, identificando-lhe a proposta pedagógica e avaliando o processo educativo que a concretiza tendo em vista toda a sociedade contemporânea e, em particular, as necessidades e possibilidades da sociedade brasileira.

Os trabalhos desenvolvidos trouxeram à baila aspectos dessa contemporaneidade determinantes da necessidade de “múltiplos olhares” postos na realidade sócio-política nacional.

Revela notar que as considerações contidas no texto em questão, fruto da reflexão coletiva dos educadores referidos, não se fecham à análise, na medida em que não constituem normatizações; ao contrário, abrem-se, propondo-se a novas discussões, bem como à avaliação das análises então realizadas.

Buscou-se, na elaboração deste trabalho, identificar e apresentar proposições para os aspectos considerados fundamentais ao desenvolvimento de um ensino de graduação de qualidade.

O aprofundamento de vários aspectos aqui ventilados dependerá da participação dos educadores do ensino superior do país, dos quais se espera contribuição ao aprimoramento das propostas contidas no Plano em questão, objeto do estudo aqui exposto.

Existe uma expectativa por parte da diretoria do ForGRAD de que os Pró-Reitores de Graduação sejam os mensageiros das diretrizes e metas referidas no Plano Nacional de Graduação, incentivando os novos “olhares” educativos, submetendo-os à análise, à avaliação nas unidades em que atuam, o que haverá de significar a grande tarefa de uma educação modernizadora nas universidades brasileiras.

COMISSÃO RESPONSÁVEL

Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco^{1,3}
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sílvio José Rossi¹
Universidade Federal da Paraíba

Ely Eser Barreto César²
Universidade Metodista de Piracicaba

André de Almeida³
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Iara Barreto
Universidade Federal de Goiás

Icléia Costa Nina
Universidade Estadual do Pará

José Ederaldo Queiróz Telles
Universidade Federal do Paraná

Lorena Holzmann da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria Cecília de Melo Silva
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Norma Lúcia Vídero V. Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz

Pedro Gilberto Gomes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Sandra Makowiecky
Universidade do Estado de Santa Catarina

Sílvia Inês C. C. de Vasconcelos
Universidade Estadual de Maringá

Terezinha Aparecida Machado Araújo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Wilhelmus Jacobus Absil
Universidade de Fortaleza

Zelson Giacomo Lóss
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

¹ Coordenação Geral.

² Coordenador da Comissão de Redação.

³ Consolidação de sugestões e redação da versão aprovada no XII Fórum.

2 DO PESSIMISMO DA RAZÃO PARA O OTIMISMO DA VONTADE: REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS NAS IES BRASILEIRAS (1999)*

2.1 APRESENTAÇÃO

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), comprometido com a necessidade da construção do projeto pedagógico dos cursos de graduação pelas IES, para operacionalizar o Plano de Gestão 99–2000 de forma participativa, promoveu a **Oficina de Trabalho de Curitiba: “Construção do Projeto Pedagógico: do saber ao fazer”**, cujos resultados poderão subsidiar as discussões dos encontros regionais deste Fórum e o trabalho dos Pró-Reitores de Graduação no âmbito de suas IES.

O objetivo desta reunião temática foi discutir e formular os marcos conceituais, as abordagens e as estratégias, como elementos constitutivos do novo Projeto Pedagógico (PP) com ênfase nos cursos de graduação, a partir dos parâmetros propostos no Plano Nacional de Graduação (PNG) do ForGRAD.

No dia 15/09/99, antecedendo a Oficina, os Pró-Reitores de Graduação reunidos em Curitiba participaram do Seminário “Os novos paradigmas e a Educação”, com palestra do Prof. Dr. Leonardo Boff.

A Oficina de Curitiba iniciou os trabalhos com as conferências: “PNG e as Diretrizes Curriculares”, proferida pelo Prof. Dr. Silvio José Rossi (UFPb) e “Projeto Pedagógico: do saber ao fazer”, proferida pela Prof.^a Dr.^a Corinta Maria Grisolia Geraldi (Unicamp).

Os trabalhos de grupo contaram com 30 participantes, coordenados pela Prof.^a Corinta, tendo assumido caráter intensivo, centrado no PP e em sua inter-relação com os currículos de graduação.

Os grupos passaram a discutir as visões de projeto pedagógico: conceitos, elementos constituintes, inter-relação com outros marcos referenciais da universidade e da sociedade e contextualização. A complexidade do tema requereu plenárias intercaladas para socializar as discussões dos grupos e reconstruir as etapas do documento referencial.

No dia 17/9/1999, foram apresentados os relatórios dos GTs à plenária, que discutiu e aprovou os princípios para o documento final, no sentido de assegurar que a Oficina de Curitiba tivesse como produto final um texto referencial que fosse instrumento para subsidiar os Pró-Reitores e os docentes das IES na discussão coletiva de seu Projeto Pedagógico.

* Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Curitiba, realizada de 15 a 17 de setembro de 1999.

Foi ainda constituída a Comissão de Redação para elaboração do documento final do encontro.

2.2 INTRODUÇÃO

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) tem dado prioridade ao debate sobre Projeto Pedagógico e Currículo para os Cursos de Graduação, nos seus encontros regionais e nacionais. No X Fórum Nacional, realizado em Goiânia em 1997, os Pró-Reitores de Graduação das IES aprovaram a implantação e a implementação de Projeto Pedagógico na Graduação, como um dos elementos essenciais da política acadêmica. Nessa oportunidade, os participantes definiram, também, a necessidade de incrementar a formulação das diretrizes curriculares, a fim de garantir a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a flexibilidade curricular, a formação integral do cidadão, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática.

Esse conjunto de proposições emanado dos fóruns nacionais e regionais, promovidos pelo ForGRAD, subsidiou a elaboração do Plano Nacional de Graduação (PNG), homologado no XII Fórum Nacional, realizado em Ilhéus –Bahia, em maio de 1999. Este Plano constitui-se em uma referência qualificada para as IES, quando da construção do Projeto Pedagógico dirigido à Graduação.

Todas essas ações estão orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (N.º 9.394/96), que preconiza a integração entre as várias modalidades do Ensino Superior: a autonomia acadêmica, a avaliação institucional e nova concepção de postura pedagógica, ao privilegiar não só os conteúdos universais, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades, na busca do aperfeiçoamento da formação cultural, técnica e científica do cidadão. Para que estas questões se efetivem, fazem-se necessárias mudanças paradigmáticas no contexto acadêmico, a fim de que se estabeleça política holística, humanizada e ecológica. Esse novo paradigma do processo ensino-aprendizagem deve estar voltado para a cidadania e levar em conta o seguinte pensamento, do Professor Leonardo Boff:

O ser humano inventou a auto-destruição e uma civilização consumista e predadora. O homem precisa liberar-se da cultura da vergonha e da culpa. Neste caminho, deve se abrir para outra consciência, a do cuidado. Cuidado é enternecimento e preocupação; é atitude anterior aos atos concretos do homem; elimina o fantasma do medo. Não basta ser inteligente; a essência do ser humano é cuidar. (Boff, Curitiba, 1999)

As iniciativas requeridas por parte das IES devem englobar a análise das novas demandas da sociedade contemporânea, na busca de identificar fatores que favoreçam as mudanças pretendidas e que devem ser incrementados, e aspectos que bloqueiam estas mesmas transformações e que devem ser criteriosamente observados.

Para tanto, o Projeto Pedagógico da Graduação deve estar sintonizado com nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos. Assim, o Projeto Pedagógico, como instrumento de ação política, deve propiciar condições para que o cidadão, ao desenvolver suas atividades acadêmicas e profissionais, pautar-se na competência e na habilidade, na democracia, na cooperação, tendo a perspectiva da educação/formação em contínuo processo como estratégia essencial para o desempenho de suas atividades.

O Projeto Pedagógico da Graduação, além das considerações apresentadas, deve contemplar os aspectos mais gerais que constituem a moldura desse cenário. No conjunto de aspectos, as inovações científicas e tecnológicas e as exigências do mundo do trabalho adquirem relevância na formação e no exercício profissional.

O desenvolvimento científico e tecnológico tem provocado profundas mudanças na capacidade de acesso das sociedades aos produtos e resultados gerados. No entanto, enquanto a globalização é de caráter financeiro e político, pois as novas regras mundiais impelem os Países à abertura de seus mercados e a decisões políticas cujo interesse geral passa a ser o da sociedade global, os sistemas de proteção e desenvolvimento social permanecem nacionalizados.

O aprofundamento das diferenças econômicas, sociais, regionais e de conhecimento, que caracterizam o desenvolvimento desigual entre os Estados/Nações, estão a exigir a socialização dos produtos tecnológicos e científicos desenvolvidos nos Países que constituem o núcleo de poder econômico e político.

A crise das políticas de proteção social no *core* dos Países capitalistas centrais e do estado desenvolvimentista nos Países de capitalismo periférico vem alterando o papel intervencionista do Estado. A esfera pública passa a ser dominada pelos interesses do mercado e a agenda pública deixa de dar prioridade ao interesse geral da sociedade.

As universidades públicas, na qualidade de aparelho do Estado, não podem desconhecer essas mudanças e devem reafirmar sua opção pelo modelo incluyente, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados (PNG, ForGRAD, 1999).

Como resultado da crise imposta pelo processo de globalização, as relações no mundo do trabalho vêm-se alterando. A dimensão tecnológica do conhecimento tem predominado sobre as demais dimensões, tais como a filosófica, a ética, a do compromisso social. Isto tem feito com que a produção do saber esteja sendo direcionada para as demandas do mercado globalizado, que esconde as diferenças de acesso a bens, conhecimentos e informações entre os Países. Apesar disso, o mercado de trabalho permanece nacionalizado, exigindo uma formação profissional que permita a produção do conhecimento no interior da nação, elemento estratégico para a soberania de um País.

A inovação tecnológica tem resultado na maior expansão da produtividade

do trabalho, mas não tem permitido a liberação do homem para outras atividades, em melhores condições de usufruir do grau de crescimento econômico e desenvolvimento social do mundo atual.

O papel da universidade, relacionado à formação profissional, deve abranger as habilidades e aptidões de apreensão, compreensão, análise e transformação, tanto no âmbito do conhecimento tecnológico que se dissemina velozmente, como no âmbito da formação da competência política, social, ética e humanista.

2.3 PROJETO PEDAGÓGICO

Concepção

O Projeto Pedagógico pode ser entendido como um instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da Instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus cursos, em particular. Ao constituir-se, o Projeto Pedagógico deve ensejar a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social da IES, centrando-se no ensino, mas vinculando-se estreitamente aos processos de pesquisa e extensão. Com base na análise crítica do momento vivido, deve-se configurar a visão pretendida, efetivando as ações, refletindo sobre elas, avaliando-as e incorporando novos desafios.

Princípios

No contexto apresentado, tomam-se como princípios norteadores para os projetos pedagógicos aqueles estabelecidos no Plano Nacional de Graduação (PNG – ForGrad), que, por sua vez, pode ser interpretado como projeto pedagógico de referência para a graduação em nível nacional. Nesse sentido, o PNG, ao materializar-se na concepção e na elaboração dos diferentes projetos institucionais, poderá contextualizar sua significação e assegurar em curto, médio e longo prazos a viabilidade de realização das ações coletivas e institucionais.

No que se refere à especificidade de cada realidade, os princípios que regem os projetos pedagógicos poderiam traduzir-se a partir de algumas idéias centrais.

Primeiramente, encontra-se a necessária incorporação do conhecimento e da prática tecnocientífica no espectro de valores humanísticos, de modo que sua dinâmica e sua realização se desloquem em um eixo em que ciência e técnica não se apresentem apenas como meio ou dispositivo, mas, principalmente, como modo específico de inserção na realidade, como uma das formas de o homem agir e interagir no mundo.

Sob outra perspectiva, depara-se com a reafirmação do exercício da autonomia universitária no confronto com toda tentativa de excessiva fixação de normas

do ensino superior. A autonomia, entretanto, deverá encontrar sua contrapartida no necessário processo de avaliação permanente. Esta avaliação deve estar baseada em indicadores que articulem dialeticamente a vitalidade dinâmica da transformação com a perenidade do compromisso social.

Finalmente, apresenta-se a indispensável articulação da graduação com o sistema educacional em sua totalidade, da educação básica à pós-graduação, ao mesmo tempo que, no âmbito do fazer acadêmico, esteja garantida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Características

Para atender ao caráter plural e ao mesmo tempo identitário de cada IES/curso, propõe-se que o Projeto Pedagógico seja construído com base nas seguintes dimensões: global, específica e particular. Tais dimensões são referências para o Projeto Pedagógico da universidade e também para cada curso de graduação.

Para expressar a dimensão global do PP, é necessário reconhecer as demandas sociais, econômicas e políticas esperadas da universidade brasileira, advindas da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como dos movimentos sociais e das demandas produtivas, articuladas à vocação/resposta que as IES têm produzido para responder a esse contexto.

Associada à dimensão global, está a dimensão específica, expressa no Plano Nacional de Graduação (PNG), que, para adquirir identidade institucional, articula-se à história peculiar, à vocação e à inserção regional da IES, inscritas no espaço e no tempo históricos, definindo a dimensão particular. Sob o último aspecto, deve ainda ser considerado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Estas dimensões também são as utilizadas na elaboração do Projeto Pedagógico de cada curso de graduação, em que o Projeto Pedagógico da instituição passa a ser a dimensão global. Deve, do mesmo modo, ser garantida a especificidade da(s) área(s) de conhecimento(s) envolvida(s) em cada curso de graduação (dimensão específica) e ao mesmo tempo estabelecido o espaço particular da história, do ritmo, das diferenças culturais, dos vínculos regionais e dos acúmulos produzidos pelo curso em questão na IES (dimensão particular).

O trabalho com tais dimensões pretende assegurar o peculiar, a diferença, a identidade do curso articulada à(s) área(s) de conhecimento(s) e suas questões e ao Projeto Pedagógico da IES como um todo. Neste ponto, seria válido voltar a ressaltar que todas as particularidades devem ser consideradas, tanto as institucionais, quanto aquelas associadas a cada curso na mesma instituição. Assim, o próprio processo de construção do projeto pedagógico não necessita de ser unívoco, podendo ter o seu início no âmbito da instituição ou dos cursos. Iniciar a construção dos projetos pedagógicos pelos cursos poderia contribuir para o maior nível de mobilização coletiva. Entretanto, ao dar início à construção pelo Projeto Pedagógico Institucional, poder-se-iam alavancar os projetos pedagógicos dos

curso, assegurando, assim, a visibilidade e a incorporação destes projetos junto à sociedade/comunidade.

Na perspectiva das dimensões propostas, o projeto pedagógico deve considerar toda a abrangência do fazer acadêmico e os aspectos da realidade institucional: os métodos e as estruturas administrativas, os recursos humanos disponíveis e a infra-estrutura física acessível a seus usuários.

Uma questão deve estar sempre presente em todo o esforço de construção do projeto pedagógico: seu caráter eminentemente processual. Da consideração da crítica sobre a realidade vivenciada, formulam-se as propostas de superação. Com base nestas, as ações são traçadas, implementadas e, uma vez em curso, a permanente postura crítica deve garantir a realimentação de todo o processo: Crítica @ proposta @ ação @ novas críticas @ Este mecanismo poderá garantir a dinâmica constante para o aprimoramento do projeto, sempre a partir da crítica do instituído (expresso no momento atual), partindo para a proposta, que deve ser revisada continuamente a partir do resultado prático das ações implementadas.

O êxito para este processo pode ser substanciado na garantia de abordagem que, assumindo o espírito crítico permanente, assegure sempre o compromisso social da instituição, reafirme o caráter coletivo das decisões e tenha por base a avaliação fundamentada nos aspectos tanto quantitativos como qualitativos do desempenho institucional.

Finalidades

Partindo da existência de um projeto pedagógico consensualmente aceito no âmbito de cada instituição, será possível pautar permanentemente as práticas cotidianas, na medida em que a relação entre o desejado e o cotidiano vivenciado se explicita, tendo o projeto como referência.

Em outra perspectiva colocam-se elementos que facilitam os processos de articulação e orientação para as ações institucionais, definindo, com maior naturalidade, as prioridades para a gestão universitária, bem como contribuindo para o alcance de maior nível de coesão intra-institucional.

2.4 CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

A história tem demonstrado que as mudanças pedagógicas não se fazem por decretos, normas e portarias. Elas são processuais e se constituem no tempo, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade (vontade de mudar) e a objetividade (condições objetivas para que as mudanças ocorram). Caso se desconsidere esta dinâmica de articulação entre os dois pólos, pode-se cair no idealismo ingênuo (consideração somente da subjetividade) ou no pragmatismo imobilista (ênfase exclusiva nas condições objetivas).

Assim, o Projeto Pedagógico trabalha a mudança nas IES/Cursos, por meio da articulação entre aspectos objetivos e subjetivos detectados no presente momento histórico.

Aspectos subjetivos

A maior parte dos aspectos subjetivos que motivam a construção do PP já foi abordada nos itens anteriores do presente texto.

Há que se explicitar, contudo, que a comunidade universitária vem tendo ao longo dos últimos anos uma série de solicitações da sociedade, quer pelas pressões cada vez maiores por uma política mais inclusiva, principalmente das universidades de maior porte, quer pela ansiedade de que o sistema universitário nacional se torne mais sensível às necessárias transformações por que deve passar o País, a fim de se tornar mais desenvolvido, soberano e com menores diferenças sociais.

Esse panorama expressa-se de duas formas na comunidade universitária: de um lado, aqueles que têm a sensação de que deve haver esforço pela democratização do acesso, pela inserção e pelo engajamento da universidade na resolução dos problemas que assolam o País; de outro, aqueles que acreditam não ser pertinente desviar a atenção acadêmica para a resolução de problemas sociais ou de mercado, que seriam, em última análise, de responsabilidade dos órgãos governamentais específicos para esse fim, e que crêem poder este engajamento distorcer a missão maior da universidade na formação acadêmica (ainda que engajada e cidadã) de seus estudantes.

Ainda dentro desse contexto, o Plano Nacional de Graduação (PNG), aprovado pelo ForGRAD, discorre sobre o atual momento social, político e econômico mundial e discutindo aspectos decorrentes da globalização e da evolução tecnológica no mundo contemporâneo, e, mais detalhadamente, o papel da universidade frente à conjuntura. Destaca, assim, que a universidade brasileira

começa a perceber que, no que concerne à graduação, a liberdade acadêmica e a autonomia se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas predeterminadas. Essas soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas.

Na discussão destas opções, os desejos e as utopias de toda a comunidade universitária servirão, sem dúvida, de alavanca propulsora para a construção do projeto pedagógico próprio para a instituição e, a partir deste, dos projetos pedagógicos de cada curso.

Aspectos objetivos

Os aspectos objetivos que motivam a discussão e a construção do projeto pedagógico estão representados, em princípio, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e por toda a legislação posterior a ela associada.

O estudo das possibilidades que a Lei oferece revela aspectos positivos para que cada instituição possa trabalhar com autonomia seu projeto pedagógico. Nessa mesma direção insere-se o Edital nº 4 da SESu, de 10/09/97, como salienta Almeida (1999):

Antes, contudo, é importante salientar a total consonância com o espírito com que a SESu balizou a discussão proposta. O texto do edital não deixa dúvidas quanto à necessidade de: ser flexível na formulação das bases para a construção dos currículos, privilegiar áreas de conhecimento em detrimento de disciplinas (matérias) e cargas horárias, apontar na direção de formar diplomados nestas áreas ao invés de profissionais, entender a graduação como a etapa inicial do processo contínuo de educação permanente, e ainda, garantir às IES a livre definição de parte substantiva da carga horária de seus cursos. É fundamental que este espírito seja preservado ao longo do processo de discussão. Deve-se estar preparado para que as previsíveis intervenções, tanto dos interesses corporativos dos ditos órgãos de classe e de segmentos do corpo docente, quanto daqueles que, na ânsia do poder normatizador, se voltam sempre para as ultrapassadas resoluções do extinto CFE, não comprometam o resultado final, adiando uma vez mais a necessária revitalização dos processos de elaboração curricular.

Ainda como aspectos objetivos, a discussão levada durante 1998 para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em cada IES, nos órgãos e conselhos de classe e no ForGRAD, representaram um momento de reflexão interna que serviu, sem sombra de dúvidas, para a motivação concreta da necessidade de serem revistos os currículos dos cursos em seu sentido mais amplo, passando a ser motivador da discussão e da elaboração do projeto pedagógico próprio para cada curso, construído de forma coletiva, levando em conta a história e as particularidades de cada instituição.

Além desses aspectos, que podemos tomar como positivos, outros aspectos merecem especial atenção na elaboração do Projeto Pedagógico. Um deles refere-se à necessidade de se estabelecer consenso a respeito de uma série de conceitos administrativos e pedagógicos. Muitas vezes as discussões se prolongam de forma desnecessária pela falta de homogeneidade na conceituação dos termos utilizados, dificultando e desmotivando a participação dos docentes, principalmente daqueles de áreas mais técnicas. Além disso, muitos docentes encaram a perspectiva de mudança como ameaça, seja pelo desconhecimento de seus efeitos, seja pela forma como se deu sua formação e a forma como é desenvolvido seu trabalho.

Outro aspecto refere-se à necessidade de se levar em conta que, apesar dos avanços e do acúmulo do conhecimento, há que se ter em mente que currículos com carga horária semanal excessiva não permitem a introdução de inovações e

engessam qualquer discussão que tenha esse tipo de objetivo.

Finalmente, o último aspecto, não menos importante, refere-se ao atual momento histórico de desmonte das universidades públicas, do desânimo de professores e funcionários, das dificuldades de inclusão da juventude no mundo do trabalho em função de suas mudanças e do modelo de inserção do Brasil no cenário mundial.

2.5 ESTRATÉGIAS DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Construção do coletivo e comprometimento

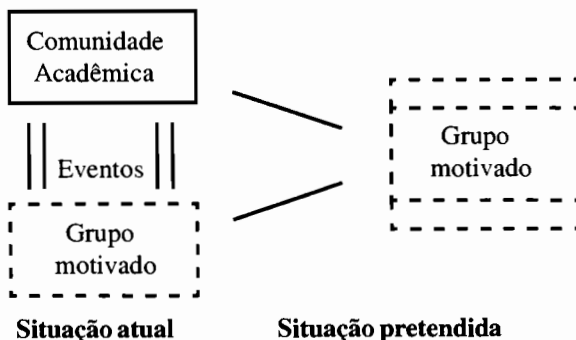
A busca do desvelamento do significado do Projeto Pedagógico implica o aprofundamento na dimensão epistemológica e política dessa relação entre atores e co-atores do processo ensino-aprendizagem, para conhecê-lo mais e melhor, gerando o comprometimento da comunidade envolvida.

Nesse sentido, a educação como processo deve ser compreendida em todas as suas dimensões. Lançar um olhar crítico sobre a tarefa da universidade como instância educativa e sobre o trabalho por ela desenvolvido é a forma de levantar questões acerca da especificidade do trabalho pedagógico.

O Projeto Pedagógico como elemento norteador/sinalizador do caminho para se alcançar a nova universidade, o novo mundo, deve contar com sujeitos, tempos e ações articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que deverá vir a ser.

O denominador comum entre os partícipes desse processo é a consciência e o envolvimento necessários à atuação desses sujeitos, condição que potencializa a motivação como elemento que alavanca a construção do real possível.

No processo de adesão, faz-se necessário programar ações que viabilizem contatos com a comunidade acadêmica e que venham a possibilitar a formação de conceitos, o delineamento de propostas, a retroalimentação do processo, a mudança ou reafirmação de paradigmas, como condições de construção da situação pretendida e de superação da situação atual.



Assim, é necessário desencadear o processo de construção do Projeto Pedagógico no âmbito da instituição e dos cursos. Uma das estratégias possíveis seria o desenvolvimento de discussões sobre novas tecnologias educacionais, a avaliação da atividade docente, a educação contínua, entre outros, direcionados a docentes, discentes e corpo técnico-administrativo com vistas à formação participativa e colaborativa. Novos métodos e técnicas de ensino utilizados tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, a educação continuada, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a avaliação institucional, de cursos e de egressos podem atrair inicialmente os potenciais e futuros colaboradores do PP.

O desenvolvimento de pesquisa participante e a montagem de equipes representativas das diferentes áreas para assessorar a pró-reitoria, sem cargos, tendo como perfil o interesse pela graduação, funcionariam como fator de aglutinação de motivados.

O uso do *marketing* como instrumento de mobilização é uma das formas de se atingirem dois grupos distintos de atores sociais: um que é composto pela cúpula da instituição/conselhos superiores, com vistas a criar condições ideais de mudança a partir da implantação de políticas; o outro é composto por professores, coordenadores, servidores técnico-administrativos e alunos, com vistas à formação/qualificação.

O incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa com base nos problemas como evasão, reprovação, retenção e acesso possibilitará a hierarquização de prioridades e a identificação de possibilidades de intervenção que partam do projeto pedagógico. Além disso, a discussão destes assuntos mobiliza tanto a comunidade interna quanto a externa.

Do mesmo modo, a questão da educação básica e suas relações/inter-relações com o ensino superior e a definição de Projeto Pedagógico representam dois grandes e polêmicos temas e, com segurança, darão margem a discussão/reflexões de grande relevância, tanto para a instituição, quanto para os cursos.

A criação de infra-estrutura técnica para assessorar os cursos na elaboração de seus projetos é uma forma de eliminar barreiras, despertar o potencial e ampliar a massa crítica. Na prática, investir na implantação do Projeto Pedagógico é investir na melhoria da qualidade dos cursos de graduação.

Enfim, eliminar a apatia, sensibilizar para a importância do PP, superar resistências são condições fundamentais para a construção consensual dos conceitos que permeiam o discurso administrativo-pedagógico. Nesse sentido, as discussões temáticas contribuem para esse despertar.

Provisoriedade/Fragmentação

A discussão do Projeto Pedagógico passa por várias questões relevantes e, entre elas, coloca-se o grande desafio da convivência do trabalho com fragmentos e provisoriedades.

Quanto a isso, devemos contar com a avaliação, que se torna instrumento

valioso no (re)arranjo, na (re)definição de paradigmas, concepções e ações que dão continuidade ao processo, sempre em construção, do Projeto Pedagógico. Ele deverá explicitar a concepção de avaliação que se alinha com suas diretrizes gerais, tendo em vista o potencial de contribuição à crítica e à retroalimentação do processo.

Considerando a avaliação como ferramenta construtiva que contribui para melhorias e inovações e que permite identificar possibilidades, orientar, justificar, escolher e tomar decisões, perceberemos que a provisoriedade e a fragmentação como características do Projeto Pedagógico passam a ganhar significado, portanto deixam de comprometer a vitalidade do projeto para ocupar o espaço no qual se evidencia o contexto real existente.

A avaliação do Projeto Pedagógico representa o processo de reflexão permanente sobre as experiências vivenciadas, os conhecimentos disseminados ao longo do processo de formação profissional e a interação entre o curso e os contextos local, regional e nacional.

Essa avaliação deve levantar a coerência interna entre os elementos constituintes do Projeto Pedagógico, a pertinência da estrutura curricular em relação ao perfil desejado, o desempenho social do egresso, com vistas a possibilitar que as mudanças se dêem de forma gradual, sistemática e sistêmica.

Ações nas IES

Torna-se imperativa a criação de condições objetivas para implementação, acompanhamento e sistemática avaliação do Plano Nacional de Graduação (PNG) nas Instituições de Ensino Superior (IES), como instrumento referencial para as ações político-acadêmicas concernentes a este nível de ensino no País.

Sendo assim, a chave que desencadeia o processo é a construção do Projeto Pedagógico (PP) em cada IES, respeitada a realidade de cada local, com vistas a implementar o PNG nas grandes linhas que sinalizam para a estruturação do ensino de graduação em bases sólidas no País.

Considerando a graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada, percebemos a necessidade de identificar os atores, as suas possibilidades, os seus espaços no cenário educativo, como forma de construção do compromisso coletivo necessário.

Em face da dificuldade enfrentada por muitas instituições para elaborar seu Projeto Pedagógico e, por conseguinte, de implementar o PNG, vislumbramos algumas ações a serem desencadeadas nas IES a fim de criar as condições concretas de mudança.

O PP, como prioridade acadêmica da IES, necessita do envolvimento das atividades-meio para a sua consecução plena.

A construção coletiva do PP não pode prescindir de oportunidades de reflexão sobre o trabalho/fazer pedagógico. Nessa perspectiva, a avaliação do fazer pedagógico existente contribui para a geração de questões fundamentais acerca

do PP que existe formal ou informalmente em cada IES.

Logo, nas linhas de ação desencadeadoras desse processo, temos a considerar os projetos de capacitação, de educação continuada e de pesquisas sobre as temáticas referentes ao PP.

É necessário identificar as condições de mudança, agregando e comprometendo os atores e co-atores em todas as etapas de elaboração do Projeto, criando a estrutura que legitime o coletivo e identificando meios de serem obtidos espaços de realização e comprometimento. Na qualidade de co-atores, os assessores técnico-administrativos são parte integrante e elementos definidores da qualidade do projeto nas suas diversas possibilidades de abrangência.

Assim, a legitimação do coletivo construtor do Projeto Pedagógico deve passar pelo envolvimento de professores, alunos, técnico-administrativos, administradores, instituições e sociedade civil organizada, de forma a comprometê-los com a efetivação do projeto e com a criação de condições para tal fim.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme salientado na apresentação do presente texto, a idéia é a de que ele possa servir de instrumento para subsidiar os Pró-Reitores e docentes das IES na discussão coletiva de seu Projeto Pedagógico.

Os redatores tentaram contemplar os aspectos mais relevantes abordados durante a Oficina de maneira sintética, mas com a preocupação de que o material produzido, possa ser efetivamente aprimorado através das discussões em cada Instituição.

O grande desafio está posto: motivar a elaboração de um Projeto Pedagógico próprio, dinâmico e construído coletivamente em cada IES e que englobe, mas não fique restrito, ao cumprimento das solicitações de elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ou de um Projeto Pedagógico que atenda a mais um formulário necessário para o credenciamento e reconhecimento de cursos e Instituições. Esses documentos oficiais, deverão emergir do Projeto Pedagógico em construção constante, engajado com o momento histórico atual e que reflita a vontade expressa de seus partícipes, levando em conta os diferentes aspectos levantados em nosso Plano Nacional de Graduação e as Diretrizes curriculares de cada curso de graduação.

O maior desafio neste momento, continua sendo o de aprofundar as discussões e de tornar claro à comunidade universitária, que o desenvolvimento de habilidades passa pelo conhecimento explícito (através das disciplinas e outras atividades curriculares formais), mas não se restringe a ele. Deve levar em conta a necessidade de desenvolver a competência de trabalhar a parte tácita deste conhecimento, para que a mesma possa emergir no explícito, num processo constante de aprimoramento formativo de verdadeiros cidadãos, capazes de responder aos constantes desafios impostos pela sociedade.

2.7 BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, A. Diretrizes curriculares: delineando novos paradigmas. *Revista de Ensino de Engenharia (ABENG)*, 2s/98, 1998, p. 12.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 191.
- BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da Escola. In VEIGA, Ilma P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2ª ed. Campinas. SP: Papirus, 1996, p. 37-52.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora, 1993.
- CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando. *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento, s/d.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus, 1989.
- DALMAS, Angelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Dissertação de Mestrado. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras. *PNG - Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*. ForGRAD, 1999.
- FUSARI, José C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In CONHOLATO, Maria C. (org.). *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1990, p. 44-53. (Série Idéias nº 8).
- _____. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In: ALVES, Maria L. & TOZZI, Devanil A. (coords.). *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993, p. 69-77.
- GADOTTI, Moacir. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas, Papirus, 1992.
- _____. *Organização do trabalho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. Projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. *Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, vol. 1, n.º 2, p. 34-41, 1996.
- _____; ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LIMA, Sueli A. S. C. Gestão da escola: uma construção coletiva. In: Simpósio Brasileiro De Política e Administração da Educação. *Anais*. Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997, p. 151-165.
- LUCKESI, Cipriano C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: CUNHA, Maria C. A. (coord.). *O diretor-articulador do projeto da escola*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992, p. 115-125. (Séries Idéias nº 15).
- MARQUES, Mário Projeto pedagógico, a marca da escola. *Contexto & Educação*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, vol. 5, n.º 18, 1990, p. 16-28.
- MEC. Currículos e Tendências. *Revista em Aberto*, nº 58, 1993.
- MELLO, Guiomar N. de. Autonomia a escola: possibilidades, limites e condições. *CADERNOS Educação Básica*. Vol. 1. Brasília: MEC, 1993. (Série Atualidades Pedagógicas).

- MIRANDA, Glaura V. de. A questão da autonomia da Escola. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.º 9, p. 59-61, jul. 1980.
- _____. A autonomia como projeto ético-político. In: ALVES, Maria L. & TOZZI, Devanil A. (coords.). *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993, p. 13-27. (Séries Idéias n.º 16).
- PIMENTAS, S.G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- RIOS, T.A. *Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico*. São Paulo: FDE, 1992. (Séries Idéias n.º 15).
- SANTIAGO, Anna R.F. Projeto pedagógico, cultura popular e compromisso político. *Contexto & Educação*. Ijuí: UNIJUÍ, vol. 5, n.º 18, 1990, p. 42-48.
- SEDREZ, Suzana. *A competência do professor através dos tempos da Idade Moderna a Contemporânea*. Blumenau, SC: Letra Viva, 1996.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.
- VEIGA, Ilma P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PARTICIPANTES DA OFICINA E AUTORES DO DOCUMENTO

André de Almeida¹	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro–RJ
Angelo Luiz Cortelazzo²	Universidade Estadual de Campinas–SP
Antonio Carlos Brolezzi	Universidade Federal de Ouro Preto–MG
Antonio Mochon	Universidade Federal do Paraná–PR
Corina Costa Ramos	Universidade Federal do Paraná–PR
Corinta Maria Grisoli Geraldi³	Universidade Estadual de Campinas–SP
Esther Maxime Trew	Universidade Federal do Mato Grosso–MT
Faruk José Nome Aguilera	Universidade Federal de Santa Catarina–SC
Iara Barreto¹	Universidade Federal de Goiás–GO
Iara de Moraes Xavier¹	Universidade do Rio de Janeiro–RJ
Icléia Costa Nina	Universidade Estadual do Pará–PA
Ines Calixto	Universidade Federal do Paraná–PR
João Brandalise	Universidade Federal de Pelotas–RS
Jonas Petry da Luz	Universidade Estadual do Vale do Itajaí–SC
José Ederaldo Queiroz Telles¹	Universidade Federal do Paraná–PR
Mara Rodrigues	Universidade Federal Fluminense–RJ
Nelson Lopes Duarte Filho	Fundação Universidade do Rio Grande–RS
Norma L. Vídoro V. Santos	Universidade Estadual de Santa Cruz–BA
Onilda Sanches Nincho	Universidade Est. Mato Grosso do Sul–MS
Silvio José Rossi	Universidade Federal da Paraíba–PB
Silza Maria Pasello Valente	Universidade Estadual de Londrina–PR
Ymiracy Polak	Universidade Federal do Paraná–PR
Wilhelmus Jacobus Absil	Universidade de Fortaleza–CE
Wolmir Therezio Amado	Pontifícia Universidade Católica de Goiás–GO

¹ Comissão de Redação.

² Coordenador da Comissão de Redação.

³ Coordenadora Geral dos Trabalhos.

3 O CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO: UM PROCESSO FLEXÍVEL*

3.1 APRESENTAÇÃO

Dando continuidade ao Plano de Gestão 1999-2000 do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), foi realizada a segunda Oficina de Trabalho na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, no Rio de Janeiro, de 17 a 19 de abril de 2000.

A Oficina de Niterói, além dos membros da diretoria do ForGRAD, contou com a participação de Pró-Reitores de Graduação de Instituições de Ensino Superior de todas as regiões brasileiras, bem como de docentes da área de Educação e assessores acadêmicos das IFES.

Dos debates empreendidos pelos participantes da Oficina, resultaram as bases conceituais e os demais aspectos epistemológicos que integram o processo de flexibilização curricular no âmbito dos cursos de graduação, visando à indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão e propiciando a formação humanística e cidadã.

Esses debates, por sua vez, pautaram-se na crença de que os projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de Graduação são os referenciais básicos na construção coletiva da flexibilização curricular.

A fim de apresentar o produto da Oficina, foi constituída uma Comissão de Redação para elaboração do presente documento, que tem por propósito ser mais uma fonte para os debates acerca da temática em foco. Por esse motivo, foi apresentado no XIII Fórum Nacional do ForGRAD, realizado na cidade do Rio de Janeiro, de 15 a 18 de maio de 2000, e considerado documento referência para as discussões empreendidas no Grupo de Trabalho (GT) sobre Diretrizes Curriculares/Flexibilização Curricular, no referido Fórum.

Com o intuito de fortalecer as ações que visam à melhoria do ensino de graduação, pretende-se, agora, ampliar a socialização do debate acerca da questão da flexibilização curricular nas IES por meio da divulgação do presente documento a todas as IES brasileiras.

Iara de Moraes Xavier
Presidente do ForGRAD

* Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Niterói/RJ, realizada de 17 a 19 de abril de 2000.

3.2 INTRODUÇÃO

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), com a intenção não só de pôr a universidade brasileira em estreita sintonia com os desafios do seu tempo, mas também de propiciar momentos de reflexão conjunta que culminem na indicação de mudanças e de reconstrução de conceitos e princípios que possibilitem às Instituições de Ensino Superior (IES) a formulação de políticas conseqüentes para o ensino de graduação, promoveu a Oficina de Trabalho: **“O Currículo como Expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível”**, elegendo como elementos centrais de discussão a FLEXIBILIDADE e a DIVERSIDADE.

A presente Oficina de Trabalho dá seguimento a outra iniciativa dessa mesma natureza, concretizada pelo ForGRAD em setembro de 1999, na cidade de Curitiba/PR e sediada pela Universidade Federal do Paraná. A Oficina de Curitiba teve por objetivo *discutir e formular os marcos conceituais, as abordagens e as estratégias, como elementos constitutivos de novo Projeto Pedagógico para os cursos de graduação, a partir dos parâmetros propostos no Plano Nacional de Graduação (PNG)*. Como resultado final, apresentou-se o texto referencial intitulado **“Do Pessimismo da Razão para o Otimismo da Vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras”**. Os propósitos do referido texto centram-se na discussão e na formulação de marcos conceituais, abordagens e diferentes estratégias para a construção e a implementação dos projetos pedagógicos (ForGRAD, 1999a).

Para a realização desta Oficina, a Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF), na crença da necessidade de se promoverem e aprofundarem as discussões em torno da proposição de novo modelo de estrutura curricular para o ensino de graduação, aliou-se ao ForGRAD para implementar esta proposta.

O objetivo principal desta reunião temática foi oferecer diretrizes gerais e subsídios para a formulação de propostas curriculares mais flexíveis, articuladas com o Projeto Pedagógico e capazes de promover a dinamização do ensino de graduação, integrando a multiplicidade de experiências e saberes que hoje consubstanciam o aprender.

Visando a atingir este objetivo, a Oficina iniciou os trabalhos com a conferência *Flexibilidade e Diversidade nos Currículos de Graduação: para refletir sobre o ensinar e o aprender na Universidade*, proferida pela Prof^ª Dr^ª Nilda Alves, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo como debatedor o Prof. Dr. Luiz Carlos Siqueira de Manhães, da UFF.

Os trabalhos foram conduzidos pela Prof^ª Nilda Alves, que atuou como Coordenadora Geral da Oficina. A reunião contou com cerca de trinta participantes, organizados em grupos de trabalho que conduziram suas reflexões sob o tema norteador: *“Flexibilização Curricular no Ensino de Graduação: a arquitetura da prática”*. Para facilitar a dinâmica dos trabalhos, o tema norteador foi dividido em tópicos de estudo, contemplando os seguintes pontos: a) articulação ensino/pes-

quisa; b) componentes curriculares; c) avaliação do ensino.

A metodologia da oficina compreendeu a discussão da temática proposta e a apresentação, ao final de cada sessão de trabalho, de relatórios sintéticos, contendo as principais reflexões, sugestões e/ou considerações de cada grupo. Esta dinâmica permitiu socializar as discussões entre os grupos e construir indicativos para a estruturação de um documento referencial.

Na última sessão plenária, foram relatadas as conclusões dos grupos, discutidos e aprovados os princípios gerais para a redação de um documento referencial. Portanto, o documento ora apresentado tem o objetivo de contemplar, de forma sintética, os resultados alcançados pelos respectivos grupos de trabalho.

Para alcançar os objetivos acima referidos, o presente documento é dividido em dois momentos interligados. No primeiro momento, busca-se retratar o cenário jurídico-institucional que permeia o debate sobre a universidade brasileira e, em particular, o ensino de graduação, focalizando as ações que o ForGRAD tem promovido no sentido de fortalecer as ações que buscam dinamizar os processos de (re)elaboração curricular nas IES. No segundo momento, apresentam-se as contribuições dos grupos de trabalho, de acordo com a metodologia usada na Oficina.

Desse modo, as considerações emanadas dos grupos de trabalho são apresentadas em três tópicos, que contemplam a articulação ensino-pesquisa no ensino de graduação, a composição dos conteúdos curriculares e a avaliação do ensino, pautadas na concepção de flexibilização curricular.

Ainda na tentativa de sintetizar e compatibilizar as várias nuances emersas na discussão dos grupos, o presente documento preocupou-se em abordar os aspectos conceituais que envolvem a questão da flexibilização curricular, bem como de sugerir alguns indicadores que venham a subsidiar a operacionalização das futuras ações das IES no tocante à (re)elaboração dos seus programas curriculares.

3.3 UM NOVO PARADIGMA CURRICULAR: FLEXIBILIZAÇÃO PARA A QUALIDADE

A Constituição de 1988 apresentou-se como a superação institucional do regime autoritário instaurado nos anos 60. Entre os diversos dispositivos que incorporavam avanços na direção da maior democratização da sociedade brasileira e na tentativa de construção efetiva da cidadania, encontrava-se a afirmação da autonomia universitária (art. 207). Na seqüência deste esforço legislativo, deu-se a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394, de 20/12/1996), em que aparecia reiterado o princípio da autonomia e eram desdobrados os seus reflexos nas várias dimensões da vida acadêmica.

Diante desse novo contorno jurídico-institucional, e buscando sistematizar o conjunto das reflexões e contribuições acumuladas ao longo de toda a sua trajetória histórica de reuniões, encontros e fóruns nacionais, o ForGRAD elaborou e aprovou (em maio de 1999) o Plano Nacional de Graduação (PNG). O PNG é um documento que busca estabelecer princípios para nortear as atividades de gradu-

ção, enquanto apresenta diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento concreto. Um destes princípios refere-se exatamente à autonomia universitária, que, contextualizada no âmbito da graduação, traduz-se na “possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas pré-determinadas”. As soluções vislumbradas dizem respeito a “experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo em que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas” (ForGRAD, 1999b, p. 8).

É importante ressaltar que, ao qualificar a autonomia nestes termos, ou seja, trazendo-a para o campo da liberdade e da flexibilidade curricular e pedagógica, o PNG procura explicitamente contrapor-se tanto à tradição normativa e autoritária do Estado brasileiro em relação ao ensino superior, quanto à percepção tecnocrática e corporativa da sociedade, para a qual a realidade social se segmenta segundo a ótica dos interesses de corporações profissionais. Nessa perspectiva, a pluralidade e a diversidade resultantes das múltiplas experiências são percebidas como fatores de enriquecimento e dinamização do sistema educacional, de modo que, mediadas pelo necessário processo de avaliação permanente, permitem que este possa acompanhar as constantes transformações da realidade, mantendo-se, ainda, em consonância com os mais amplos interesses sociais.

Na tentativa de oferecer um balizamento a estas experiências, o PNG propõe diretrizes para os processos de elaboração curricular, em que se destacam: a permeabilidade às transformações, a interdisciplinaridade, a formação integrada à realidade social, a necessidade da educação continuada, a articulação teoria-prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todas estas dimensões, entretanto, devem articular-se a partir de um projeto pedagógico que, construído coletivamente, integraria tanto os diferentes cursos no projeto institucional, quanto as diversas dimensões curriculares na concepção global de cada curso.

Nesse ponto, deve-se notar que os processos de diversificação e flexibilização curricular decorrem do exercício concreto da autonomia universitária, e devem encontrar seus limites tanto nos projetos pedagógicos quanto nos mecanismos de avaliação institucional. Essa constatação não conduz, entretanto, à passividade acrítica diante dos processos; leva, ao contrário, à afirmação de que é necessário que sejam qualificados no sentido de conduzir o ensino de graduação a um patamar superior de qualidade.

A sociedade contemporânea vem-se caracterizando pela participação crescente das transformações e inovações tecnológicas na mediação de todas as dimensões das relações sociais. Isto ocorre no âmbito de uma estrutura cuja reprodução se processa sob a hegemonia do conhecimento técnico-científico, que, por sua vez, tem apresentado desenvolvimento com dinâmica acelerada e complexidade crescente. Sendo assim, a formação em nível superior, para possibilitar a inserção profissional nesta realidade, exige a construção de relações com o conhecimento que levem ao efetivo domínio de seus fundamentos e, não, apenas à assimilação das possíveis aplicações momentâneas. Ao mesmo tempo, na perspectiva do homem que se emancipa – ao relacionar-se com a ciência e a técnica, não como um fim em si, ou para si, mas como forma específica, e determinada, de agir e interagir

no mundo –, apresenta-se a necessidade da relação com o conhecimento que incorpore a historicidade de sua elaboração, os contornos epistemológicos em que cada área se insere e, ainda, os impactos exercidos sobre a sociedade e a cultura.

Na interseção dessas duas dimensões do processo de formação reside a necessária construção da racionalidade não-instrumental, portanto, de uma razão crítica. Só a crítica permanente permite, com base na reflexão sobre seus fundamentos, a operação criativa acerca do conhecimento existente, no sentido de acompanhar, intervir e avançar, tanto no próprio desenvolvimento, quanto nos seus possíveis desdobramentos tecnológicos. Mas também, e fundamentalmente, é por meio da crítica radical que se pode evitar a fetichização do mundo da técnica, ou mesmo da ciência, incorporando-as como elemento importante, mas não único, no diálogo do homem com a realidade. A partir desta (re)conciliação entre o sujeito e o objeto, será possível superar dialeticamente a aparente exterioridade do homem em relação ao conhecimento que ele produz. Assim, conduzido na perspectiva da razão crítica, o processo de ensino qualifica-se para inserir-se na construção da efetiva cidadania, pautada pelo humanismo renovado.

O ensino de graduação, voltado para a construção do conhecimento, sob a ótica da radicalidade crítica, não pode orientar-se por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e seqüenciada a partir da hierarquização artificial dos conteúdos, quando a realidade se apresenta em multiplicidade interdependente; confinada aos limites da sala de aula, onde teoria e prática aparecem como elementos dicotômicos e o ensino tem por base a exposição submissa a conteúdos descritivos, quando o processo de construção do saber ocorre a partir da reflexão sobre os fundamentos do conhecimento; mediada pela permanente interação com a realidade; refratária à diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos, quando eles são, de fato, o pólo nucleador do projeto curricular; concebida na perspectiva da graduação como etapa definitiva do processo de formação, quando a dinâmica de transformação da realidade explicita a necessidade do aprender permanente.

Assim, a flexibilidade desponta como elemento indispensável à estruturação curricular, de modo a atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna, quanto àquelas que se direcionam a uma dimensão criativa e libertária para a existência humana. Percebida neste contexto, a flexibilidade curricular não constitui apenas possibilidade, mas condição necessária à efetivação de um projeto de ensino de qualidade.

3.4 ARTICULAÇÃO ENSINO-PESQUISANA GRADUAÇÃO

A pesquisa, compreendida como processo formador, é elemento constitutivo e fundamental do processo de aprender a aprender – aprendendo, portanto, prevalente nos vários momentos curriculares.

Para realizar a articulação ensino–pesquisa na graduação, é necessário que o

Projeto Pedagógico possibilite simultaneamente o envolvimento dos atores, como componentes individuais, e o apoio da estrutura institucional, como facilitadora da integração entre ensino, pesquisa e extensão, para garantir a execução do projeto.

Busca-se, com isso, caminhar na direção da transdisciplinaridade, abrindo mão das disciplinas auto-referenciadas, para enxergar e assimilar as disciplinas afins. O restabelecimento da prática transdisciplinar no ensino permitirá desfazer os limites entre prática, estágio, situação problema, problematização, extensão e pesquisa, pois todos os elementos serão princípios formativos do ensino de graduação.

Para garantir a permanente atualização do Projeto Pedagógico, provocando e estimulando o fazer pedagógico científico – respeitando-se as especificidades de cada curso ou área de conhecimento –, para responder às necessidades regionais e nacionais, a estrutura curricular deve ser construída a partir da **base mínima**, indispensável para a formação profissional. Em todo o seu percurso, coerentemente com o Projeto Pedagógico que a norteia, deve-se adotar como referência o ato de **interrogar, (re)produzir e criar**, isto é, **interrogar** a realidade de modo crítico e permanente, **(re)produzir** o conhecimento de modo consciente de suas limitações, e orientar o aluno para a busca de soluções **criativas** para os problemas com que defronta.

O Projeto Pedagógico, assim construído, aponta para a atitude reflexiva e problematizadora do aluno, que lhe permitirá ser produtor do conhecimento. O comportamento investigativo aplica-se tanto às atividades ditas em sala de aula, como as fora dela, com a participação em: a) projetos de pesquisa e/ou extensão realizados na instituição ou fora dela; b) eventos científicos; c) atividades de monitoria; d) atividades de extensão, na qualidade de ato de criação, resolução de problemas, mas sempre como atividade de interrogação, portanto, de pesquisa.

A concepção de ensino que tem na pesquisa seu elemento constituidor contrapõe-se às práticas baseadas na visão positivista de construção do conhecimento, na qual os conteúdos ficam fracionados, descontextualizados, desproblematizados, resultando no aprendizado memorístico. A idéia do ensino articulado à pesquisa baseia-se em atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras, em que a aprendizagem parte das observações próprias para indagar sobre o conhecimento e o próprio mundo.

Nessa perspectiva, os elementos curriculares adquirirão novas formas e os conteúdos não serão memorizados, mas apreendidos compreensivamente; a relação professor-aluno será a de parceiro, e a avaliação deverá incluir, prioritariamente, a análise do processo, dos alcances e da reorganização das ações.

Esta concepção de currículo, como conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, mediadas pelo professor e pelo aluno, procura transformar as experiências episódicas existentes no conjunto de atividades vinculadas a atividades teórico-práticas em laboratórios, estágios, monografias e seminários. Trata-se, pois, de potencializar estas experiências de modo a hegemonizar aquilo que hoje é emergente. Novas situações deverão ser criadas, principalmente em disciplinas teóricas e em situações não-formalizadas, mas que

envolvem processos formativos. Um fator fundamental é entender que tempos e espaços curriculares diferentes serão necessários.

É necessário, contudo, destacar que, para articular efetivamente ensino–pesquisa / teoria–prática na graduação, precisa-se criar mecanismos para romper a cultura dissociativa existente.

Entre os mecanismos disponíveis institucionalmente para efetivar esta relação, pode-se destacar:

- formulação de um Projeto Pedagógico institucional que explicita o que a IES pensa sobre ensino, pesquisa, extensão e sua articulação;
- elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos em consonância com o Projeto Pedagógico institucional;
- definição das linhas de pesquisa, institucionalmente prioritárias, estimulando a interdisciplinaridade, sem engessar ou impedir a formulação de projetos inovadores que possibilitem a descoberta de novos saberes;
- instituição de parcerias internas e externas, em atividades interdepartamentais / interdisciplinares com os diversos setores da sociedades;
- divulgação das experiências bem sucedidas, para estimular novas iniciativas;
- fortalecimento da avaliação institucional desses projetos, identificando as dificuldades encontradas e as atividades relevantes;
- promoção da articulação das licenciaturas com o ensino médio, observando a reformulação em curso e atenuando a dissociação entre os diversos níveis de ensino;
- introdução, na formulação das políticas de educação a distância, da necessidade da articulação ensino e pesquisa;
- inclusão na formação pedagógica, desde as séries iniciais dos cursos de licenciatura, da relação ensino e pesquisa / teoria e prática;
- sensibilização do professor bacharel para a necessidade de buscar uma formação pedagógica.

Fundamentalmente, é necessário que, nesse processo, seja possível, ao mesmo tempo, rever o conceito de pesquisar, considerando-o como uma atitude investigativa a ser formada, e estabelecer uma forma transdisciplinar de tratar os conteúdos.

Finalmente, na implementação do Projeto Pedagógico, há necessidade de distinguir os princípios filosóficos dos operacionais, que são diferentes de área para área. A diversidade do padrão cultural e científico do docente e do corpo discente influenciará fortemente o grau de aceitação e elaboração do Projeto Pedagógico e da nova filosofia de educação nas IES.

3.5 FLEXIBILIZAÇÃO E COMPONENTES CURRICULARES

A flexibilização curricular, compreendida como proposta de organização de

conteúdos, a partir da realidade de cada instituição no exercício de sua autonomia, não se esgota na ampliação da oferta de disciplinas eletivas, possibilitando ao aluno a montagem de seu currículo; nem se reduz ao aumento ou redução de carga-horária de disciplinas ou do curso, pois a experiência demonstra que isso não tem significado a obtenção de melhores resultados.

Na perspectiva do ensino articulado à pesquisa, os elementos curriculares adquirirão novas formas: os conteúdos não serão memorizados, mas apreendidos compreensivamente; a relação professor-aluno será a de parceiros; as metodologias serão variadas e ativas; a avaliação não será a cobrança da falta ou o reforço do comportamento obediente, mas a análise do processo, dos alcances e da reorganização das ações. O entendimento de currículo será o de um conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, mediadas pelo professor e pelo aluno.

Compreende-se que essa relação acontecerá nas instituições que intencionalmente nortearão seu Projeto Pedagógico para priorizar essa interação. Sabe-se, contudo, que não acontecerá espontaneamente, porque pressupõe a alteração nas práticas pedagógicas, para que deixem de conceber o aluno como reprodutor e passem a concebê-lo como construtor de conhecimentos. Essa perspectiva requer o Projeto Pedagógico construído a partir do novo paradigma de ensinar e aprender na universidade.

Tendo em vista que a IES não pode abrir mão de ser o lugar onde acontecem experimentos pedagógicos e epistemológicos, torna-se necessário rever a linearidade e a hierarquização na proposição das estruturas curriculares, reconhecendo a existência dos vários processos de aquisição/produção do conhecimento, permitindo ao aluno utilizá-los de acordo com suas potencialidades, levando em conta os conhecimentos prévios adquiridos em sua experiência de vida.

Assim, é importante estimular um trabalho de criação coletiva, introduzindo a participação em projetos, em que o professor e o aluno se incluam como autores, desenvolvendo a capacidade de negociar, articular e ser solidário. Nesse sentido, conforme salientado no item anterior, tempos e espaços curriculares diferentes poderão ser necessários. Entre os componentes curriculares, há de estar presente tempo livre, generoso, para permitir que ocorram momentos formativos inovadores e profícuos.

Na flexibilização dos currículos, evidencia-se a importância de buscar e de permanentemente construir-se uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social. Isso não significa, no entanto, que deve ser subtraída à Universidade sua responsabilidade quanto ao significado que estas experiências incorporadas devem ter para o processo formativo. Não se trata, portanto, de ficar aqui enumerando atividades que podem ou não ser incorporadas, mas de estabelecer diretrizes para sua incorporação.

À Universidade, cabe dar direção ao processo formativo, pautada no seu Projeto Pedagógico, levando em consideração os princípios éticos e políticos fundamentais para o exercício da cidadania, da democracia e da responsabilidade para com o meio ambiente.

Na perspectiva da coerência com o processo de flexibilização da estrutura curricular, compreende-se que seus componentes devem possibilitar, de modo pleno, que o aluno busque a **própria direção nesse processo formativo** – um processo que considere as idiosincrasias e interesses específicos dos alunos, ao mesmo tempo em que respeite suas possibilidades intelectuais e sociais, além daquelas relativas ao tempo necessário para realizá-la. Trata-se, assim de possibilitar ao aluno escolher efetivamente seu caminho e percorrê-lo no **ritmo que lhe seja possível**.

Nessa perspectiva, abdica-se da idéia de que a estrutura curricular deve ser compreendida como uma espécie de **“forma”** ou **“formas”** mais ou menos rígida. Essa estrutura deve assumir que a diversidade de experiências se impõe como princípio de realidade. Trata-se, portanto, de potencializar as conexões sócio-políticas e profissionais do processo formativo.

A diversidade de componentes curriculares, que se espera estar contida em tal estrutura, assume então a característica de viabilizar, na sua plenitude, não apenas o Projeto Pedagógico específico do curso em questão, em determinada realidade social, mas, também, aqueles princípios globais para ele preconizados. Com isso, as atividades realizadas na instituição ou fora dela, no meio acadêmico, profissional ou social, somente poderão ser incorporadas na medida em que se integrem aos referenciais fundamentais da estrutura curricular, especialmente os referentes à atitude de interrogar e de criar.

O comportamento investigativo aqui priorizado se aplica tanto às atividades ditas de sala de aula como as fora dela, incluindo-se os temas do cotidiano. A viabilização desse modo de pensar exige que as mudanças estejam inseridas no Projeto Pedagógico de cada curso, sendo necessária a consideração dos seguintes aspectos:

- implementação de ações que propiciem a formação continuada do professor como agente das mudanças, em parceria com os alunos, considerando que ambos precisam aprender a lidar com essa nova forma de buscar e organizar o conhecimento. (ex.: criação de núcleos de apoio pedagógico);
- revisão do conceito de pesquisa, considerando-a como atitude investigativa a ser formada;
- criação de comissões de revisão curricular;
- compreensão da forma transdisciplinar de tratamento dos conteúdos;
- implantação de instrumentos administrativos que viabilizem a prática de propostas inovadoras;
- necessidade de formação continuada dos funcionários envolvidos nesse processo.

Para a operacionalização destas mudanças, algumas sugestões podem ser apontadas:

- Participação em conselhos sociais da Criança e do Adolescente.
- Participação em conselhos de Saúde e de Educação.

- Participação em projetos de pesquisa e extensão realizados na instituição ou fora dela: atividades de extensão, na qualidade de ato de criação e ou resolução de problemas, sempre como atividade de interrogação, portanto, de pesquisa, subtraindo o caráter meramente assistencial tantas vezes observado.
- Participação em eventos científicos de importância reconhecida no meio acadêmico.
- Atividades de monitoria.

Por último, é importante ressaltar que experiências diversificadas com relação à flexibilização curricular começam a ser implementadas em várias instituições do País. Por isso, faz-se necessário que cada IES explicita seu entendimento sobre esta questão, a fim de evitar que a pluralidade de percepções leve a ações isoladas e descontínuas. Assim, entende-se que o ForGrad é um espaço privilegiado de reflexão conjunta, que, mediante orientações gerais, permite que as IES apliquem sua experiência de forma articulada.

3.6 A AVALIAÇÃO NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

O estudo da relação entre ensino e avaliação no processo de flexibilização curricular requer, necessariamente, a análise das formas de organização do trabalho pedagógico na universidade.

Na busca de novas articulações entre os conhecimentos e na tentativa de implementar concepção menos rígida da trajetória do aluno, que caracteriza o processo de flexibilização curricular, a avaliação deve ser entendida de forma ampla, como atitude de responsabilidade da instituição, dos professores e dos alunos, acerca do processo formativo.

Assim, ela pode ser percebida como movimento de reflexão desses atores acerca dos elementos constitutivos do processo ensino–aprendizagem: plano político-pedagógico, atividades curriculares, metodologias, relação professor–aluno, instrumentos e tempos avaliativos, respondendo às particularidades de cada componente curricular (pesquisa, aulas teóricas, práticas, laboratórios, trabalhos cooperativos, estágios, seminários, aulas integradas etc.).

Na aceitação da abordagem curricular como conjunto de possibilidades (currículo flexibilizado), diferentes processos avaliativos podem ser considerados:

- avaliação processual – análise e reflexão das direções do plano de curso/ atividades curriculares e do desenvolvimento do aluno;
- avaliação contínua – procedimento realizado ao longo do desenvolvimento do processo formativo;
- avaliação credencial – resultado somativo e de valoração aferido pelos diferentes instrumentos utilizados.

É necessário, no entanto, considerar que as formas de avaliação serão dife-

rentes, na medida em que a flexibilização curricular gera abordagens diversas, até dentro da mesma disciplina. Desse modo, pode-se identificar diferentes formas da avaliação ser abordada:

- expressão do conhecimento da área;
- expressão de construção de conhecimento ativa e colaborativa entre os alunos;
- expressão de criatividade;
- expressão da compreensão das relações entre as áreas do conhecimento;
- expressão do raciocínio metodológico próprio da área de conhecimento.

A avaliação deve ser vista como processo constante de repensar a prática pedagógica, em todos os segmentos.

Nesse sentido, algumas proposições podem ser destacadas:

- A avaliação deve nortear-se pelo Projeto Pedagógico do Curso.
- A avaliação deve focar-se no processo e, não, no produto.
- Nos procedimentos de avaliação, deve-se identificar o mérito ou a relevância do que se vai avaliar, e observar os vários processos em curso (internos e externos à instituição).
- No processo de avaliação, deve-se:
 - criar situações efetivas de sustentação desse processo nos níveis administrativos;
 - avaliar todas as situações de aprendizagem, incluindo aquelas que tradicionalmente não eram consideradas;
 - observar a importância da educação continuada para dar conta das exigências em relação às novas formas propostas para avaliação;
 - considerar o momento de vida do aluno e as diferenças no processo de construção do conhecimento, levando em conta a importância da auto-avaliação e a definição das habilidades que o aluno deve apresentar para demonstrar que houve mudança;
 - utilizar processos diversificados, de modo a atender a situações diferenciadas de aprendizagem e de modo de conhecer;
 - atentar para o fato de que o processo educativo não se inicia nem se encerra na sala de aula, considerando conhecimentos prévios do aluno, por meio da competência demonstrada em processos avaliativos orientados para tal fim.

Ainda, na micro-dimensão de disciplinas, ou suas equivalências, parece ser válido distinguir entre avaliar conteúdos trabalhados, competências específicas e habilidades/attitudes adquiridas ou agregadas.

Na macro-dimensão, que está explicitada no Projeto Pedagógico do Curso, aponta-se como objeto do processo avaliativo *o saber*, *o saber ser*, *o saber fazer* e *o saber conviver* (distinções do documento da UNESCO sobre a educação no século XXI), em que avaliar *o saber conviver* indica, principalmente, identificar a capacidade de adaptação do aluno às contradições inerentes ao exercício profissional e ao da cidadania. Portanto, no processo de avaliação, é fundamental que o

discente se situe como sujeito ativo, reflexivo e participante das transformações.

É necessário lembrar, entretanto, que, na tarefa de (re)construção da prática avaliativa, a premissa básica é a postura de constante reflexão dos educadores sobre a prática pedagógica e o acompanhamento do educando na sua caminhada de construção do conhecimento.

Tentou-se indicar aqui alguns caminhos possíveis para uma proposta de avaliação assentada na concepção de flexibilização curricular. Sabe-se, contudo, que, para (re)pensar qualquer um dos aspectos que envolvem a avaliação (concepção, modalidades, funções, instrumentos etc.), é indispensável que se proceda à reflexão da universidade como um todo e de suas relações com o contexto social mais amplo. Desse modo, a universidade que se quiser pautada pelo ensino de qualidade terá de promover e aprofundar as discussões em torno das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de unir ensino, pesquisa e extensão como indicadores de melhoria do ensino universitário.

3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se, no presente documento, que os currículos do ensino superior ainda se norteiam pela influência da concepção positivista de construção do conhecimento. A forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico – do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante, faz com que a prática pedagógica se sustente na idéia de que primeiro o aluno precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade, resultando em um aprendizado memorístico.

Contudo, a emergência de análise mais apropriada dessas questões se faz sentir no seio da universidade, levando à compreensão de que, para realizar um ensino de qualidade, é necessário superar a atual organização de trabalho pedagógico. Trata-se de destacar a importância da diversidade contextual, da prática como ponto de partida para a apreensão da teoria e da intervenção como síntese.

No nível do ensino superior, essa compreensão permeia e altera as práticas tradicionais de ensinar e aprender. Essa perspectiva, do ponto de vista pedagógico, aponta para o processo de ruptura, no qual assume lugar privilegiado a prática do aluno. Trata-se, desse modo, de superar a lógica tradicional dos currículos, teoria-prática, para um processo que estimule a curiosidade, a busca de solução de problemas, o despertar de interesses, a criatividade na solução de problemas. Enfim, um processo pedagógico que, de fato, considere a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como elemento estratégico.

Desse modo, entendendo a pesquisa como instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade, procurou-se, no presente documento, contemplar os aspectos mais relevantes que emergiram das discussões dos grupos de trabalho participantes da Oficina sobre flexibilização curricular.

No momento em que se avizinham profundas mudanças nas estruturas curriculares das universidades brasileiras, conseqüência da regulamentação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais do que nunca é necessário refletir e elaborar propostas sólidas e fundamentadas que justifiquem a exigência da formação universitária, como da existência da própria universidade.

Assim, espera-se que as proposições aqui veiculadas venham a consubstanciar as ações futuramente implementadas pelas IES, no tocante às mudanças que se farão necessárias no cenário que se desenha para o ensino de graduação.

Deve-se ressaltar, no entanto, que as considerações contidas no documento em questão não têm a intenção de encerrar-se em si mesmas. Antes disso, a idéia é abrir-se a novas discussões e/ou reflexões, motivo pelo qual foi apresentado no XIII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, e a partir desta publicação passa a ser divulgado a todas as IES.

É importante lembrar, ainda, que o ForGRAD, desde sua criação, tem-se preocupado em congregar as IES em torno de iniciativas que permitam o fortalecimento de ações comuns relativas ao ensino de graduação. Assim, não poderia deixar de se incluir no processo de discussão em curso, acerca dos rumos futuros do ensino de graduação, para buscar alternativas que viabilizem a passagem do *otimismo da vontade* para a *realidade do possível*.

3.8 BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999., p. 111-120.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998, p. 27-38.
- _____. O Currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. In: ForGRAD. *Memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação*. [Campinas], 1996. p. 181-185.
- ForGRAD. *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*. Curitiba, 1999a, 27 p.
- _____. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*. [Rio de Janeiro], 1999b, 35 p.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.12, n. 58, p. 15-22, abr./jun. 1993.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, nº 58, p. 45-53, abr./jun. 1993.
- PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. *Em Aberto*, Brasília, v.12, nº 58, p. 30-37, abr./jun. 1993.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Novas abordagens no campo do currículo. *Em Aberto*,

Brasília, v.12, n. 58, p. 73-76, abr./jun. 1993.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Ensino e avaliação; uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 149-169.

PARTICIPANTES DA OFICINA E AUTORES DO DOCUMENTO

André de Almeida^{2,4}	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro–RJ
Ângela Maria Ribeiro Freitas	Universidade do Estado do Rio de Janeiro–RJ
Antonio Carlos Brolezzi	Universidade Federal de Ouro Preto–MG
Armando Cypriano Pires	Universidade Federal Fluminense–RJ
Carlos Eduardo de Rezende	Universidade Estadual do Norte Fluminense–RJ
Elisabete Monteiro de A. Pereira	Universidade Estadual de Campinas–SP
Esther Hermes Lück¹	Universidade Federal Fluminense–RJ
Faruk José Nome Aguilera¹	Universidade Federal de Santa Catarina–SC
Fernando Jorge Rodrigues Neves	Universidade de Brasília
Francisco de Assis Palharini	Universidade Federal Fluminense–RJ
Iara Barreto	Universidade Federal de Goiás–GO
Iara de Moraes Xavier	Universidade do Rio de Janeiro–RJ
Itacy Mota M. Pereira	Universidade Federal do Rio de Janeiro–RJ
Jacira Guiro Carvalho da Rocha	Universidade Federal de Pernambuco–PE
Jandira S. Thompson Mott	Universidade Federal Fluminense–RJ
Jose Ederaldo Queiroz Telles	Universidade Federal do Paraná–PR
Leila Amum Alles Barbosa	Universidade Estadual do Maranhão–MA
Mara Rodrigues^{1,4}	Universidade Federal Fluminense–RJ
Márcia Simão Linhares Barreto	Universidade Estadual do Norte Fluminense–RJ
Nilda Alves³	Universidade do Estado do Rio de Janeiro–RJ
Rosana dos Santos Lopes	Universidade Estadual de Santa Cruz–BA
Norma L. Videro V. Santos¹	Universidade Estadual de Santa Cruz–BA
Vitória Régia Alves Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro–RJ
Sueli Petry da Luz	Universidade Vale do Itajaí–SC
Wilhelmus Jacobus Absil	Universidade de Fortaleza–CE
Zélson Giacomo Loss	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro–RJ

¹ Comissão de Redação.

² Coordenador da Comissão de Redação.

³ Coordenadora Geral dos Trabalhos da Oficina.

⁴ Sistematização da versão final do documento.

4 INDICADORES DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA GRADUAÇÃO*

4.1 APRESENTAÇÃO

Dando continuidade às atividades desenvolvidas a partir da aprovação do Plano Nacional de Graduação em 1999, a Diretoria do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) gestão 2000/2001, realizou a terceira Oficina de Trabalho: “Indicadores de avaliação para a graduação”, na Universidade Estadual de Campinas, em Campinas – São Paulo, no período de 16 a 18 de agosto de 2000.

Além dos membros da diretoria do ForGRAD, a Oficina de Campinas contou com a participação de especialistas da área de avaliação e de Pró-Reitores de Graduação, com representação de todas as regiões brasileiras.

A idéia da Oficina sobre avaliação da qualidade da graduação surgiu da necessidade de serem aprofundadas as discussões para o estabelecimento de alguns princípios norteadores para esse processo. Não se pretendeu construir uma nova matriz para a realização de avaliações em substituição àquelas existentes, mas antes de tudo, aprofundar as bases para a construção de uma cultura avaliativa que seja parte integrante do projeto pedagógico da Instituição e de seus Cursos de Graduação. Procurou-se não perder de vista o fato de que uma avaliação realizada a partir de parâmetros e indicadores comuns pode levar a distorções que não respeitam as especificidades e características institucionais e regionais de nosso país continental. Do mesmo modo, a ausência de indicadores que permitam uma comparabilidade mínima entre as Instituições, pode afetar de forma negativa o estabelecimento das metas e ações a serem perseguidas ao longo do projeto pedagógico institucional, após a análise da avaliação.

Além dos trabalhos em grupo, a Oficina teve início com a mesa redonda: “Implicações conceituais para uma prática avaliativa”, com a participação dos Profs. Drs. Dilvo I. Ristoff (UFSC), José Dias Sobrinho, e Luiz Carlos de Freitas (Unicamp). No segundo dia, houve a palestra: “Inclusões e exclusões causadas pelos indicadores avaliativos” proferida pela Dra. Bernadete A. Gatti (CEE-SP, Fundação Carlos Chagas e PUC-SP). Nos períodos da tarde e no terceiro dia, ocorreram os trabalhos em grupo.

Para apresentação do produto da Oficina, foi constituída uma Comissão de Redação para a elaboração do presente documento, que tem por propósito ser mais uma fonte para os debates acerca da temática em foco. Como consequência da Oficina de Campinas foi escolhida a “qualidade da graduação” como eixo temático

* Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Campinas/SP, realizada de 16 a 18 de agosto de 2000.

do XIV Fórum Nacional do ForGRAD, a ser realizado na cidade de Curitiba, de 20 a 24 de maio de 2001. Durante o evento, este texto estará sendo utilizado como ponto de partida e referência para as discussões do Grupo de Trabalho sobre Indicadores de Qualidade.

Além disso, a exemplo do que ocorreu com o produto das Oficinas anteriores promovidas pelo ForGRAD, haverá a divulgação do presente documento a todas as Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Angelo Luiz Cortelazzo
Coordenador da Comissão de Redação e
Vice-Presidente do ForGRAD

4.2 INTRODUÇÃO

Trabalhar com a graduação numa sociedade complexa como a que estamos vivendo, significa passar pela discussão do processo de avaliação tanto da instituição, como dos Projetos Pedagógicos de curso. A diversidade cultural e a profusão de conhecimentos fazem com que as instituições analisem as formas que utilizam para transmitir, gerar e socializar o conhecimento.

Herdeiro de uma convulsão social e econômica, o milênio inicia com fortes transformações nas políticas econômicas, sociais e nas questões epistemológicas. As expressões que floresceram para conceituar ou classificar essas mudanças são variadas e de difícil acordo na significação de suas terminologias: neoliberalismo, globalização, pós-estruturalismo, pós-modernidade. Estas novas tendências recebem tanto críticas e rejeições, como aceitações e defesas.

Como resultado, encontramos forte consequência na educação: mudanças paradigmáticas, mudanças na função social da universidade, na organização curricular, na ênfase metodológica, na relação com a sociedade.

A universidade até então se estruturou pelo paradigma da modernidade trabalhando o conhecimento muito mais como produto do que como processo. (Cunha, 2000), com a tradição de fazer ciência pela forma positivista, valorizando as certezas e punindo as dúvidas. Há nessa estruturação, a percepção de que a teoria vem sempre antes da prática e que esta deve ser compreendida como aplicação exclusiva daquela. Com esta compreensão, a graduação tem organizado o conhecimento em grades disciplinares estanques, hierárquicas, fragmentadas e tem localizado os estágios curriculares sempre no final de seus cursos. É valorizado um currículo altamente específico e especializado.

Contraopondo-se a esta visão de conhecimento como resultado e produto, há hoje uma tendência para ver e entender o conhecimento como processo, o que exige da instituição, do professor e do aluno, diferentes capacidades e competências. Esta tendência altera as formas metodológicas usadas e coloca para a graduação desafios em fazer com que se renove e se dê novo significado ao eixo pedagógico.

gico da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

Essa preocupação foi enfatizada na Oficina de Niterói (ForGRAD, 2000) que trabalhou o currículo como expressão do projeto pedagógico e o ensino voltado para a construção do conhecimento sob a ótica da radicalidade crítica, da transposição das disciplinas auto-referenciadas, da incorporação da atitude reflexiva e problematizadora e da pesquisa como seu elemento constituidor. Estas concepções contrapõem-se à cultura dissociativa ainda muito prevalente.

O documento de Niterói, que se ocupa da flexibilização curricular, entende que “na perspectiva de um ensino articulado à pesquisa, os elementos curriculares adquirirão novas formas; os conteúdos não serão memorizados, mas apreendidos compreensivamente; a relação professor-aluno será a de parceiros; as metodologias serão variadas e ativas; a avaliação não será a cobrança da falta ou o reforço do comportamento obediente, mas a análise do processo, dos alcances e da reorganização das ações” (ForGRAD 2000) e realça que isto acontecerá nas instituições que intencionalmente nortearão seu projeto pedagógico para priorizar essa interação.

Os processos de avaliação do ensino e das universidades têm ganhado destaque e força na atualidade, na medida em que o Ensino Superior vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações, no Brasil e no mundo (Palharini, 1999). Entre outras situações, o debate toma em consideração: as modificações que se operam nas relações entre a sociedade e o Estado, as inovações na base técnica do trabalho, a necessidade de expansão acelerada da educação superior e a crescente exclusão social. Conseqüentemente, neste contexto tende-se a alterar, de modo substancial, o lugar que a instituição Universidade tem procurado ocupar no seio da sociedade.

Neste contexto, situa-se a avaliação como uma atividade estruturada que permite o julgamento da qualidade institucional, no sentido de sua responsabilização com o social e no redimensionamento das ações da própria instituição.

A avaliação da graduação tem como característica ser um processo. A idéia de processo, por sua própria definição, significa o que tem prosseguimento, que não tem um término demarcado, que se realimenta no próprio proceder. A conceituação da avaliação como processo faz com que as Instituições de Ensino Superior, no momento em que o tema é trazido para discussão pelo ForGRAD, tomem, ou retomem, a avaliação como um dos focos principais de suas preocupações.

Neste ano de 2000, finda a Década da Educação estabelecida em Jontiem em 1990. Da avaliação das metas estabelecidas para serem atingidas por ela, pouca coisa foi alcançada e, uma dessas, foi o maior acesso e a melhor qualidade do ensino superior. A Cúpula do Milênio ocorrida em Nova York, neste ano, novamente estabelece a meta de garantia do ensino fundamental universal e um ensino superior de qualidade para um número crescente de indivíduos.

No caso brasileiro, onde a idéia de universidade ainda caracteriza-se pela sua existência recente, ela se vê premida no embate ideológico manifesto nas concepções de qualidade e avaliação. Isto é, de um lado é chamada e forçada a participar

do esforço de reestruturação econômica, nos termos em que as elites políticas e econômicas a compreendem e, de outro, a se posicionar por um desenvolvimento sustentado, autóctone, comprometido com as necessidades sociais da maioria da população. É, portanto, neste terreno que se funda a matriz principal sobre a qual se assenta o debate sobre a qualidade do ensino nas nossas instituições universitárias.

4.3 REFERÊNCIAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Podemos dizer que para muitas Instituições de Ensino Superior (IES), a preocupação com a melhoria da qualidade de seu ensino deixou de ser buscada através de tentativas de reformas cujo desenvolvimento e resultados não se tornavam visíveis no âmbito da comunidade com um todo. A avaliação, para a maioria dessas IES, deixou de ser uma lista de intenção de compromissos e metas que ciclicamente eram adiadas. Aclara-se a cada dia que o processo avaliativo não é um modismo, uma etapa burocrática a ser cumprida, mas parte do contínuo repensar sobre os fins e propósitos da Instituição. Ela é também uma forma de assegurar a necessária prestação de contas para a sociedade, de todas as atividades desenvolvidas, constituindo-se assim em importante ferramenta para o planejamento e a gestão universitária (ForGRAD, 1999).

Segundo Gatti (2000) “avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e a transformação e não serem utilizados para rebaixamento de auto-estima, seletividade, punição, diminuição de valia”.

Os processos avaliativos de graduação são entendidos na sua vinculação com os Projetos Pedagógicos e por isso, necessariamente, implicam julgamento de valor e responsabilidade no plano ético. Estes procedimentos ultrapassam o mero sentido de medir, de analisar, comparar, relacionar, hierarquizar e mesmo de emitir julgamento sobre alguns referentes. Eles explicitam antes de tudo o sentido social definido para o contexto de referência da IES, os fundamentos políticos, filosóficos e éticos da instituição, o modelo avaliativo adotado e o domínio de validade das conclusões que daí podem ser formuladas.

O processo avaliativo assume significação representativa quando as condições históricas e as características específicas da Instituição de Ensino estão contempladas no projeto elaborado e na metodologia empregada. Essa Instituição tem uma história própria, um percurso peculiar, uma condução específica, um olhar focado na diversidade cultural local.

Nesse sentido o Forgrad, acompanhando as discussões teóricas da avaliação, reconhece que não há modelos gerais válidos e recomenda que estes sejam construídos por e para o contexto específico de cada IES e que sejam validados em sua consistência específica (ad hoc, no dizer de Gatti, 2000). O sistema ad hoc permite ter os indicadores bem colocados e não ter padrões idealistas. A significação de um processo avaliativo depende, sobretudo, do retorno construtivo dos

seus resultados e que, pela sua contínua execução, contribua para transformações institucionais relevantes para si mesma, para seu contexto de referência e para o sistema educacional superior do país.

Ao realizarmos a avaliação temos que ter em mente que a universidade não se resume na sua estrutura física ou administrativa, no coletivo de seus professores, alunos e funcionários, nem mesmo no espaço de produção e socialização do conhecimento. A avaliação aclara que a universidade é o seu projeto pedagógico dinamizado e, portanto, uma realidade complexa em interação com as contradições sociais e um processo histórico social de produção e superação em condições históricas determinadas.

Desenvolver um processo avaliativo é assumir como valor a democracia institucional, a liberdade nas ações e a ética no fazer. Sendo a avaliação uma possibilidade da democracia e, enquanto prática cotidiana de uma realidade essencialmente complexa e múltipla, se realiza, se, democraticamente for assumida por todos os seus integrantes de forma rigorosa, isenta e autônoma.

Cunha (2000) enfatiza que “a crença de que a avaliação deve ter uma virtude emancipatória faz parte da luta dos que querem construir, também pela educação, uma sociedade mais democrática” é um processo no qual afloram conflitos e contradições que são constituintes da própria academia e da sociedade, mas que supõem também o enfrentamento desses conflitos e contradições e o questionamento dos suportes das suas idéias e práticas.

Etimologicamente avaliar significa atribuir valor a alguma coisa, dar a valia e, por isso, não é uma atitude neutra. Estão presentes nela, as escolhas feitas sobre as políticas implementadas, as opções da elaboração do projeto pedagógico, os métodos avaliativos implementados. Sendo a não neutralidade um fato, interessa na avaliação o compromisso com o questionamento, com a crítica, com a expressão do pensamento divergente, e a explicitação das diferenças no plano das teorias, da epistemologia e dos métodos de investigação. Trata-se, portanto, de um processo marcado pela ambigüidade, pela discussão e pelos consensos implícita e explicitamente assumidos pelos discursos e práticas.

A avaliação no contexto brasileiro surge como mecanismo balizador da qualidade das IES, cumprindo uma função educativa de permitir a expansão e o acesso ao ensino superior, sem queda de qualidade. Os modelos atuais de avaliação contemplam mecanismos externos e internos. Os primeiros, com indicadores universais e quantitativos para todas as instituições, objetivam uma comparação entre elas e se baseiam em questões consideradas de prioridade nacional, muitas vezes uniformizando critérios e desestimulando a diversidade. Já o modelo de avaliação interna, que contempla a especificidade institucional, permite o contínuo aperfeiçoamento, pois seus resultados podem ser utilizados na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional. Ainda que tal modalidade seja regulamentada como política de avaliação nacional, não tem sido implementada com a mesma intensidade e impacto da avaliação externa. De todo o modo, não pode ser desejado que a avaliação se reduza apenas a um processo interno e auto-avaliativo. As IES precisam ser avaliadas externamente, permitindo assim a necessária interferência dos

segmentos sociais apropriados, na reflexão e direcionamento de seu projeto pedagógico institucional e de cada curso de graduação.

Na lógica da racionalização econômica, onde o imperativo é fazer mais, melhor e de forma mais barata, a avaliação assume a função de diferenciar, inclusive hierarquizando os centros de formação. O pressuposto que subjaz a essa lógica, é o de que, em função da grande demanda atual e futura por esta modalidade de ensino, e por consequência, da grande diversificação dos sistemas de ensino já em andamento para atender esta demanda, torna-se necessário diferenciar os centros de formação superior através de um padrão de qualidade orientado para os diferentes segmentos sociais que dele queiram fazer uso. A questão não é se uma exclui ou não a outra, até porque não exclui, mas sim que ótica privilegiar quando encaminhamos o processo de avaliação.

Vencido o desafio de estabelecer os objetivos da avaliação, teremos de enfrentar um outro obstáculo. Trata-se de determinar os parâmetros da avaliação a ser realizada. A partir do que podemos afirmar que algo tem ou não a qualidade que se espera no processo de formação realizado pela graduação? Será a qualidade um conceito universal? Aquilo que é bom numa IES também o será para outras? De que depende a qualidade?

Como proceder a esta comparação, constitui um grande problema a ser superado. Se admitirmos que a qualidade de algo depende de uma referência, temos de admitir que podemos ter qualidades diferentes não necessariamente superiores umas as outras.

Qualidade e quantidade: processo dialógico

A avaliação é um processo dialógico que permite olhar as dimensões quantitativas e qualitativas como expressões do vivido e do almejado, como projeto de formação relevante para o indivíduo e para a sociedade. A ótica dialógica permite na prática, rever o valor das dimensões quantitativa e qualitativa, compreendendo-as como partes indispensáveis do projeto político pedagógico no qual está contido o rol dos indicadores.

Os aspectos quantitativos e qualitativos promovem a autoconsciência da Instituição. Esses aspectos adquirem importância na medida que permitem o diálogo entre os elementos envolvidos, que esclarecem os limites e os alcances, bem como sugerem novos marcos de identificação com os ideais buscados na construção de uma formação científica e técnica comprometida com o social.

Assumir a avaliação politicamente implica na decisão da Instituição de intervir no processo de formação, bem como proporcionar as condições para a integração do ensino com a realidade social, com ênfase no impacto da avaliação no processo de transformação social.

Belloni (2000) aponta que os debates e as tentativas mais significativas de implementar avaliação de modo sistemático nas Instituições de Ensino Superior, no Brasil, datam do início da década de 80. Existiam duas tendências principais: a

de controle e hierarquização - tendência meritocrática voltada para identificação e seleção dos melhores com vistas a políticas de incentivos e financiamentos e a de identificação das insuficiências e potencialidades das instituições e do sistema - tendência da efetividade científica e social, orientada por uma lógica de transformação. Para Belloni, esta tendência visa a construção da qualidade e da excelência não excludente mediante a identificação dos acertos e das dificuldades.

O diálogo das dimensões quantitativa e qualitativa revela os compromissos, as trajetórias, os momentos, os determinantes, o sentido e as implicações de cada IES, bem como apontam a diversidade de direções abertas e possíveis.

Nesse sentido é preciso explicitar as determinações históricas da realidade atual das IES, sem, contudo, tomá-las como justificativas para o que é feito ou deixado de fazer. É preciso perguntar qual a política de graduação e como ela tem sido implementada nos vários cursos. A avaliação pode proporcionar as condições de romper com o determinado, com a acomodação criando uma nova identidade exigida por um imperativo ético.

Os dados/indicadores quantitativos e qualitativos denotam apenas uma certa qualidade que medeia as relações complexas e profundas entre eles. Não basta verificar o espaço físico, o sistema de bibliotecas, laboratórios, equipamentos, a relação professor-aluno, o número de inscitos, de ingressantes ou de concluintes, a evasão e a repetência. Por mais que esses dados possam ser reveladores de uma realidade, devem continuamente ser buscados seus limites, pressupostos, possibilidades, implicações e interpretações para além do explicitado. Mais importante que saber dados sobre quantas publicações, pesquisas, graduados, professores, evasão, é perguntar o sentido e a importância do ensino e da pesquisa do ponto de vista da sociedade, da política, da cultura, da construção de uma sociedade justa, igualitária e plural.

A qualidade do processo avaliativo não está na sua capacidade de julgar ou denunciar, mas em sua capacidade de indagar e de provocar reflexões próprias, possibilitando a ampliação permanente do refletido, do executado, do transformado. Este processo se faz nessa espiral crescente de reflexões sobre as ações sociais e culturais.

A dimensão de qualidade da avaliação permite o reconhecimento da heterogeneidade como valor e da flexibilidade da estruturação curricular em projetos alternativos. Sua finalidade não se esgota no âmbito da Instituição, mas deve se constituir em uma ponte efetiva entre a universidade e a realidade social.

Como ressalta Cardoso (1991), "um projeto de avaliação amplo, global e fundamentalmente preocupado com as condições para a elevação do padrão de qualidade da Universidade tem que começar analisando a própria instituição Universidade". Cada IE tem um perfil, uma história. É preciso identificar esse perfil e reconstruir essa história para avaliar o papel que cada Universidade específica tem desempenhado historicamente na sociedade e frente ao desenvolvimento da ciência, colocando-o então em discussão para definir se é isso mesmo que a comunidade universitária e a sociedade querem para essa Instituição, nesse momento e no futuro.

Assim compreendida, a qualidade revela-se como um conceito multidimensional, onde quantidade e qualidade são categorias indissociáveis, dado que não pode existir uma sem a outra. Avaliar, portanto, implica em considerar tanto os elementos quantitativos que caracterizam as relações institucionais, inclusive sua produção, quanto os de ordem qualitativa. No que tange aos elementos quantitativos, estamos nos referindo a valores que expressam sua grandeza em séries históricas, passíveis de comparação e acompanhamento. Já no que se refere aos qualitativos, estaremos considerando os juízos sobre as contribuições da IES para o contexto social no qual se insere.

Objetiva-se, assim, superar o formalismo dos instrumentos de avaliação, apropriando-se dos dados/indicadores já existentes em um movimento de reflexão e produção de análises com a participação dos atores envolvidos no processo de avaliação. A apropriação dos indicadores e dos dados já existentes pode servir de base ao processamento “local” das análises, permitindo uma maior liberdade de valoração e inferência de juízos sobre os dados. Nesta perspectiva o processo pedagógico deve ser o centro (em termos metodológicos) da avaliação e ser sempre referendado no Projeto Pedagógico.

4.4 SINALIZADORES PARA A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE AVALIAÇÃO

Os estudos realizados sobre indicadores de avaliação demonstram que, tanto o número como o papel que eles desempenham, varia acentuadamente. Por um lado, eles compõem a principal base de comparação nacional e de sistematização dos relatórios, emitidos pelas comissões verificadoras de avaliações externas. Por outro, representam o conjunto de princípios adotados pela Instituição para subsidiar a auto-avaliação em consonância com sua missão, diretrizes e objetivos educacionais. A auto-avaliação institucional se constitui num elemento de grande importância na gestão de uma universidade, pois esse processo irá aferir e compatibilizar, na medida do possível, as visões de qualidade dos diversos segmentos e, ainda, preparar as bases para o planejamento institucional.

Os indicadores arrolados para o desenvolvimento da auto-avaliação institucional, sem desconsiderar dados quantitativos, poderão enfatizar variáveis qualitativas, garantindo a heterogeneidade e a especificidade da Instituição. A opção para escolha dos indicadores deverá ser amplamente discutida e legitimada pelos vários segmentos da comunidade universitária e da comunidade externa.

Schwartzman (1997) discute sobre o grau de importância de cada indicador, relacionado ao espaço e tempo em que ele está sendo utilizado. Exemplificando, diz o autor: “Na composição final do indicador de qualidade do corpo docente, o que e quanto é mais relevante: a titulação ou o regime de trabalho?”. Dessa forma, não existem respostas prontas para indicadores que representem julgamentos de valor. A alternativa possível para tais situações é um investimento que deverá ser feito na explicitação das razões que levam a comunidade acadêmica optar por tal esco-

lha. A ponderação dos indicadores não pode ser um procedimento arbitrário, quanto a escolha de pesos, mas deverá ser analisada em cada situação particular da Instituição, levando em consideração a sua “qualidade especial”, seu perfil, a imagem e o reconhecimento que pretende alcançar.

Sob essa ótica, a Instituição, em seu programa de avaliação, articulada ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional, poderá elencar indicadores de avaliação que contemplem as seguintes dimensões:

GLOBAL: isto é, o reconhecimento das demandas sociais e científicas, bem como as diretrizes contidas na LDB, Constituição Federal e Plano Nacional de Educação.

ESPECÍFICA: no que se refere aos princípios e diretrizes contidas no Plano Nacional de Graduação (oferta de ensino superior e sua expansão, formação de professores, diretrizes curriculares, sistema de avaliação, qualificação de professores, educação à distância, financiamento e fomento à produção científica).

PARTICULAR: diz respeito à vocação e inserção regional da IES, isto é, a garantia da sua especificidade, da sua história e das diferenças culturais, dos vínculos e compromissos estabelecidos com a comunidade regional. Os indicadores arrolados para avaliar tal dimensão não podem ser desconsiderados pela avaliação externa. Os avaliadores externos deverão apreciar e reconhecer os julgamentos apreciativos contidos no relatório da Instituição, avaliando a relação entre os resultados obtidos e as metas e ações desenvolvidas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

No processo de elaboração e seleção dos indicadores de avaliação, tanto as comissões internas quanto às externas, devem considerar a amplitude do indicador relacionado ao objeto a ser avaliado. Diz-se da amplitude quando um conjunto de indicadores norteia o levantamento da realidade intrínseca da Instituição no que se refere a sua eficiência e eficácia, entendidas como o alcance de resultados, conforme os recursos disponíveis, os insumos utilizados e o alcance dos objetivos planejados. Os resultados gerados deverão corresponder às expectativas da área de influência da Instituição. Associa-se a este desempenho, a efetividade própria e distinta da Instituição, considerada por Lapa e Neiva (1996) “como o balanceamento entre a oferta dos produtos e resultados e as demandas que prevalecem em torno de uma dada instituição de ensino (...) capacidade da instituição em corresponder ao que dela se espera, e só dela, no seu próprio contexto”. Assim, sob esta ótica, cada instituição tem sua efetividade própria e distinta, isto é, seu plano de operação, ordenado e desenvolvido, com intenções de desenvolvimento que se expande, influenciando as relações no contexto do seu raio de ação. Este seria o mérito da Instituição.

A amplitude, descrita acima, contempla o desempenho da instituição, apurando o que Demo (1988) chama de qualidade formal, isto é, avaliando os aspectos pontuais da instituição, comparando índices e revelando atributos de desempenho, mais voltados aos quantitativos.

No entanto, a avaliação deverá considerar “(...) aspectos que dependem da visão dos observadores e da posição em que eles se colocam quando em relação ao objeto de seu interesse” (Lapa & Neiva, 1996). Esta dimensão contempla o grau de satisfação dos usuários em uma pretensa escala de valores, que pode se revelar de modo diverso do ponto de vista de cada sujeito, apurando referenciais de qualidade. Estes referenciais de qualidade estão ligados ao que pode ser considerado de utilidade reconhecida e aceita por aqueles que dão sentido aos resultados do desempenho acadêmico. Esta significação move pensamentos e desejos que promovem a intervenção nos rumos da Instituição.

Avaliar a utilidade e a relevância de uma ação institucional significa reconhecer parâmetros estratégicos de valor emitidos pelas pessoas que constroem a qualidade e dela usufruem. O desafio que se coloca no desenvolvimento da avaliação institucional é exatamente o de construir indicadores e metodologias que possam abarcar tanto às questões de eficiência, eficácia e efetividade, das atividades organizadas no interior da instituição, quanto às questões de qualidade extrínsecas, que deverão ser apuradas pelos indicadores de satisfação dos usuários, pontuados pela utilidade e relevância do que a universidade desenvolve e produz.

É importante considerar que os sinalizadores encaminham a construção de indicadores, tanto de desempenho quantitativo quanto qualitativo.

REFERENCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DOS INDICADORES

Considerando-se os indicativos acima como parâmetros para a elaboração dos processos avaliativos institucionais, torna-se necessário que cada Instituição busque precisar seus referenciais. Estes referenciais estão diretamente relacionados à concepção de educação superior, de processo formativo e especialmente de avaliação. Tomando-se em consideração que a educação superior deverá responder aos desafios da atualidade, propomos a análise dos seguintes elementos:

NOVO HUMANISMO: há muito que os cursos de graduação vêm rompendo ou deixando a desejar quanto a uma formação mais humanística de profissionais. Este fato decorre, em certa medida, da dispensa das disciplinas e/ou atividades que se responsabilizavam pelos questionamentos principais do sentido da vida, permitindo a compreensão da dimensão ontológica do homem;

CONSCIÊNCIA DAS IMPLICAÇÕES ÉTICAS: é preciso que no decurso da graduação os profissionais realizem vivências e práticas que possibilitem-no refletir sobre sua dimensão de sujeito histórico, político e social e em que medida as suas ações implicam melhorias ou retrocessos na condição de vida da população com a qual trabalha. À Universidade cabe o compromisso de pensar de que modo se responsabiliza e trabalha com o conteúdo ético da formação dos novos cidadãos. Neste sentido muitas vezes se observa preocupação centrada na competição e consumo, descolando-se o eixo de atenção da pessoa para um reforço à lógica de mercado.

A UNIVERSIDADE COMO LOCUS DA PRODUÇÃO DO SABER: ter na Universidade

o foco de produção e socialização do saber implica necessariamente na integração da extensão com o ensino e a pesquisa. É preciso que a propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ganhe proporções reais e efetivas nos cursos de graduação, pois tal processo é que permitirá a formação contextualizada do cidadão, possibilitando-lhe maior autonomia intelectual.

INTERDISCIPLINARIDADE: que o processo de construção do conhecimento seja amplo e onde se motive a integração disciplinar e seu diálogo, possibilitando análises de dados sob diversos olhares constituindo-se questionamentos permanentes sobre as verdades absolutas. Ir além da organização disciplinar dos currículos, buscando novas modalidades organizacionais para a sua integralização e observando-se a unidade que a direção do projeto pedagógico propõe. A interdisciplinaridade está intimamente relacionada à flexibilidade curricular. “Com a característica de interrelacionalidade, cada vez mais a noção cartesiana de conhecimento que sustenta os currículos/ensino na Universidade vai cedendo lugar para uma compreensão do conhecimento enquanto REDE, na qual a criação do conhecimento se dá em relação e em interação. A metáfora da Rede ilustra a compreensão de que no processo de criação do conhecimento não há hierarquias e nem linearidades. É um processo onde se vislumbram aproximações, distanciamentos, provisoriedades, diferenças, similaridades, e alguns nós, isto é, pontos de contato, ligações, reveladores de (outros) sistemas de significações. Com esse processo a Universidade se descompartmentaliza, se desfragmenta, permitindo que a formação possibilite ao aluno transitar entre as diversas e diferentes áreas do conhecimento, fazendo com que o mesmo possa tecer o novo conhecimento em uma dinâmica de interligação de conceitos, temas e/ou saberes, dando vida ao conhecimento” (ForGRAD, 2000).

INTEGRAÇÃO CURRICULAR: a formação na graduação precisa superar o processo de ensino fragmentado, bem como as disciplinas criadas sob condições muito particularizadas. É preciso privilegiar ações integradas de disciplinas, bem como pensar o currículo em sua amplitude de saberes e diversidade de modalidades de consecução, observando-se objetivos gerais que o curso se propõe, bem como aqueles relacionados às diferentes fases do curso, encontrando a relação entre as disciplinas e o sentido de cada uma dessas fases para o alcance das proposições do Projeto Pedagógico;

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DOCENTES: necessário se faz construir processos avaliativos que tenham presente, elementos que possam retratar aspectos didático-metodológicos, a compreensão do professor sobre o seu trabalho, a relação das disciplinas trabalhadas por ele com as demais do curso e objetivos do conteúdo eleito, entre outros.

FLEXIBILIDADE CURRICULAR: a flexibilidade curricular não pode ser reduzida à variação das formas de trabalhar os conteúdos, mas essencialmente pensar a construção e relação dos conteúdos no currículo da graduação. É necessário avançarmos do conceito de currículos disciplinares para currículo

los temáticos, buscando com que o processo de construção do conhecimento, alcance níveis cada vez mais elevados de complexidade e inter-relação, superando o conceito do aprendizado linear, cumulativo, isolado e solidificando a interdisciplinaridade.

GERAR AUTONOMIA INTELLECTUAL DISCENTE: a construção da autonomia intelectual dos universitários está intimamente ligada aos processos de produção do conhecimento. O estudante precisa compreender e vivenciar o processo de aprendizado, para que incorpore métodos que facilitem a construção do seu saber, tendo claro também que não são apenas os métodos científicos que produzem o aprendizado, mas que a este processo está implicada uma dimensão afetiva, subjetiva, estética da cognição. É preciso que o universitário se apaixone pelo processo de aprender e se veja como sujeito central deste processo de aprendizagem.

GESTÃO PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: um dos parâmetros referenciais para avaliarmos a qualidade da graduação e que frequentemente é considerado secundário nos processos de avaliação institucional diz respeito à concepção e forma dos cursos de graduação serem administrados. A dimensão de gerenciamento dos processos pedagógicos dos cursos é que irá garantir em boa medida ações interdisciplinares, atividades inovadoras no currículo e integração do pessoal docente para a consecução dos objetivos do curso. Também é perceptível que um grande número de docentes com atuação em dado curso de graduação desconhecem o projeto pedagógico respectivo, o que torna complexo o processo de execução do mesmo. Os processos avaliativos, tal qual nos informa o Prof. José Dias Sobrinho, "... não são processos sem sujeito e sem objeto, já que não há produção humana que não seja enraizada em terreno social, e porque não são a simples execução e o resultado de um conjunto de técnicas, as avaliações emergem em determinadas condições e cumprem seus papéis num quadro estruturado de valores que, de um lado, lhes oferecem sustentação e consistência relativas. Por outro lado, essas avaliações desempenham também funções de reforço e reafirmação de determinadas concepções e de negação de outras". Desse modo, o processo de gestão dos cursos de graduação passa a ter importância fundamental, tanto na definição dos projetos pedagógicos dos cursos, quanto na constituição da concepção e forma de avaliá-lo e ainda no compromisso e integração dos docentes ao mesmo. Dessa forma a construção dos parâmetros de avaliação é histórico-social e os docentes e discentes, os sujeitos centrais do processo.

SENSIBILIDADE INSTITUCIONAL PARA A MUDANÇA: ao tempo que se busca institucionalizar a avaliação, também se faz necessário que os sujeitos dela participantes estejam abertos aos debates e à proposição de mudanças. As coordenações destes processos devem buscar a adesão das lideranças estudantis, dos funcionários técnicos, dos docentes, dos dirigentes e à medida do possível tornar público e ao alcance da opinião pública seus resultados e ainda mais, as medidas implementadas em decorrência das avaliações.

4.5 EXEMPLOS DE SINALIZADORES PRODUZIDOS NA OFICINA

Durante as discussões em grupo ao longo da Oficina de Campinas foram elaborados diferentes sinalizadores e indicadores de avaliação. Longe de expressar o consenso, a construção de uma matriz a ser seguida, ou mesmo uma recomendação dos participantes da Oficina, esses sinalizadores foram compilados a partir de diferentes agrupamentos e são descritos abaixo.

O agrupamento levou em conta aspectos ligados ao Projeto Pedagógico, aos Recursos Humanos, à Infra-estrutura e à Gestão da Graduação. Espera-se que esse conjunto de sinalizadores seja capaz de potencializar a construção de indicadores que auxiliem na efetivação da proposta de avaliação da Instituição.

Projeto Pedagógico

- Ações comunitárias (internas e externas): tipo e grau de impacto dessas ações; participação em Conselhos Comunitários;
- Articulação ensino, pesquisa e extensão;
- Coerência entre missão, diretrizes, políticas, metas e objetivos da IES e o explicitado em seu PP;
- Condições para o acesso;
- Contribuição socioeconômico-cultural;
- Diversificação dos cenários e práticas de ensino;
- Envolvimento do corpo docente, discente e técnico-administrativo;
- Estímulo à autonomia intelectual dos alunos;
- Estímulo à preocupação com a relevância social do conhecimento;
- Estímulo aos estudos interdisciplinares;
- Formação humanística, crítica e integral que promove;
- Inclusão de processos educacionais para portadores de necessidades especiais;
- Metodologias de ensino orientadas para desenvolver o “aprender a aprender”;
- Natureza e diversidade dos estágios que oferece;
- Organização didático-pedagógica e flexibilidade da estrutura curricular;
- Pesquisa como princípio educativo e científico;
- Preparação do aluno para a educação continuada;
- Relação do Projeto Pedagógico (PP) do curso com o PP Institucional;
- Responsabilidade social e consciência das implicações éticas que promovem o processo formativo;
- ...

Recursos Humanos

Corpo Docente:

- Atitudes éticas;
- Capacidade de adaptação a mudanças;
- Capacidade de trabalho em grupo e relacionamento interpessoal;

- Compatibilidade de formação com as atividades curriculares desenvolvidas;
- Criatividade;
- Dedicção;
- Efetividade do professor;
- Grau de compromisso com a IES;
- Habilidades didático-pedagógicas. Capacidade de negociação e organização didática;
- Integração graduação/pós-graduação;
- Manejo de informações;
- Participação em grupos de estudos e núcleos de pesquisa;
- Participação em programas sociais/comunitários;
- Políticas de admissão e seleção;
- Produção Acadêmica;
- Qualificação e experiência profissional;
- Resultados das avaliações (frequência, aproveitamento, auto-avaliação, avaliação docente e discente; atendimento extra-classe, relacionamento professor-aluno);
- Sólida formação científica na área específica/ pedagógica/ humanística e cultural;
- Titulação;
- ...

Corpo técnico-administrativo:

- Capacidade de adaptação a mudanças;
- Dedicção;
- Efetividade;
- Formação continuada;
- Formação e qualificação;
- Iniciativa e capacidade de resolver problemas;
- Manejo de informações;
- Participação;
- Relacionamento interpessoal. Capacidade de Trabalho em grupo;
- ...

Corpo discente:

- Acesso;
- Acompanhamento de egressos: sucesso, realização pessoal e profissional, etc.;
- Capacidade de adaptação a mudanças;
- Capacidade de resolução de problemas;
- Capacidade de trabalho em grupo;
- Criatividade e iniciativa;
- Desenvolvimento sócio-cultural;
- Domínio de várias linguagens;

- Envolvimento na produção acadêmica;
- Formação profissional e cidadã;
- Formação que articule competência científica e técnica com inserção política e postura ética;
- Inserção em programas de iniciação científica, iniciação à docência, monitorias, etc.;
- Manejo de informações;
- Mobilidade, retenção, evasão, diplomação;
- Participação em eventos;
- Participação em programas sociais/comunitários;
- Satisfação dos alunos;
- Tempo médio de conclusão do curso;
- Uso de meios (bibliotecas, etc.);
- ...

Infra-estrutura:

- Adequação e eficiência das instalações e equipamentos;
- Bibliotecas;
- Equipamentos, recursos para informática;
- Espaços de criação e formação;
- Existência e utilização de órgãos complementares;
- Hospital Universitário;
- Laboratórios;
- Recursos educacionais e facilidades de acesso para portadores de necessidades especiais;
- Salas de aula
- Salas de aula;
- Secretaria administrativa e acadêmica;
- ...

Gestão:

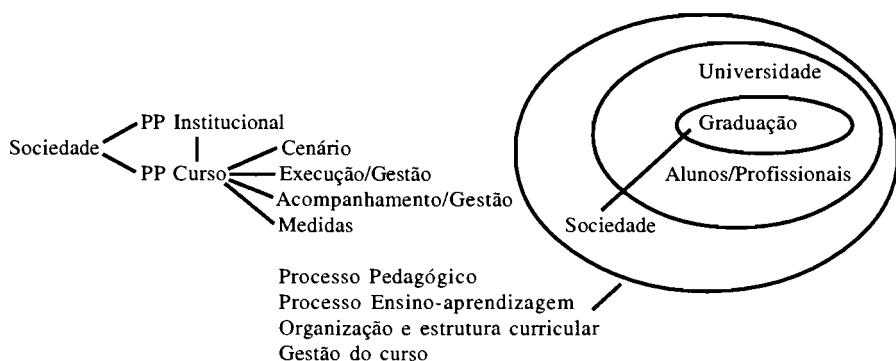
- Diálogo com o ambiente externo;
- Disponibilidade de informação. Sistema gerencial e de informação;
- Envolvimento com os processos de avaliação;
- Evasão e retenção;
- Expansão de vagas com qualidade no ensino;
- Fluxo de informação;
- Fomento; custos;
- Oferta de cursos diurnos e noturnos;
- Otimização de recursos;
- Parcerias/ intercâmbios;
- Participação nos processos deliberativos;
- Planejamento;
- Plano de desenvolvimento institucional;

- Programas de apoio ao estudante;
- Programas de fomento;
- Relação evasão/ocupação de vagas ociosas;
- Sensibilidade institucional para mudanças;
- ...

4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta supor a existência de um belíssimo projeto pedagógico para a Instituição e para cada curso, se estes não forem acompanhados de medidas efetivas que permitam a materialização das proposições desses projetos. À avaliação cabe, portanto, tomar como referência o Plano de Desenvolvimento Institucional e seus desdobramentos; cabe ainda prover parâmetros que possibilitem acompanhar se a comunidade acadêmica está promovendo suas atividades de forma articulada ao Projeto Pedagógico institucional ou de cada curso e, com essa concepção, a avaliação da Graduação só ganha sentido se realizada de forma integrada à avaliação institucional.

Ao adotar o Projeto Pedagógico como referência fundamental, o ForGRAD está assumindo a concepção de que a identidade ético-política da Universidade se expressa, particularmente, na qualidade de seus alunos e naquilo que ela prioriza. Essa identidade se manifesta através de um conjunto de valores e de atitudes que posicionam a comunidade acadêmica como um todo, no contexto da sociedade em que está inserida e, conseqüentemente, a concepção de qualidade refere-se ao atributo que se manifesta em todas as faces desses inter-relacionamentos bem como nos resultados efetivos que eles produzem:



Temos certeza de que construir um processo de avaliação que compreenda esta complexidade não é tarefa fácil, mas a função da Universidade é justamente vencer os desafios que ela se impõe, nas mais diferentes esferas do conhecimento. Trata-se, portanto, de ousar vencer o desafio de construir um processo de avaliação da graduação capaz de considerar a complexidade do processo formativo na educação superior, não deixando de considerar os mesmos princípios que conduzem o PAIUB, ou seja: a Globalidade, ou caráter institucional do processo, buscando considerar a plenitude das relações internas e externas da Universidade; a Legitimidade, ou reconhecimento da pertinência do processo pela comunidade; a Participação de todos os segmentos da Universidade; a Comparabilidade, através de uma sistemática que permita comparar e relacionar dimensões objetivas e subjetivas da Instituição e a Continuidade do processo.

4.7 BIBLIOGRAFIA

- BELLONI, I. 2000. *A função social da avaliação institucional*. In: Dias Sobrinho, J. & Ristoff, D.I. Universidade Desconstruída. Florianópolis, Insular.
- CARDOSO, M. 1991. *A avaliação da universidade: concepções e perspectivas*. *Universidade e Sociedade*. Brasília, v. 1, p. 14-24.
- CUNHA, M.I. 2000. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior*. In: Dias Sobrinho, J. & Ristoff, D.I. Universidade Desconstruída. Florianópolis, Insular.
- DEMO, P. 1988. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo, Cortez: autores associados.
- ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – Documento coletivo, 1999. “Plano Nacional de Graduação – um projeto em construção”. Ilhéus, 35p.
- ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – Documento coletivo, 1999. “Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras”. Curitiba, 27p.
- ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras – Documento coletivo, 2000. “O Currículo como expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível”. Niterói, 24p.
- GATTI, B. A. 2000. *Avaliação Institucional e acompanhamento de Instituições de Ensino Superior*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. V. 21.
- LAPA, J.S. & NEIVA, C.C. 1996. *Avaliação em Educação: comentários sobre desempenho e qualidade*. In: Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.4, n.12.
- PALHARINI, F.A. 1999. *PAIUB 2000 – trajetória da qualidade*. Documento do Comitê Assessor do PAIUB, aprovado em 08/11/99.
- SCHWARTZMAN, J. 1997. *Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras*. In: Sguissardi, W. (org.). Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: autores associados, p. 149-176.

PARTICIPANTES DA OFICINA E AUTORES DO DOCUMENTOS

André de Almeida	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-RJ
Angelo Luiz Cortelazzo^{1,2}	Universidade Estadual de Campinas-SP
Antonio Carlos Brolezzi	Universidade Federal de Ouro Preto-MG
Carlos Alberto de Souza Cardoso	Universidade Federal de Roraima-RR
Daniel Ximenes	Universidade Metodista de Piracicaba-SP
Delzimar da Costa Lima	Centro Universitário-Ulbra-TO
Deusa da Cunha Bruno	Universidade Salgado de Oliveira-RJ
Elisabete Monteiro de A. Pereira¹	Universidade Estadual de Campinas-SP
Esther Hermes Lück	Universidade Federal Fluminense-RJ
Eugênia Maria Reginato Charnet	Universidade Estadual de Campinas-SP
Fernando Jorge Rodrigues Neves	Universidade de Brasília-DF
Francisco de Assis Palharini¹	Universidade Federal Fluminense-RJ
Geisa Nunes de Souza Mozzer	Universidade Federal de Goiás-GO
Iara Barreto	Universidade Federal de Goiás-GO
Iara de Moraes Xavier	Universidade do Rio de Janeiro-RJ
José Nagib Contrim Árabe	Universidade Federal de Minas Gerais-MG
Mara Eliane Fonseca Rodrigues	Universidade Federal Fluminense-RJ
Márcia Maria Cappellano dos Santos	Universidade de Caxias do Sul-RS
Margareth Paracat Corrêa Lima	Universidade Federal do Mato Grosso-MT
Mauro Mendes Braga	Universidade Federal de Minas Gerais-MG
Paulo de Arruda Penteado Filho	Universidade Federal da Bahia-BA
Paulo Ricardo Bittencourt Guimarães	Universidade Federal do Paraná-PR
Silvana Marta Tumelero¹	Universidade do Oeste de Santa Catarina-SC
Sílvia Dias Pereira	Universidade Estadual do Rio de Janeiro-RJ
Sílvio José Rossi	Universidade Federal da Paraíba-PB
Sônia Maria Hickel Probst	Universidade Federal de Santa Catarina-SC
Sueli Petry da Luz¹	Universidade Vale do Itajaí-SC
Wilhelmus Jacobus Absil	Universidade de Fortaleza-CE

¹ Comissão de Redação, que contou ainda com a participação da Dra. Amândia Maria de Borba e Dra. Elizabeth Caldeira da Universidade Vale do Itajaí-SC.

² Coordenador da Comissão de Redação e sistematização final do documento.

5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA GRADUAÇÃO: AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS*

5.1 APRESENTAÇÃO

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação - Forgrad, desde sua criação tem se preocupado em congregar as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras em torno das iniciativas que permitam o fortalecimento de ações comuns relativas à busca da melhoria da qualidade do ensino de graduação.

Buscando sistematizar o conjunto dessas reflexões e contribuições, o Forgrad elaborou e aprovou em maio de 1999 o **Plano Nacional de Graduação - PNG**, o qual objetiva estabelecer princípios para nortear as atividades de graduação nas IES, apresentando diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento concreto.

Dando continuidade ao debate dos grandes temas levantados pelo PNG na conjuntura do ensino superior no país, o Forgrad tem trabalhado as temáticas prioritárias através de Oficinas de Trabalho, onde a diretoria executiva do Fórum, juntamente com “experts” e convidados das regionais, trabalha em regime intensivo no sentido de gerar documentos referenciais às IES para que as mesmas possam subsidiar seus debates internos e a reconstrução dos temas, dentro de sua especificidade e história, sem perder de vista os elementos comuns.

Assim, foi realizada a **Oficina de Curitiba: Do Pessimismo da Razão para o Otimismo da Vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras**, à qual seguiu-se a **Oficina de Niterói: O Currículo como Expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível**, e após a **Oficina de Campinas: Indicadores de Avaliação e Qualidade na Graduação**. Estes textos, juntamente com o PNG, representam alguns dos documentos referenciais que subsidiam a comunidade acadêmica no encaminhamento das questões relativas ao ensino superior de graduação.

Dando seguimento à esta iniciativa, a atual Diretoria do Forgrad, Gestão 2001-2002, elegeu como tema de discussão para sua primeira oficina: **a EAD como modalidade para o ensino de graduação**, pretendendo examinar os componentes epistemológicos, as abordagens e as estratégias para viabilizar projetos pedagógicos de graduação na modalidade de EAD e sua interrelação com outras dimensões da educação superior.

Vale ressaltar que a EAD deve ser pensada no contexto das políticas institucionais, corroborada pelos mesmos princípios e diretrizes das demais modalidades de oferta de ensino de graduação.

* Texto preliminar, elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Curitiba/PR, realizada em 27 e 28 de setembro de 2001.

Para subsidiar as discussões no interior das IES sobre essa temática, a Oficina iniciou os trabalhos com a palestra *Marcos Conceituais, Diretrizes e Políticas para a EAD, na perspectiva do Ensino de Graduação*, proferida pela Prof^ª. Dra. Maria Luiza Belloni, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo presidido a sessão o Prof. Ricardo Antunes de Sá, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em um segundo momento, foi apresentado o painel *Vivenciando a EAD na Graduação*, com relatos de experiências das seguintes IES: UDESC, Prof. Marcos Lourenço Herter; UFMT, Profa. Maria Lucia Neder; UECE, Profa. Lucia Helena F. Grangeiro; UFPR, Prof. Ricardo Antunes de Sá.

Os trabalhos foram conduzidos pelo Prof. José Ederaldo Queiroz Telles, que atuou como Coordenador Geral da Oficina. Os grupos de trabalho foram orientados pela Prof^ª. Maria Luiza Belloni que acompanhou as discussões acerca dos aspectos epistemológicos e conceituais que envolvem a EAD. A reunião contou com cerca de 40 participantes, organizados em 3 grupos de trabalho que conduziram suas discussões/reflexões sobre os seguintes tópicos: a) EAD e a possibilidade de (re)significação de paradigmas educacionais ; b) gestão pedagógica e administrativa da EAD; c) políticas públicas e institucionais, fomentos e captação de recursos para EAD.

A metodologia da Oficina compreendeu a discussão da temática proposta e a apresentação pelos Coordenadores dos grupos, ao final da sessão de trabalho, de relatórios sintéticos contendo as principais reflexões, sugestões e/ou considerações de cada grupo.

Esta dinâmica permitiu socializar as discussões entre os grupos e aprovar os princípios gerais para a redação de um documento referência. Logo, o presente documento visa contemplar as considerações emanadas dos grupos de trabalho.

A intenção, portanto, é constituir um documento que possa servir de base às IES na construção de seus projetos de EAD.

Esther Hermes Lück
Presidente do ForGRAD

5.2 INTRODUÇÃO

A educação deve ser compreendida como uma prática social que pode dinamizar outros processos sociais importantes para a conquista de uma vida pública que se organize na busca da construção de uma sociedade inclusiva.

Por esta razão, cabe às instituições educacionais refletir sobre as questões que assolam o mundo contemporâneo, como: a violência, a discriminação, a indiferença frente às desigualdades e exclusão sociais, a fim de que possam implementar ações que contribuam para o desenvolvimento de práticas que concorram para a formação de uma ética de convivência mais solidária.

É necessário que se busque a compreensão do como e do porquê dos problemas sociais existentes, para a definição do que fazer, em termos educacionais. A educação deve estabelecer diretrizes que orientem não só a formação técnico-científica, que o mundo do trabalho requer, mas também a formação do cidadão que uma sociedade inclusiva exige.

Os sistemas educacionais devem ter como finalidade maior contribuir para a emancipação de sujeitos históricos, capazes de construir seu próprio projeto de vida e atuar num contexto de incertezas, instabilidades e de mudanças que o novo cenário mundial lhes impõe.

O processo de globalização do mundo interpõe outros desafios, exigindo, conforme Ianni (1996), novas práticas e ideais, novas formas de pensamento e vôos de imaginação, além do rompimento de situações consolidadas e interpretações sedimentadas.

Esses desafios requerem debates e reflexões profundos sobre o papel da educação, à luz de consensos internacionais, como os apontados por Mello (1991):

- A educação passa definitivamente a ocupar, juntamente com a política de ciência e tecnologia, lugar central e articulado na pauta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para a competitividade internacional.
- Ainda que por si só a educação não assegure a justiça social, nem se possa esperar só dela a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais, e outros objetivos humanistas que se colocam hoje para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indispensável do esforço para tornar essas sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas.
- A aquisição de conhecimentos básicos e a formação de habilidades cognitivas constituem condição indispensável para que todas as pessoas consigam, de modo produtivo, conviver em ambientes saturados de informações e tenham capacidade para processá-las, selecionar o que é relevante, e continuar aprendendo.
- O conhecimento, a informação e uma visão mais ampla dos valores são a base para a cidadania organizada em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas, nas quais a hegemonia do Estado, dos partidos ou de um setor social específico tende a ser substituída por equilíbrios instáveis, que envolvem permanente negociação dos conflitos para estabelecer consensos.

Face à essas novas exigências, as IES não podem pensar uma educação voltada apenas para a questão da escolaridade traduzida em conhecimentos e saberes específicos para o exercício de uma determinada profissão. Faz-se necessário pensar numa educação com objetivos mais amplos, tanto em termos daqueles conhecimentos como, e principalmente, na formação de um cidadão mais crítico e consciente para viver e participar desse novo contexto, em que se amalgamam o local, o nacional e o mundial.

Como instituições educacionais de grande importância nesse novo contexto, as IES devem alicerçar suas ações em princípios como os da Declaração Mundial sobre a Educação Superior¹:

- promover, gerar e difundir conhecimentos, por meio da pesquisa;
- prover um espaço aberto de oportunidade para o ensino superior e para a aprendizagem permanente;
- educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;
- contribuir para a compreensão, interpretação, respeito, diálogo, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
- contribuir na proteção e consolidação de valores sociais, que concorram para a construção de uma sociedade democrática, justa, solidária e tolerante;
- contribuir para a formação de pessoas altamente qualificadas, através de capacitações profissionais em que estejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível, que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente;
- reforçar seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para análise dos problemas e questões levantadas.

Para garantir esses princípios, as instituições de ensino superior devem rever os paradigmas que têm sustentado suas ações, sobretudo em termos de sua abrangência e significado social.

Consoante com este pensamento, o ForGrad ao assinalar princípios e fundamentos para o ensino de graduação, através do PNG, vislumbrando o novo século que se inicia, chama a atenção para os apelos que esse novo tempo nos impõe sob o signo da comunicação e da informação:

é necessário rever as formas de pensar, sentir e atuar sobre essa realidade, que não se apresenta de modo linear, num *continuum* de causa e efeito, mas, de modo plural, numa multiplicidade e complexidade inscritas em redes e conexões, ampliando nossa inserção no mundo. (ForGRAD, 1999)

O ForGRAD reforça, ainda, que é imprescindível, no mundo contemporâneo, que haja nas escolas, uma educação para a tecnologia.

¹ Declaração mundial sobre educação superior no século XXI. Paris: UNESCO, 1998.

A racionalidade imposta pelas novas tecnologias de informação e comunicação, como afirma Mello (1991), atingem, hoje, todas as camadas sociais. Ninguém escapa dos avanços tecnológicos. É preciso, por esta razão, que não só a classe privilegiada tenha acesso a bens e serviços que as novas tecnologias tornam disponíveis. É importante que a sociedade como um todo aprenda a utilizar os novos instrumentos tecnológicos. Da mesma forma que a pessoa é discriminada socialmente caso não tenha domínio do saber veiculado pela escola, a não utilização de meios tecnológicos também poderá ser utilizado como critério para discriminação.

Por esse motivo, as instituições de ensino superior devem incorporar o uso das novas tecnologias às suas práticas pedagógicas, possibilitando aos seus alunos uma vivência atualizada e contemporânea em relação aos avanços tecnológicos.

As novas tecnologias poderão, também, ser utilizadas pelas IES como um dos meios para a ampliação do processo de democratização da educação.

É importante se destacar, aqui, alguns dados da realidade educacional, que poderão ser trabalhados pelas IES no estabelecimento de suas políticas de ampliação de acesso ao ensino superior.

Segundo o INEP, em 1999, cerca de 1,79 milhão de alunos concluíram o ensino médio. A maioria absoluta pretendia dar continuidade aos seus estudos, conforme indicam diferentes pesquisas utilizadas por esse Instituto. Apesar disso, o Censo de Educação Superior 2000 apontou que o número de vagas ofertadas pelas IES chegava apenas a 1.100.224 (um milhão e cem mil e duzentos e vinte e quatro) vagas para 3.826.293 (três milhões e oitocentos e vinte e seis mil e duzentos e noventa e três) alunos inscritos no vestibular.

Das 1,1 milhão de vagas ofertadas para os 1,79 milhão de concluintes do ensino médio, apenas 22% (237.932) foram oferecidas por instituições públicas e 78% (862.242) pelas instituições privadas.

A concorrência nas escolas públicas foi de 8.99 candidato por vaga, enquanto que nas escolas privadas esse índice foi de 1.96. É importante notar que as vagas iniciais não têm sido preenchidas, embora haja um contingente potencial para tal.

Outros dados mostram, ainda, que o Brasil é, lamentavelmente, o país da América Latina com o menor índice de atendimento a jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior, tendo cerca de metade do índice da Bolívia e um terço do Chile.

Em um plano meramente quantitativo, a demanda de formação, como pudemos ver, é maior do que nunca. Os dispositivos de formação profissional e contínua estão saturados.

Persistindo esses indicadores, a perspectiva de futuro do país diante de um cenário de competitividade mundial é especialmente crítica. A sociedade do conhecimento exige, inegavelmente, uma competência técnico-científica e cultural que deve ser desenvolvida com a participação efetiva das instituições de ensino superior. Isto requer um planejamento e investimento maciço neste nível de ensino para se ampliar o número de vagas, especialmente nas regiões do interior do país.

Por este motivo, é fundamental que as instituições de ensino superior busquem alternativas de solução capazes de acompanhar a demanda de formação que

a sociedade está a exigir. Somente com a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação será possível vislumbrar solução para o problema.

Sob essa perspectiva, a educação a distância é, sem dúvida, um dos recursos que as escolas deverão considerar para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de formação e qualificação profissional.

Apesar da grande potencialidade da EAD para a democratização do acesso ela não pode ser vista como a redentora dos graves problemas educacionais brasileiros. É importante, inclusive, que nunca se discuta a EAD dissociada da discussão da Educação em sua ampla compreensão. A EAD deve ser vista como mais uma modalidade de organização das atividades de ensino e de extensão das instituições, que pode contribuir para maior dinamização dos projetos educacionais das IES.

É preciso rigor na sua adoção para que ela não se transforme em apenas mais um modismo ou um outro meio de mercantilização do ensino superior no país.

Qualquer consideração acerca da educação a distância, no plano da graduação, passa, necessariamente, pelo estabelecimento de algumas premissas, a saber:

- ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento e aos bens culturais;
- flexibilização no acompanhamento e estruturação do processo de estudo;
- organização precisa e planejamento detalhado de cada etapa do processo;
- interação no processo de estudo e busca de maior autonomia dos estudantes na produção de conhecimentos;
- garantia de que as propostas pedagógicas seguirão o mesmo rigor em busca de qualidade que as outras modalidades de ensino desenvolvidas pelas instituições.

É importante, ainda, que haja clareza por parte das IES que a EAD deve estar inserida em seus projetos pedagógicos, como parte de suas políticas para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

Tendo como norte essas premissas, buscou-se, com a realização de uma Oficina sobre EAD, atingir os seguintes objetivos:

- discutir os marcos conceituais e elementos constitutivos da EAD como uma modalidade para o Ensino da Graduação, no país e no mundo;
- apontar as relações da EAD com os projetos pedagógicos, com as diretrizes curriculares e com a flexibilização, e ainda com a avaliação global e do processo de ensino-aprendizagem;
- cotejar o cenário jurídico-institucional da EAD no país, bem como as possibilidades da EAD frente os desafios da universidade brasileira, muito especialmente no que diz respeito a expansão do ensino de graduação com qualidade e democratização do acesso e da permanência neste nível de ensino;
- levantar os atores e as entidades com potencial de aprimorar e fortalecer a modalidade de EAD na promoção do ensino de qualidade no país.

Pautados nesses objetivos, os grupos de trabalho desenvolveram suas discussões/reflexões, cujos resultados são apresentados a seguir.

5.3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A POSSIBILIDADE DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DE PARADIGMAS EDUCACIONAIS

A Educação à Distância, na concepção do ForGrad, é vista como uma modalidade pedagógica que pode, ao lado de outras modalidades, contribuir para a busca de novos paradigmas educacionais que venham ao encontro dos princípios anteriormente descritos.

Dentre esses paradigmas, ganha destaque, a partir de Moraes (1997), aquele que traz uma percepção de mundo holística, o contexto, o global, a visão sistêmica, que enfatiza o todo em vez das partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza.

Esse novo paradigma traz como proposta pedagógica:

- o reconhecimento da educação como um sistema aberto, em interconexão permanente com outras práticas sociais;
- o reconhecimento do ser humano em sua multidimensionalidade, dotado de múltiplas inteligências, com diferentes capacidades cognitivas;
- a educação associada à vida, conectada à realidade do indivíduo, contextualizada;
- a compreensão da complexidade do conhecimento e de seu processo de construção;
- a interconectividade dos conceitos, das teorias e dos problemas educacionais.
- a educação que se propõe a contribuir para a formação do indivíduo cidadão, em que o individual e o coletivo são pensados dialeticamente.

A Educação a Distância, por suas características, pode contribuir para o avanço de uma compreensão de educação como sistema fechado, voltado para a transmissão e transferência, para um sistema aberto, implicando processos transformadores que decorrem da experiência de cada um dos sujeitos da ação educativa.

Essa modalidade exige troca, diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, integrando o aluno como sujeito da construção do conhecimento. Isso redireciona o paradigma vigente, que se concentra mais nas condições de ensino do que na aprendizagem. A autonomia do aluno passa a ser um dos ideais da ação educativa. Ele é estimulado, instigado a buscar, a ser ativo no processo de construção do conhecimento.

O mundo contemporâneo, em que o conhecimento evolui de forma incontornável, exige uma educação voltada para a autonomia do aprendiz, o que implica uma metodologia do aprender a aprender. Uma metodologia ancorada na produção do conhecimento, através da investigação e solução de problemas.

A EAD é uma modalidade que exige do aluno um maior envolvimento e compromisso com a produção do conhecimento. O currículo, nesse novo enfoque, é algo em processo, flexível, aberto, uma vez que é concebido como resultado da ação e da interação dos atores do ato educativo com a realidade e também como

algo que transcende uma concepção fragmentada e compartimentalizada do conhecimento, exigindo um enfoque inter e transdisciplinar no desenvolvimento dos conceitos e teorias trabalhadas.

É óbvio que qualquer modalidade deve posicionar-se em defesa desses novos paradigmas, principalmente no que diz respeito à adoção de uma compreensão da dimensão tempo/ espaço escolar diferente da compreensão tradicional.

O tempo, compreendido na perspectiva de Merleau Ponty (1971), é uma construção cultural, circunscrito ao universo do simbólico, do subjetivo. O tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta. O tempo, por esta razão, reveste-se sempre da temporalidade do sujeito, sendo por este aspecto constituído.

Neder (2000), numa interlocução com Merleau Ponty e Passos, apresenta a compreensão desses autores, como segue:

O mundo objetivo é demasiado pleno para que nela haja tempo. O passado e o futuro, por si mesmos, se retiram do ser e passam para o lado da subjetividade, para aí buscar, não o suporte real, mas, ao contrário, uma possibilidade de não-ser que concorre com sua natureza. (Merleau Ponty, 1971)

Por esta razão, o tempo reveste-se sempre, como afirma Passos (1998, p.209), da temporalidade do sujeito, sendo por este aspecto constituído.

“Se alguém contemplar por sobre uma ponte, as águas que vem do “passado”, cruzando pelo seu presente e indo rumo ao “futuro”, e ali ele deslocar-se 800 metros acima, em direção à sua foz, o passado contemplado antes da ponte transformar-se á no presente. Se ainda descer em direção ao curso do rio, estará na verdade presentificando por sua referência corporal, o futuro de antes”.

A partir de seu texto metafórico, Passos afirma que o tempo é uma relação da subjetividade com o ‘presente eterno’ das coisas e que, enquanto relação, ela é construída, na historicidade, na maneira de viver e sentir das pessoas.

Essas posições são contrárias às da modernidade, conforme Neder (1999), uma vez que concebendo o tempo fora de uma temporalidade, constituída por um sujeito em sua existência real, o tempo é materializado e objetivado, podendo-se dizer, então, que por não ter uma referencialidade subjetiva, ele só existe no presente.

Para Merleau-Ponty, segundo Neder, o tempo é um constructo, um artefato e, por essa razão, as dimensões de passado e futuro imanentes ao sujeito.

Um tempo deslocado da subjetividade, não seria, segundo Passos:

um tempo no sentido rigoroso, uma vez que um tempo pensado não se constitui como um tempo de fato, porquanto objetivado é o registro a posteriori, desencarnado de temporalidade. Sujeito e tempo se constituem mutuamente. (Passos, 1998, p. 214)

Essas noções sobre o tempo são importantes para que reflitamos sobre a noção de tempo que a escola tem adotado como paradigma, principalmente em suas práticas educacionais, explicando-o por sua característica de continuidade, de fluxo. O tempo deve ser entendido em sua circunstancialidade cultural.

Merleau-Ponty diz que a temporalidade é uma dimensão da subjetividade-passado, presente e futuro. Não há tempo fora do sujeito. O tempo, para ele, é visto como arquitetura da subjetividade. Assim, o tempo é o tempo de cada um.

As compreensões de Merleau-Ponty e Passos trazem o contraponto à compreensão que tem sido colocada pela escola da modernidade: o tempo como coisa, objeto, exterior ao homem, não-experiencial, universal, porque também o homem é compreendido como um ser genérico, abstrato, universal. Em Passos, encontramos a síntese desse contraponto:

Somos um "eu" situado num ponto de vista espaço-temporalizado, ante os olhos dos outros, que detém outros pontos de vista, ancorados em temporalidades distintas, que nos delimitam, provocam, nos envolvem; em parte nos definem, numa aventura temporal, através da qual nos engajamos e nos constituímos mutuamente. (Passos, 1998, p. 234)

Diferentemente da compreensão adotada pelo paradigma instituído, que concebe o tempo fora de uma temporalidade, constituída por um sujeito em sua existência real, a educação deve buscar uma compreensão de que o tempo é o tempo de cada um. Assim, é possível o acompanhamento individualizado de cada um dos sujeitos da aprendizagem, respeitando-se às diferenças e ritmos de aprendizagem.

A EAD pode trabalhar nessa perspectiva. Ao respeitar o tempo/espaço do sujeito aprendiz, a educação tem maior possibilidade de se desenvolver conectada à realidade do indivíduo, contextualizada. Um sistema educacional fechado não permite a troca de saberes entre os atores da ação pedagógica entre si, com a cultura e o contexto.

A EAD, fundamentada em processos interativos e dialógicos, possibilitados, sobretudo, pelas tecnologias da informação e comunicação atuais, pode permitir não só relações entre educador/educando, educando/e seu contexto, mas também que a aprendizagem ocorra mediante processo de ação-reflexão-ação.

A relação educador/educando se modifica sensivelmente na EAD, visto que o professor passa a ser também aprendiz. Se a aprendizagem decorre da interação entre os sujeitos, o professor passa a ter um novo papel no processo ensino-aprendizagem. Passa a ser um sujeito mais pesquisador do que transmissor, preocupado com a atualização constante, reconhecendo em seus alunos e também nos orientadores de aprendizagem (tutores) parceiros no processo de interlocução e produção de conhecimentos.

Cabe ao professor, na EAD, criar ambientes de aprendizagem que oportunizem o desenvolvimento da criatividade, da intuição, da investigação, da resolução de problemas e do desenvolvimento do senso crítico.

A EAD pode oportunizar, ainda, o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que ela envolve no processo ensino-aprendizagem o professor, o aluno e o orientador de aprendizagem (tutor), além de exigir também o trabalho compartilhado na ação do planejamento, desenvolvimento e avaliação de suas ações, com participação de especialistas em informática, em comunicação,

em educação etc., permitindo, assim, o desenvolvimento de uma prática educativa compartilhada por seus atores.

Em síntese, a EAD, por suas peculiaridades, pode ser concebida pelas IES como uma modalidade de organização da prática pedagógica que possibilita uma (res)significação de paradigmas educacionais, sobretudo no que diz respeito:

- à compreensão da educação como um sistema aberto, interconectado a outras práticas sociais e a outros sistemas influenciando e sendo, também, influenciado por essas conexões;
- ao conhecimento como processo;
- à dimensão tempo/espaco escolar, como construção subjetiva ;
- à autonomia do estudante no processo da aprendizagem;
- à interlocução no processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa;
- à compreensão da educação como processo permanente;
- à compreensão do conhecimento em rede.

Além dessa possibilidade, a EAD pode contribuir para uma (res)significação ainda maior do compromisso político-social das Universidades, na medida em que permite:

- ampliar o acesso ao ensino superior;
- maior respeito à diversidade e ritmos/estilos próprios no processo de aprendizagem;
- uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para garantir a interlocução entre os sujeitos da/na ação educativa;
- maior e mais rápida socialização do conhecimento mediante a utilização de diferentes mídias.

É importante, todavia, ressaltar, aqui, que não é privilégio apenas dessa modalidade assegurar a consolidação desses novos paradigmas. Cabe a qualquer modalidade educativa buscar a realização de uma nova prática que concorra para os princípios e diretrizes aqui expostos.

Diretrizes e princípios para a EAD

A EAD, como uma modalidade de organização das ações pedagógicas, deve fazer parte das Políticas das IES, institucionalizada e sustentada em diretrizes que garantam:

- . uma formação de qualidade, com obediência às diretrizes e preceitos da legislação nacional para ensino;
- . a articulação de ensino, pesquisa e extensão, garantindo uma formação técnico científica condizente com as exigências que o mundo do trabalho contemporâneo impõe e uma formação ético humanística que a formação do cidadão requer.

São considerados princípios de sustentação dos Programas e Projetos de EAD:

DIVERSIDADE: Em seu processo formativo, o aluno deve ter claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha, nos currículos das primeiras séries, mas também a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa. É preciso a compreensão de que o conhecimento trabalhado nas escolas não é neutro. O conceito de diversidade coloca-se, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, face às diversidades étnico-culturais do país.

AUTONOMIA: como adulto trabalhador, o aluno tem que ter uma formação que lhe permita olhar para sua realidade, para o cotidiano da escola e ter uma compreensão que ultrapasse o senso comum, de um mundo “reificado”. Mas isto se tornará possível se o princípio da autonomia alimentar a organização do sistema de EAD, sobretudo nas práticas avaliativas e de acompanhamento do estudo do acadêmico. Trata-se de uma qualidade que o cursista deverá aprender a construir ao longo do curso, rompendo com a cultura da dependência ao professor, ao outro que “sabe”, que detém o conhecimento.

INVESTIGAÇÃO: É imprescindível que o currículo do curso permita o desenvolvimento de uma postura reflexiva e questionadora sobre tudo que envolve sua ação educativa, não a considerando isolada, acabada, mas inserida num contexto de relações sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas. Problematicar a realidade, identificar questões a serem investigadas e definir metodologias coerentes que lhe permitam desvendá-la de forma fundamentada, são premissas que definem uma prática educativa voltada à compreensão e possível superação da problemática estudada.

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: o aluno deve ter uma formação que lhe possibilite uma capacidade de agir, *refletir na ação e sobre a ação*. Para isso é importante que os currículos dos cursos de formação superem a visão fragmentada que considera a teoria dissociada da prática.

TRABALHO COOPERATIVO: com a realização do trabalho cooperativo deve-se imprimir a mesma importância à todas as disciplinas do currículo. Nesse sentido, a proposta pedagógica passa a ser fruto da compreensão e da responsabilidade individual e coletiva, um ato de vontade de todos os envolvidos no processo.

DIALOGICIDADE: a educação a distância deve ter no diálogo entre os atores da ação educativa o seu ponto forte. Como professores, alunos e orientadores acadêmicos não estarão face-a-face, é imprescindível a garantia do diálogo permanente entre eles. A interatividade, portanto, deve ser também princípio norteador de qualquer proposta de EAD.

CONSTRUÇÃO E RE-CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: o currículo de qualquer curso desenvolvido pela EAD deve abandonar uma postura reprodutora,

imitadora e copiadora de conhecimentos já produzidos. Assim, é imprescindível que o estudante vivencie a experiência de construção do conhecimento num processo que se constitui em momentos articulados de ação – reflexão – ação. A busca por novos rumos para uma educação reflexiva se concretizará, nessa perspectiva, mediante o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão.

Elementos essenciais para a organização dos programas de EAD

Todo o programa de EAD deve considerar:

- **Projeto pedagógico**² – com a definição das diretrizes, princípios e objetivos a serem alcançados, devendo a proposta curricular, parte integrante desse projeto, trazer a clara compreensão de que o currículo é uma prática social produtora de significados. Além disso, a proposta curricular deve promover a articulação pesquisa, ensino, extensão;
- **Organização do trabalho pedagógico**³ – O trabalho em EAD ter caráter cooperativo e exigência de formação de equipes inter/multidisciplinares, com especificidades de atuação. Vale ressaltar que o orientador acadêmico tem potencial, participação na (res)significação de paradigmas, enquanto sujeito da construção da prática educativa, enquanto avaliador, enquanto investigador, sendo fundamental a formação e a qualificação continuada dos mesmos no processo.
- **Centros de apoio** – No sistema de organização da EAD os Centros de Apoio devem, em termos de capacidade instalada, garantir condições materiais, humanas e de infra-estrutura para o desenvolvimento dos programas de EAD, provendo, em função das necessidades dos projetos pedagógicos: biblioteca, laboratórios de ensino e de multimídia, serviços de registro acadêmico, orientação acadêmica permanente ao aluno, videoteca e suporte para comunicação.
- **Material didático** – Em EAD o material didático deverá garantir as seguintes características: a) ser adequado ao grupo social a que se destina; b) garantir os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico; c) ser problematizador, impulsionando para o trabalho investigativo que estimule habilidades reflexivas e de ação dos sujeitos; d) estar construído numa lógica que garanta o diálogo, a contextualização do conteúdo e do autor; e) assegurar uma estética de linguagem apropriada ao processo de auto estudo, tendo claro os objetivos pedagógicos dos textos de leitura, o encaminhamento das atividades e a busca de referências bibliográficas complementares.

² Ver o documento: *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*. elaborado pelo ForGRAD a partir da Oficina de Trabalho de Curitiba, realizada de 15 a 17/09/1999.

³ Ver o documento: *O Currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível*, elaborado pelo ForGRAD a partir da Oficina de Trabalho de Niterói, realizada de 17 a 19/04/2000.

- **Avaliação**⁴ – Considerando os princípios de avaliação de qualidade para os cursos de EAD, esta deve apresentar duas dimensões: a que diz respeito à aprendizagem do aluno e a que diz respeito ao desenvolvimento do processo dos programas de EAD, captando a prática pedagógica dos orientadores acadêmicos e professores especialistas, da organicidade do material didático, da gestão administrativa e pedagógica. Esta avaliação deverá estar revestida das seguintes características: ser formativa, processual, sistemática, contínua e (res)significadora de estruturas, papéis, concepções, relações e princípios político-pedagógicos.
- **Sistema de Comunicação** – Deve apresentar duas dimensões indissociáveis: a da permanente interlocução entre os sujeitos do processo pedagógico na EAD e da gestão administrativo-pedagógica.
- **Institucionalização da EAD** – Todo projeto de EAD deve tramitar e ser aprovado na esfera dos órgãos colegiados das Universidades, com a previsão dos recursos humanos, orçamentários, financeiros e físicos para sua realização.

Desafios para implantação de EAD nas IES

Para a implantação e implementação de EAD nas IES é essencial:

- organizar encontros e seminários para se discutir não só EAD, mas também os novos paradigmas educacionais;
- institucionalizar os programas de EAD, em termos de qualificação de pessoal e disponibilidade de tempo destinado aos projetos de EAD;
- criar legislação de amparo a EAD;
- adotar procedimentos administrativos compatíveis com as normas das demais modalidades;
- fazer parte dos projetos pedagógicos das unidades acadêmicas;
- constituir-se parte das políticas institucionais.

5.4 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA EAD

Conforme ressaltado anteriormente o PNG considera a EAD importante instrumento de democratização do acesso a educação superior.

Tal entendimento pressupõe estreita relação com as políticas públicas, abrangendo a educação, o desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico em nível local, regional e nacional. Portanto, a vinculação de programas de EAD, articulados com as políticas existentes e a serem construídas, é fator de grande importância. É importante ressaltar que quando se pensa em atingir a

⁴ Ver o documento: *Indicadores de avaliação e qualidade na graduação*, elaborado pelo ForGRAD a partir da Oficina de Trabalho de Campinas, realizada de 16 a 18/08/2000.

população que não tem acesso ao ensino superior na modalidade presencial deseja-se ir ao encontro de um modelo mais incluyente para o qual o desenvolvimento social deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal.

O entendimento explicitado no PNG pressupõe, ainda, que a EAD faça parte da política institucional, no âmbito de cada IES, devendo ser incluída nos projetos pedagógico e de desenvolvimento institucionais (PPI e PDI) de cada IES. Neste contexto, é necessário para a sua realização:

- a) política de formação de quadros interdisciplinares;
- b) infra-estrutura necessária;
- c) produção de materiais didático-pedagógicos apropriados a projetos desta natureza;
- d) organização e implantação de sistema de gestão e comunicação.

Por ser este um investimento social e político que demanda recursos financeiros consideráveis para sua implementação, há que se buscar as parcerias tanto para o seu desenvolvimento enquanto modalidade de ensino, como para o seu custeio e manutenção.

Para o primeiro, as parcerias entre as IES, através de convênios ou consórcios que explicitem claramente o projeto pedagógico que pretendem desenvolver, é uma possibilidade de ter-se reunidos e compartilhados os esforços e as competências para construção e desenvolvimento de projetos de EAD de qualidade e comprometidos com o desenvolvimento social. Compete às IES esta atribuição, uma vez que são as instituições responsáveis pela qualificação de quadros em nível superior para a nação.

Para o segundo, os setores públicos (de âmbito municipal, estadual e federal) assim como os privados que se identifiquem com as propostas aqui colocadas, são parceiros imprescindíveis para que os projetos de EAD desenvolvidos pelas IES se tornem, de fato, realidade.

As políticas públicas existentes para o setor ainda são muito tímidas e fazem com que as iniciativas hoje em curso paguem um preço muito alto por seu pioneirismo, tanto no que concerne ao desenvolvimento de projetos de EAD no âmbito das IES, quanto em relação às parcerias com os diversos setores. Desse modo, essas iniciativas ficam sujeitas às políticas estreitas e vontades pontuais destes setores e correm sérios riscos de ter a sua continuidade ameaçada.

São condições imprescindíveis para que se tenha projetos de EAD com qualidade e comprometido com os princípios defendidos pelo ForGRAD:

- políticas públicas para esta modalidade de ensino claramente definidas;
- política clara e contínua de financiamento e fomento, com programas regulares de estímulo, visando o apoio às diferentes etapas de desenvolvimento de Projetos de EAD;
- escolha de parcerias que viabilizem o desenvolvimento de programas de EAD em consonância com os objetivos de um ensino de graduação de qualidade, traduzido em projetos pedagógicos comprometidos e, igualmente, defendi-

dos para o ensino presencial;

- as parcerias devem ser constituídas a partir de uma definição clara dos papéis do conjunto de atores partícipes e de cada um, de modo que se garanta a qualidade do projeto e a continuidade de sua execução;
- nos convênios, contratos ou consórcios que se firmem entre as parcerias, deve estar prevista e assegurada a inserção do projeto na política para o desenvolvimento local, regional e nacional, com garantias institucionais.

Finalmente, na definição e execução de políticas para EAD deverão ser contemplados parâmetros de qualidade e compromisso social, bem como as mesmas deverão estar incluídas nos orçamentos da União, Estados e Municípios, condição necessária para a consolidação desta modalidade educativa.

5.5 GESTÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DA EAD

O desenvolvimento da EAD, na educação superior, em nível mundial, caracterizou-se por dois caminhos.

O primeiro deles, emergiu da construção de Universidades Abertas e a Distância, onde as ações universitárias iniciaram-se e desenvolveram-se exclusivamente através da modalidade a distância. Exemplos desse modelo são a Universidade Aberta do Reino Unido (OPEN) e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) da Espanha, que tem papel nacional.

O segundo caminho caracterizou-se pela reunião de universidades já consolidadas na modalidade presencial. Nessa perspectiva, as Universidades Duais ou Dumodais desenvolveriam também suas formações universitárias a distância, utilizando-se de pessoal docente e administrativo, bem como da sua infra-estrutura física (laboratórios, bibliotecas, equipamentos tecnológicos).

Na conjuntura brasileira, o segundo caminho mostra-se mais viável, visto que não é necessário investimento exclusivo para a implementação de ações de EAD. Uma outra possibilidade para o desenvolvimento de programas dessa natureza é a constituição de consórcios e parcerias.

Atualmente assistimos a tentativa de consolidação de um Consórcio - a UNIREDE, que reúne 68 instituições públicas de ensino superior com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos diferentes níveis do ensino superior.

Também observa-se a criação de outras redes de EAD - UNIVIRTUAL, Rede das Católicas, CEDERJ (Consórcio das IES Públicas do Estado do Rio de Janeiro), entre outras. Essa conjuntura de emergência de diferentes alternativas de trabalho através da modalidade a distância, e muitas delas optando pela formação universitária via EAD, determina a necessidade de uma readequação da legislação normativa, em todos os níveis, bem como a integração das diferentes ações e políticas dentro de um Sistema Nacional de EAD. Neste sistema estariam incluídas as diferentes

Universidades Públicas, Privadas, Confessionais, bem como os órgãos públicos reguladores e financiadores (Secretarias Estaduais de Educação, MEC, CNE, SESu, CNPq, MCT, entre outros). Essa integração dentro de um mesmo sistema garantirá o acompanhamento, a avaliação e, principalmente, no nível superior, a articulação do ensino, pesquisa e extensão, em especial os parâmetros de qualidade e compromisso social.

O momento histórico que vive a educação no Brasil, particularmente a Educação a Distância, após o seu reconhecimento como modalidade educativa efetivado pela LDB/96 e sua regulamentação pelos Decretos Lei 2494/98, 2561/98 e a Portaria Ministerial (MEC) n.301/98, exige a definição de políticas estratégicas para a consolidação dessa modalidade, em cada uma das IES.

A emergência da EAD no ensino superior cria novos atores e redefine novos papéis, os quais requerem uma política de formação de recursos humanos para as diferentes dimensões, níveis ou sub-sistemas de EAD.

Essa formação sólida e urgente deverá capacitar quadros docentes dos diferentes departamentos e setores das universidades, em todos os níveis. Para executar essa política de formação de especialistas em EAD, as IES deverão ser contempladas com recursos públicos, que garantirão o financiamento da formação não só na perspectiva da instrumentalização técnica, mas, principalmente, o desenvolvimento da cultura de EAD.

Esse novo cenário, com novos atores e papéis, determina a necessidade de reestruturação das IES para a implementação de um sistema de EAD, o qual poderá transformar a atual estrutura fragmentada e departamentalista em um espaço interdisciplinar. Também uma nova prática de gestão universitária, nas dimensões administrativa e pedagógica, voltada ao desenvolvimento de ações cooperativas realizadas em equipe, tanto micro (espaço da universidade), quanto macro (espaço da rede) poderá ser consolidada neste momento histórico.

A incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação, como mediadoras instrumentais no processo educativo a distância introduz, ainda, conceitos e formas de fazer essa mediação educativa em tempos e espaços ímpares. Neste sentido, faz-se necessário uma clara definição do que se entende por “distância”, “presencial”, “presencial-virtual”, entre outras categorias conceituais emergentes na cultura e nos processos de EAD.

O efeito de escala (número de alunos) e a distribuição dos materiais pedagógicos (material impresso, vídeos, softwares, CDs, entre outros) colocam a necessidade de uma revisão profunda da legislação da propriedade intelectual e dos direitos autorais.

Também a autonomia universitária e a legislação que regulamenta a EAD (credenciamento, autorização e reconhecimento) dos cursos superiores oferecidos pelas universidades deverá passar por uma profunda reflexão e ajuste a essa nova conjuntura, não devendo ser mantidas diferenciações entre o presencial e a modalidade a distância.

A consolidação de consórcios e redes de EAD, salutar e de grande potencial na democratização do acesso a Universidade, deverá ser acompanhada e regula-

mentada a partir de critérios de certificação dos cursos desenvolvidos através de consórcios e redes.

5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme salientado no início do presente texto, a idéia é a de que possa servir de instrumento para subsidiar os Pró-Reitores e a comunidade acadêmica, nas discussões, no interior de suas IES, visando viabilizar projetos pedagógicos de EAD no ensino de graduação.

É importante salientar que o ForGRAD ao trazer à discussão esta temática preocupa-se, fundamentalmente, em buscar caminhos para o ensino de graduação que levem à um menor desajuste e/ou desequilíbrio do sistema educacional superior alcançando um modelo mais incluyente de educação.

Nesse sentido, o ForGRAD não ignora que, ao iniciar-se o século 21, as IES têm diante de si inúmeros desafios. Particularmente, com relação a educação superior vive-se um processo de crise que nos obriga a pensar um pouco mais profundamente sobre as políticas públicas para a área.

Neste contexto, a temática de Educação a Distância reaparece com muita intensidade. No entanto, o ForGRAD acredita que o desafio da EAD é, em última instância, o mesmo desafio que enfrenta a educação como um todo.

Assim, ao pensar em EAD importa, antes, esclarecer a compreensão que temos sobre a educação. No presente documento buscou-se, então, dirigir as reflexões para a educação em sua ampla acepção, situando-a num contexto sócio-político-cultural, para daí trabalhar e/ou apresentar os elementos característicos da EAD.

Nessa perspectiva, a EAD foi compreendida como uma dimensão pedagógica que pode, ao lado de outras modalidades pedagógicas, contribuir para a (re)significação de paradigmas educacionais, superando a visão de mundo alicerçada no paradigma cartesiano/newtoniano.

Com relação a institucionalização da EAD nas IES, foi ressaltada a importância de sua inclusão nos projetos pedagógicos e de desenvolvimento institucional (PPI e PDI) de cada IES para que sua realização se dê sustentada em diretrizes e princípios que garantam uma formação de qualidade.

Com referência a gestão pedagógica e administrativa para viabilizar os projetos de EAD, foi destacada a necessidade de reestruturação organizacional das IES, com uma conseqüente nova prática de gestão voltada ao desenvolvimento de ações cooperativas.

Dessa forma, fica evidente que a emergência da EAD na educação superior produz novos atores e redefine papéis, trazendo novos desafios às IES. O ForGRAD é sabedor que as respostas a estes desafios estão longe de ser evidentes de elaborar ou fáceis de pôr em prática. No entanto, considera que através do presente documento, já se tem algumas pistas dos caminhos a percorrer.

Acima de tudo, o que se espera é a continuidade da participação coletiva, e sempre de qualidade, dos participantes do Fórum na busca de soluções para as questões que afetam a educação superior, entre elas o desafio da formulação e implementação de propostas de EAD pautadas em uma concepção de educação que privilegie, antes de tudo, a construção da cidadania e da emancipação dos sujeitos.

5.7 BIBLIOGRAFIA

- BELLONI, Maria Luiza. A Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos Processos Educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart (org.). *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- _____. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ForGRAD. *Plano Nacional de Graduação*. Ihéus, 1999. Disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad/documentos.html>
- _____. *O Currículo como Expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível*. Niterói, 2000. Disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad/documentos.html>
- _____. *Indicadores de Avaliação e Qualidade na Graduação*. Campinas, 2000. Disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad/documentos.html>
- _____. *Do Pessimismo da Razão para o Otimismo da Vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*. Curitiba, 1999. Disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad/documentos.html>
- IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse estatística da educação superior – 2000*. Brasília, 2001.
- MELLO, Guiomar Namó. Políticas Públicas de Educação. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, Instituto de Estudos Avançados, dez. 1991. (Coleção Documentos, Série Educação para a Cidadania).
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Avaliação na Educação à Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, Oreste (org.). *Educação à Distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: UFMT/NEAD, 1996.
- _____. *A Formação do Professor à Distância: diversidade como base conceitual*. Tese (Doutorado), Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, 1999.
- _____. *EAD e a (re)significação de paradigmas educacionais*. Cuiabá, 2000. (mimeo.)
- PASSOS, Luis Augusto. *Aguaçu na Dança do(s) Tempo(s) e a Educação da Escola: o tempora, o mores*. Tese (Doutorado), Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, 1993.

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Ana Maria Coelho P. Mendes	Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PR
Carlos Alberto de Avila⁶	Universidade Federal do Paraná-PR
Conceição Corrêa Medeiros	Universidade Federal do Amapá-AP
Eliana Maria Romero Teixeira	Universidade Federal do Ceará-CE
Eliane Garcia Duarte	Universidade Federal do Paraná-PR
Elisa Dallabona	Centro Universitário Positivo-Unicenp-PR
Elvira Coelho Hoffman	Universidade do Vale do Rio dos Sinos-RS
Emerson Carneiro Camargo	Universidade Federal do Paraná-PR
Esther Hermes Luck^{1,4}	Universidade Federal Fluminense-RJ
Fátima Aparecida Said⁶	Universidade Federal do Paraná-PR
Jacira Guiro Carvalho da Rocha	Universidade Federal de Pernambuco-PE
Ajandira Souza Thompson Motta	Universidade Federal Fluminense-RJ
Prof. José Ederaldo Queiroz Telles²	Universidade Federal do Paraná-PR
O José Nagib Cotrim Árabe	Universidade Federal de Minas Gerais-MG
Joyce Munarski Pernigotti	Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul-RS
Lucia Helena F. Grangeiro	Universidade Estadual do Ceará-CE
Luciano Souza	Universidade Federal do Paraná-PR
Mara Eliane F. Rodrigues^{1,4}	Universidade Federal Fluminense-RJ
Marcos Lourenço Herter⁵	Universidade do Estado de Santa Catarina-SC
Maria Cristina de Távora Sparano	Universidade Federal do Paraná-PR
Maria das Graças M. de Almeida	Universidade Federal de Alagoas-AL
Maria do Carmo Ribeiro Abreu	Universidade Estadual de Goiás-GO
Maria Elizabeth Bianconcini Almeida	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP
Maria Lucia Cavalli Neder^{1,4,5}	Universidade Federal de Mato Grosso-MT
Maria Luiza Belloni³	Universidade Federal de Santa Catarina-SC
Maria Neide Sobral da Silva	Universidade Federal do Sergipe-SE
Maria Teresa Marques Amaral	Universidade Federal de Minas Gerais-MG
Marilu Medeiros	Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul-RS
Marisa Marqueze	Universidade do Vale do Itajaí-SC
Mitzzy T. Reichembach⁶	Universidade Federal do Paraná-PR
Nara Maria Pimentel	Universidade Federal de Santa Catarina-SC
Odilá Therezinha Soares Sanches	Universidade Federal do Paraná-PR
Onilza Borges Martins	Universidade Federal do Paraná-PR
Ricardo Antunes de Sá	Universidade Federal do Paraná-PR
Roberto Quental Coutinho	Universidade Federal de Pernambuco-PE
Sérgio Ferreira Amaral	Universidade Estadual de Campinas-SP
Silvia Teresa Sparano Reich⁶	Universidade Federal do Paraná-PR
Silvio Jose Rossi	Universidade Federal da Paraíba-PB
Telisa Furlanetto Graeff	Universidade de Passo Fundo-RS
Ymiracy N. Souza Polak⁵	Universidade Federal do Paraná-PR

¹ Comissão de Redação.

² Coordenador Geral dos Trabalhos da Oficina.

³ Orientadora dos GTs e revisora do texto final.

⁴ Sistematização da versão preliminar do documento.

⁵ Coordenador(a) de GT.

⁶ Secretário(a) de GT.

6 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO (2002)*

6.1 APRESENTAÇÃO

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), comprometido com a discussão de eixos norteadores para a formação de professores promoveu a **Oficina de Trabalho João Pessoa: “Diretrizes para a Formação de Professores: Concepções e Implementação”** em João Pessoa/PB, realizada de 16 a 17 de setembro de 2002. Os resultados desta Oficina forneceram subsídios para as discussões dos encontros regionais deste Fórum e para o trabalho dos Pró-Reitores de Graduação no âmbito de suas IES.

A Oficina, além dos membros da Diretoria do ForGRAD, contou com a participação de Pró-Reitores de Graduação de Instituições de Ensino Superior de todas as regiões brasileiras, bem como de docentes da área de Educação e assessores acadêmicos das IES.

Os trabalhos foram iniciados com a conferência: “A Escola como Espaço de Luta por Hegemonia”, proferida pela Prof^a Dra. Regina Leite Garcia (UFF) prosseguindo com discussões e trabalhos de grupo.

Os trabalhos de grupo contaram com 50 participantes, coordenados pela Prof^a Dra. Regina Leite Garcia, tendo as discussões assumido caráter intensivo, centrado na Educação como um processo social, discutindo a função social do trabalho do professor e enfatizando a pesquisa como princípio educativo na formação do professor-pesquisador e como atividade acadêmico-científica na produção de conhecimento na área da Educação.

Os grupos socializaram suas discussões em plenária fornecendo subsídios para a construção de documento referencial através de Comissão de Redação escolhida na plenária do evento. Este documento foi disponibilizado na página do ForGRAD e apresentado e discutido em cada um dos quatro Encontros Regionais (Sul, Sudeste, Norte/Nordeste e Centro-Oeste) do Fórum.

As sugestões e recomendações resultantes das discussões dos grupos de cada Reunião Regional (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro-Oeste) foram encaminhadas à Comissão de Redação do documento, a qual procedeu a incorporação das sugestões e a sistematização final do documento, o qual foi encaminhado à Presidência do ForGRAD e colocada na página do ForGRAD por trinta dias para sugestões finais.

Esta versão é o resultado final deste processo, a qual será distribuída no XVI

* Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de João Pessoa/PB, realizada de 16 a 17 de setembro de 2002.

Encontro Nacional a ser realizado em Campo Grande de 18 a 21 de maio deste ano.

Esperamos com este documento ratificar a responsabilidade e o compromisso do FORGRAD em discutir a formação qualificada dos profissionais da educação no País e contribuir na superação dos desafios a serem vencidos.

Roberto Quental Coutinho
Presidente do ForGRAD

6.2 INTRODUÇÃO

A formação de professores vem sendo objeto já há muitos anos de discussões e debates em diversos espaços da sociedade, notadamente em reuniões de associações como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum dos Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), além de diversas associações de docentes e sindicatos que congregam trabalhadores e trabalhadoras em Educação.

No âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), as discussões sobre este tema se intensificaram a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, e de seus desdobramentos legais, que culminaram recentemente na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de Professores para a Educação Básica. Em vários momentos do debate nacional, o FORGRAD manifestou seus posicionamentos em relação à formação qualificada dos profissionais da educação nos cursos de Licenciatura.

O ano de 1997 tornou-se um marco, quando no X Fórum de Pró-Reitores de Graduação, realizado em Goiânia, os Pró-Reitores de Graduação das Instituições de Ensino Superior, aprovaram, entre outros documentos, um diagnóstico sobre os cursos de Licenciatura no Brasil, no qual foram formulados princípios, estratégias e apresentada uma proposta de atuação do FORGRAD junto ao MEC.

Reconhece-se neste diagnóstico que:

Outro desafio que se coloca para as licenciaturas é a necessidade de trabalhar de modo transdisciplinar o corte do específico, o pedagógico e o conhecimento da realidade escolar ancorado na Sociologia, na História, na Economia e na Administração. Para enfrentá-lo há que haver perspicácia, rigor científico e sistematicidade. Isso exige profissionais competentes que ao mesmo tempo ensinem, pesquisem e intervenham na realidade. Para tanto, é preciso que o perfil dos professores e alunos da Licenciatura corresponda a essa exigência." (FORGRAD, 1997, p. 1)

Nessa perspectiva, o FORGRAD assumiu como princípios para os cursos de Licenciatura:

- 1) "A formação do professor deverá ser plena, obedecendo ao princípio da universalidade do conhecimento, alicerçado numa sólida base humanística, ética e democrática".
- 2) "A formação do professor, tarefa das IES, deve dar-se de forma articulada, sistemática e contínua com a rede de ensino básico, escolas e instâncias competentes." (FORGRAD, 1997, p. 2)

Considerando esses princípios, o FORGRAD estabeleceu estratégias visando garantir uma articulação orgânica das instâncias responsáveis pelos cursos de licenciatura, bem como uma possível integração curricular. Para que isso venha a ocorrer, entende-se que as IES devem:

- (...) ter autonomia para propor organizações curriculares e espaços diferenciados para o desenvolvimento dos cursos e projetos, superando as dicotomias: Faculdade de Educação/Institutos Básicos, disciplinas de conteúdo/disciplinas pedagógicas, bacharelado/licenciatura, teoria/prática;
- (...) estabelecer parcerias com os sistemas de ensino municipais e estaduais em projetos que visem a formação do professor não habilitado, em exercício. (FORGRAD, 1997, p. 3)

Para concretizar essas estratégias, as instituições formadoras terão que investir esforços e recursos para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico de formação de professores nos cursos de Licenciatura à altura das demandas, interesses e necessidades educacionais efetivas explicitadas pela sociedade. Nesse sentido, a construção de um projeto de licenciatura deverá:

propiciar aos licenciados a compreensão rigorosa dos métodos envolvidos na produção e comunicação dos saberes em cada área do conhecimento, a apropriação crítica dos clássicos da respectiva área e o enfrentamento competente das questões relativas à transmissão específica dos saberes e do processo de aprendizagem, articulando, no desenvolvimento do currículo, o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa compreensão deve ser assumida como o eixo epistemológico dos cursos de licenciatura. (FORGRAD, 1997, p. 3)

Sintonizado com a movimentação do campo educacional, o FORGRAD acompanhou o II Congresso Nacional de Educação (CONED), realizado em novembro de 1997 e que teve como objetivo a elaboração democrática de um Plano Nacional de Educação (PNE), cujo caráter extrapola o mero documento formal e se transforma em referencial político de atuação, tendo como pressupostos Educação, Democracia e Qualidade Social. (PNE, 1997).

Como se sabe, o Plano Nacional de Educação - PNE, proposta da Sociedade Brasileira, possui um capítulo dedicado à Formação de Profissionais da Educação,

com diretrizes, das quais se destacam:

- “A formação dos profissionais da educação deve ser responsabilidade sobretudo das universidades, para que ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica garantido pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática.
- Os cursos de formação de profissionais da educação, para quaisquer de seus níveis e modalidades, deverão obedecer as seguintes diretrizes curriculares:
 - a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
 - o trabalho pedagógico como foco formativo;
 - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica em todos os seus níveis e modalidades e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
 - a ampla formação cultural;
 - a criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade da escola, desde o início do curso;
 - a incorporação da pesquisa como princípio formativo;
 - a possibilidade de vivência, pelos futuros profissionais, de formas de gestão democrática;
 - o desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
 - a reflexão sobre a formação para o magistério.

A realidade da prática educativa, particularmente aquela que ocorre nas escolas públicas de Educação Básica, deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades curriculares na formação profissional básica e continuada. O projeto pedagógico das instituições educacionais formadoras, tanto no ensino médio como no superior, será resultante de trabalho coletivo e interdisciplinar, fortalecendo a escola como local de formação contínua. (PNE, 1997, p. 55)

Frente a estes desdobramentos e comprometido com as diretrizes emanadas da sociedade, o FORGRAD se dedicou à definição do Plano Nacional de Graduação (PNG), de forma coletiva, por meio de discussões, reflexões e análises de um texto produzido por uma Comissão constituída no XI Fórum Nacional do FORGRAD, realizado em abril de 1998, em Natal/RN.

Nos Encontros Regionais daquele ano o texto foi aprimorado, uma versão foi sistematizada por uma Comissão de Redação e submetida ao crivo das IES. O texto final foi então aprovado no XII Fórum, que ocorreu em Ilhéus/BA, em maio de 1999.

No capítulo dedicado à apresentação de princípios e fundamentos, o PNG assinala, quanto à autonomia universitária no ensino de graduação, que:

a universidade brasileira começa a perceber que, no que concerne à graduação, a liberdade acadêmica e a autonomia se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reprodu-

zir fórmulas pré-determinadas. Estas soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas.”(FORGRAD, 2002 a, p. 64)

Para a inserção da graduação no sistema educacional, o PNG afirma que:

a graduação necessita deixar de ser apenas o espaço da transmissão e da aquisição de informações para transformar-se no “locus” de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem. (...) O relacionamento entre graduação e educação básica se dá, sobretudo, nos programas de licenciatura e de formação do professor. Há que se prover amplos espaços de parceria que incluam a formação continuada, a partir de uma maior responsabilização da graduação com a educação básica. (FORGRAD, 2002 a, p. 66-67)

Sobre a articulação da graduação com a pesquisa e extensão,

Exige que se trabalhem os condicionantes contemporâneos de cada profissão em perspectiva política. Por essa perspectiva, se afirma que todo exercício profissional se dá em um tempo e lugar determinados, em estreita relação com projetos que podem fechar ou abrir os horizontes humanos, consolidando exclusões sociais ou ensejando aberturas crescentemente integradoras dos diferentes segmentos da sociedade. (...) a lógica desta formação é a da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo. (FORGRAD, 2002 a, p. 68)

No capítulo dedicado às Diretrizes para a Graduação, o PNG ao tratar da formação de professores para a Educação Básica, destaca os seguintes aspectos:

O que se propõe é uma alteração substancial na formação dos professores, que supõe uma sólida formação científica na área específica, sólida formação pedagógica e sólida formação humana e cultural.

Além disso, há que se reconhecer, como já destacado, a necessidade da existência de elo permanente entre as diferentes instâncias de ensino, não só entre Graduação e Pós-Graduação ou Ensino Médio e Graduação, mas entre todos esses níveis, incluindo-se aí, necessariamente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Na formação do professor, torna-se mais importante ainda a compreensão da pesquisa como princípio educativo e não apenas como princípio científico. Ela deve revelar o compromisso com o conhecimento reconstrutivo pessoal e coletivo para ultrapassar a simples socialização do conhecimento.

A elaboração e reelaboração do conhecimento são componentes substanciais da aprendizagem, representando uma das maneiras mais efetivas de teor emancipatório. (FORGRAD, 2002 a, p. 71-72)

Finalmente, quanto às metas e parâmetros apontados para a formação de professores para a Educação Básica, o PNG define como procedimentos necessários para esse fim, os seguintes:

- Reorganização dos currículos dos cursos de formação de professores, superando a atual forma de organização curricular e a fragmentação entre as licenciaturas.
- Reforço do compromisso com a investigação e a pesquisa, criando condições para inovações didáticas como consequência desse processo.
- Estabelecimento de relação entre a educação básica, graduação e pós-graduação nos níveis da docência, dos estágios e na perspectiva de educação continuada.
- Criação de ambiente de interdisciplinaridade, visando à flexibilidade e ao fortalecimento dos cursos.
- Estabelecimento de parcerias entre as universidades e os municípios, estados e união para a formação, em nível superior de graduação plena, dos professores em exercício na educação básica.
- Fortalecimento da pesquisa e da extensão, no contexto específico de temáticas e práticas da educação, com alguma forma de incentivo aos discentes do curso de licenciatura.
- Desenvolvimento de programas que articulem os diferentes níveis do sistema nacional de ensino, como contribuição à educação continuada dos professores da educação básica e que ensejem estabelecimento de parcerias, acompanhamento, avaliação e reformulação do processo seletivo nas IES. (FORGRAD, 2002 a, p. 79-80)

À partir dos pressupostos enunciados no PNG, o ForGRAD inaugurou uma agenda renovada de discussão. As questões relativas ao ensino superior de graduação passaram a ser tratadas tendo como base a formação dos marcos referenciais e conceituais sobre temáticas, tendo o PNG como documento balizador.

As temáticas julgadas prioritárias têm sido trabalhadas em Oficinas, onde a diretoria executiva, especialistas e convidados das regionais, se dedicam em regime intensivo, a reflexões e debates, no sentido de gerar documentos referenciais às IES.

Longe de pretenderem ser normatizantes, os textos das Oficinas são oferecidos como facilitadores dos debates internos para reconstrução dos temas, respeitando a especificidade e a história de cada IES, mas sem perder de vista os elementos comuns que fortalecem as ações.

6.3 EIXOS NORTEADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

6.3.1 A educação como processo social

A questão, pois, que se coloca, tanto para a formação precedente quanto concomitante

ou continuada dos professores, é optar por redefini-la numa concepção mais alargada de educação básica. Pensar em um currículo bem mais amplo nas qualidades e saberes que os mestres devem dominar e nas dimensões humanas que devem cultivar nos educandos. Essa perspectiva supõe superar a estreita concepção de docente-ensinante, para recuperar a tradição do humanismo pedagógico e radicalizá-lo no projeto de formação do educador. (Arroyo, 1996, p. 3)

A educação é uma dimensão essencial na sociedade contemporânea e pode ser entendida como um processo histórico de relações humanas, situadas em espaços sociais através de práticas educativas.

Nesse sentido, é importante ressaltar o conceito de ciência enquanto produção social do conhecimento. Esta produção social é compreendida, no âmbito da formação de professores, como um conhecimento construído na e da práxis, que incorpora as experiências vividas, compromissos éticos e representações construídas nas interações, pelos significados compartilhados que permitem as pessoas agirem coletivamente.

Dessa forma, o trabalho docente pauta-se na **transformação** do conhecimento a partir da dialética entre diversos saberes. O trabalho docente é uma atividade humana, para e com humanos, o que o diferencia de outras atividades, por isso a formação deve ultrapassar a formação disciplinar para uma formação focada na produção social do conhecimento.

6.3.2 A natureza do trabalho docente

(...) o professor tem que estar em condições de poder sempre se atualizar e, ao mesmo tempo, saber acompanhar a trama dinâmica da vida social, a fim de desenvolver na escola, esfera pública democrática, estratégias que contribuam para formar estudantes e professores comprometidos com ideais emancipadores, comprometidos com uma visão de sujeitos ativos, que fazem e transformam o mundo. (Leal, 2002, p. 153)

O trabalho docente expressa a compreensão que o professor possui de seu papel como sujeito partícipe da construção e modificação da realidade social, e da necessidade de uma prática educativa associada ao contexto político-social mais amplo. Assim, entende-se que a característica do trabalho docente é a interatividade na relação do sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido. Este processo é mediado pela ação do professor nas dimensões técnica, ética e política do ato educativo.

O trabalho docente deve vincular a ciência produzida historicamente com a prática social educativa, pela ênfase nos saberes, para além das competências e habilidades, desenvolvendo pesquisa como produção do conhecimento e também como postura reflexiva sobre a práxis pedagógica.

O professor é um pesquisador quando assume uma postura reflexiva e investigativa ao observar o objeto de seu trabalho, a relação do processo ensino

aprendizagem, refletindo e produzindo conhecimentos. Assim, enfatiza-se a **pesquisa como princípio educativo** na formação do professor-pesquisador e como atividade acadêmico-científica na produção de conhecimento na área da Educação.

6.3.3 A função social do trabalho do professor

A organização do trabalho pedagógico deve ser pensada como instrumento social básico que possibilita a transposição do individualismo, da fragmentação para a materialidade da construção coletiva. (Resende, 2001, p. 250)

Na dimensão social do processo de ser professor, há dois sentidos: um seria como a sociedade reconhece o seu papel, a valorização da carreira e o outro, como o docente imprime uma direção ético-política no seu trabalho, respondendo à diversidade de saberes e culturas.

A sociedade faz a sua leitura com base nas políticas públicas, em uma esfera macro e nos projetos políticos-pedagógicos desenvolvidos nas escolas, na esfera micro. A postura adotada nestes espaços pelo professor vai ser a medida de sua relação com a sociedade, que terá oportunidade de observar como se dá sua participação, pela organização que imprime à sala de aula e aos outros espaços educativos mediados pela Escola.

A direção ético-política do trabalho do professor será balizada por uma ação que identifique e valorize as diferenças, que mantenha relações com o coletivo e com a rede de construções históricas e sociais, considerando o saber existente nos alunos, dando espaço à sua capacidade criadora, buscando (re)construir com eles um quadro de referências, imprimindo diferentes **marcas pessoais, culturais, éticas e políticas**.

6.3.4 A concepção de avaliação

No contexto do currículo, a avaliação do aluno deve ser proposta não apenas para medir, mas sobretudo para sustentar o desempenho positivo do aluno. (Demo, 1997, p. 97)

O processo de avaliação, em seus diversos níveis e modalidades, expressa visões de sociedade, de educação e de gestão da educação. A ação avaliativa, no contexto da formação de professores, pode subsidiar diagnósticos, acompanhamento e tomada de decisões, que contribuem para mudança na prática educativa. Enquanto avaliador, na relação com seu aluno, o professor deve estar pronto para reconhecer e assumir a diversidade cultural presente nas escolas e na sociedade e estar apto a desenvolver um processo avaliativo que não exclua pela diferença, mas sim que valorize esta diversidade.

O processo de formação se dá ao longo do curso e o sistema de avaliação deve considerar os objetivos de cada etapa, valorizando as qualidades desenvolvidas, apontando as insuficiências observadas, acompanhando a formação das capacidades de refletir, questionar, (re)construir, dos pontos de vista científico, metodológico e político.

Os instrumentos de acompanhamento e avaliação devem ser coerentes com as diversas etapas do currículo e com o **projeto pedagógico** como um todo.

6.4 SITUANDO O FOCO DAS REFLEXÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, e os atos governamentais que se seguiram a esta Lei dispõem sobre alterações substanciais na formação de educadores e educadoras. Estas alterações trazem para os cursos de formação desafios decorrentes da necessidade de reformulação que contemple desde a reestruturação dos seus currículos até a definição dos *locus* das diversas habilitações na estrutura das IES.

A discussão sobre essas questões não é recente, sendo objeto de reflexões, debates e discussões no âmbito da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e da, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras.

Estas discussões têm ficado restrita, em muitos documentos, à formação do pedagogo, talvez porque a maioria dos professores que formam professores para o ensino básico nos diversos cursos de licenciatura, não sejam vinculados a estas associações ou aos departamentos das Faculdades de Educação. Como se sabe, os docentes das universidades têm as mais diferenciadas formações e atuações em áreas específicas do conhecimento.

Assim, existe grande produção textual sobre a formação em Pedagogia, o que nem sempre ocorre para as outras Licenciaturas. Para vencer estas dificuldades o FORGRAD vem tratando as questões de formação de professores, de forma integrada, em todos os seus documentos orientadores, gerados sempre coletivamente. Esta atuação é sugerida nas metas e parâmetros propostos no PNG para a graduação nacional, que orientam para se superar a atual forma de organização curricular e a fragmentação entre as licenciaturas.

Analisando a produção bibliográfica existente, observa-se que há um certo consenso de que o curso de Pedagogia destina-se à formação de “um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a **docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional**”.

A formação do pedagogo pautada nesses moldes permitirá atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. Poderá atuar ainda na organização de siste-

mas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico da área da educação e nas áreas emergentes do campo educacional.

A amplitude dessa formação estará condicionada às condições existentes nas IES, em termos de pessoal qualificado e de condições de infra-estrutura, para configurar o perfil curricular desejável para o curso de Pedagogia que venha a oferecer.

É importante destacar que significativo contingente de alunos deste curso já atuam como professores do Ensino Fundamental, sendo possuidores de uma prática profissional concreta, estando em busca de uma formação continuada articulada a outras oportunidades de trabalho no campo educacional formal ou não-formal.

Para atender a essas variadas demandas o currículo deve propiciar uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, a unidade teoria/prática, a gestão democrática, o compromisso social e político do professor, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a formação inicial articulada à formação continuada.

Considerando esses princípios a integração curricular constitui a forma indicada para superar a desarticulação existente por conta de especificidades de disciplinas ou áreas de conhecimento, ou mesmo para estimular os docentes à realização de trabalhos coletivos visando produzir as necessárias mudanças. A integração curricular se efetiva por meio da relação teoria-prática, ligando o cotidiano pedagógico à reflexão teórica, em busca de novos caminhos teóricos e metodológicos.

Na formação de professores, aponta-se como fundamental caminhar no sentido de estabelecer um modelo de organização curricular que privilegie a **construção simultânea de conhecimentos específicos, humanísticos e pedagógicos**, com um processo atravessado em todas as suas etapas por componentes curriculares articuladores da relação entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa, ao longo da formação. Além disso, o curso que se propõe como formador de professores deve articular pesquisa, extensão e docência de tal forma que esses componentes vão perdendo a sua rígida especificidade, ou seja, a pesquisa e a extensão vão sendo incorporadas à docência, fertilizando-a; e a atividade pesquisadora e a atividade extencionista vão incorporando o que caracteriza a docência, o aprender e o ensinar presentes em qualquer fazer (Garcia, 2000). Um entendimento que igualmente pode ser estendido a todos os cursos de formação de professores.

6.4.1 As instituições formadoras:

Faculdades de Educação / Institutos Superiores de Educação – ISE

No contexto de formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei 9394/96, introduziu uma nova instituição educacional

como possível *locus* de formação de professores – o Instituto Superior de Educação (ISE). A introdução dessa figura institucional no campo do ensino superior não foi suficientemente justificada ou esclarecida quanto às suas vantagens ou diferenciais qualitativos sobre as estruturas de formação existentes.

Diversos setores se manifestaram sobre a matéria que entrou na agenda de debates, a exemplo do “Fórum – RJ: Discutindo a Reestruturação dos Cursos de Educação”, ocorrido em abril de 1999, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, objetivando analisar questões contemporâneas da Educação, entre elas, a da criação dos ISEs. Das discussões pode-se destacar algumas constatações e posicionamentos relevantes, assinalados a seguir.

A LDB aborda o assunto em vários Artigos, mas somente em dois (Artigos 62 e 65) usa a expressão formação docente. Nos demais Artigos, a expressão utilizada é formação de profissionais da educação, que não é idêntica. No Artigo 62 está escrito que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O texto legal não extingue o Curso Normal. A mensagem do Artigo 62 é a mesma das legislações anteriores: é desejável que os professores sejam formados em cursos de licenciatura plena, mas, se isto não for possível, para atuar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, admite-se o Curso Normal, em Nível Médio.

O outro ponto gerador de preocupações entre estudantes e professores está localizado nas disposições transitórias. No parágrafo 4º, do Artigo 87 da LDB, que instituiu a Década da Educação (1997-2007), pode-se ler: “Até o fim da década de Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

Tal afirmação se refere à formação por treinamento em serviço, como podendo substituir a formação em curso superior. O que não está ainda muito claro é se será apenas a prática docente do professor que será computada ou se implicará em cursos de formação continuada.

No Artigo 63, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional detalha as atividades que serão desenvolvidas nos ISE: formação de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, formação pedagógica para os portadores de diploma de curso superior que pretendam lecionar na educação básica e programas de educação continuada para profissionais docentes.

O Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997 (em substituição ao de n.º 2.208) trouxe nova configuração ao ensino superior. No texto deste decreto (Artigo 8º) está explicitada a posição dos institutos superiores na organização acadêmica das IES: universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores. O Artigo seguinte (9º) coloca como característica das universidades a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como esta característica não é imposta para as demais IES, conclui-se que não se espera que centros universitários, faculdades e institutos superiores

desenvolvam programas de pesquisa e de extensão. Os Institutos Superiores de Educação, portanto, teriam um compromisso legal apenas com o ensino.

Ainda com relação aos Institutos Superiores de Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu o Parecer nº 53/99, de autoria de vários conselheiros, em 28 de janeiro de 1999, no qual são traçadas as Diretrizes Curriculares para os Institutos Superiores de Educação. Neste documento, após uma rápida análise sobre o modelo pedagógico ideal para os cursos de formação de professores, os conselheiros definem os Institutos Superiores de Educação como centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente aos processos de ensino e aprendizagem relacionados à educação básica e educação escolar como um todo.

No que pese este entendimento, os ISE têm sido objeto de críticas de diversos setores, inclusive, das principais entidades do campo educacional (Scheibe e Aguiar, 1999). Para esses setores, a criação dos Institutos Superiores de Educação se configura como uma superposição de instituições e cursos para fins idênticos ou equivalentes, uma vez que existem os cursos de licenciaturas específicas já estruturados, em funcionamento, com corpo docente qualificado para esse fim.

Deve-se levar em consideração, também, que os cursos de licenciatura estão revendo e revitalizando suas propostas pedagógicas já há algum tempo, de forma a atender aos novos desafios sociais na formação de um professor mais reflexivo e participe dos problemas sociais e mais engajado nas pesquisas educacionais.

As discussões identificadas no cenário da educação nacional no que se refere ao *locus* de formação do professor, parecem também refletir a diversidade e pluralidade cultural, social, educacional e econômica que demandam e exigem a utilização de múltiplas alternativas formativas. Uma síntese dessa problemática se evidencia quando se constata que: “(...) sem grandes certezas teóricas e com muitas contradições teórico-práticas, estas alternativas vêm buscando, nas suas imensas diferenças, tecer o futuro.” (Alves, 1998, p. 78). Um futuro que na concepção apresentada pelo PNG, pauta-se na definição de uma política global de formação de professores que contemple uma sólida formação científica e humanística, resgatando a função social do Docente, garantindo igualmente as condições materiais e humanas necessárias para implementação da sua função.

6.4.2 Formação de professores pela modalidade de Educação à Distância - EAD

As modalidades de formação de professores foram ampliadas para cinco pela LDB, que manteve as modalidades superior e normal e acrescentou a de treinamento em serviço e a de complementação pedagógica para os bacharéis que queiram se dedicar à educação, além do curso normal superior (art. 62, 63 e 87 da LDB).

O nível superior se apresenta como uma exigência da referida lei que definiu o final da Década da Educação (2007) como data limite para que os professores sejam habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (LDB, art. 87, parágrafo 4º).

Nesse contexto, onde as questões relacionadas à formação de professores estão postas no centro das políticas formuladas em nível nacional e regional, e onde se constata que a maior parte do financiamento em programas de governo tem se destinado a capacitação em serviço, ganhando vulto a política de apoio à formação, inicial e continuada e de certificação, a Educação à Distância (EAD) tem sido uma modalidade de curso apresentada como potencialmente viável para minimizar a falta de qualificação superior dos professores brasileiros.

Considerando que um dos princípios que justifica o oferecimento de cursos na modalidade de EAD é o caráter estratégico que adquire ao ampliar a possibilidade de acesso ao conhecimento e aos bens culturais no processo de constituição da cidadania e do desenvolvimento social da Nação, a EAD não pode ser reduzida a questões metodológicas ou entendida apenas como possibilidade de emprego de novas tecnologias na prática educativa. Pensando a perspectiva da educação numa ampla rede de relações sociais, a EAD, como prática educativa, deve considerar, no seu projeto pedagógico, a realidade e comprometer-se com a formação do ser humano, buscando o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Fica evidente nesta abordagem, a necessidade de considerar a ótica regional na implantação de propostas para que se dê conta das disparidades culturais e educativas do país. Também é fundamental lembrar que a EAD não deve ser entendida como panacéia educativa, passível de solucionar problemas crônicos, seja da formação de professores no Brasil, seja de dificuldades de acesso ao saber. Assim, sua escolha enquanto estratégica metodológica, deve implicar a análise da utilização de meios interativos para atingir grupos anteriormente desfavorecidos e onde estes meios permitam acréscimo de valor à experiência de aprendizagem.

Nas estratégias para a política de formação de professores definidas pelo FORGRAD, durante o X Fórum Nacional, em 1997, ficou evidenciada a necessidade do estabelecimento de uma política nacional para orientar as atividades governamentais e de instituições formadoras e empregadoras. Para isto, os projetos de cursos deveriam incentivar a organização de redes interativas, presenciais ou à distância, para formação inicial e continuada de professores. (FORGRAD, 1997)

O Plano Nacional de Graduação, consolidou as discussões sobre o tema, estabelecendo premissas, metas e parâmetros para esta modalidade de ensino, seja ela aplicada a que curso de formação se julgue pertinente. No contexto dessas discussões vale destacar a possibilidade que a EAD oferece de “satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de formação e qualificação profissional... sendo inclusive uma alternativa para a atuação e integração das Universidades nos contextos nacional e regional”. (FORGRAD, 2002a, p. 76)

A liberdade acadêmica e a autonomia das IES se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior. Estas soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo em que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas.

A urgência em se multiplicar a oferta de vagas no ensino superior requer não só vontade política dos agentes do processo, mas também investimento em

capacitação docente, em recursos materiais e na definição de programas que tornem este processo viável, sendo a EAD mais um recurso que as universidades deverão considerar para a implementação de ações dessa natureza.

A necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior, inclusive com a aplicação de EAD, já havia sido revelada pelo PNG nas diretrizes e metas que apresenta para a expansão de cursos de graduação, destacando:

- Expansão da oferta de vagas na graduação, tendo como perspectiva atingir o percentual estabelecido de 30% da população de 18 a 24 anos matriculadas em alguma modalidade de curso superior, nos próximos dez anos.
- Estabelecimento de política e mecanismos que possibilitem a oferta de cursos de graduação, por meio de metodologias alternativas, tais como: a educação a distância e capacitação em serviço.
- Estabelecimento de parcerias entre as universidades e os municípios, estados e união para a formação, em nível superior de graduação plena, dos professores em exercício na educação básica.
- Desenvolvimento de programas que articulem os diferentes níveis do sistema nacional de ensino, como contribuição à educação continuada dos professores da educação básica e que ensejem estabelecimento de parceria, acompanhamento, avaliação e reformulação do processo seletivo nas IES. (FORGRAD, 2002 a, p. 79-80).

Entretanto, para a implantação/consolidação de cursos à distância no Brasil, faz-se necessário criar e dinamizar a cultura de educação à distância nas instituições de ensino superior do País. Esta ação deverá incluir a formação de professores para trabalhar com esta modalidade de ensino, aliada à constituição de equipes interdisciplinares, ao desenvolvimento de projetos e a criação de infra-estrutura para viabilização dos mesmos.

Ainda segundo o PNG, no âmbito da graduação a estruturação da EAD deve considerar

- a organização de um grupo de especialistas em EAD que atuarão em conjunto com os professores de diferentes áreas do conhecimento que se responsabilizarão pelos programas educativos;
- a formação de equipes de tutores que auxiliarão no processo de interlocução, acompanhamento, apoio e estímulo aos alunos;
- a elaboração e organização de material didático específico para os cursos na modalidade de ensino a distância;
- a organização de um sistema de acompanhamento e avaliação que leve em conta todos os aspectos da relação pedagógica;
- a organização da rede informacional. (FORGRAD, 2002 a , p. 82-83)

O entendimento explicitado no PNG pressupõe também, ainda, que a EAD faça parte da política institucional, devendo ser incluída nos projetos pedagógico e de desenvolvimento institucionais (PPI e PDI) de cada IES. Neste contexto, é necessário para a sua realização

- definição de política de formação de quadros interdisciplinares;

- implantação e manutenção da infra-estrutura necessária;
- produção de materiais didático-pedagógicos apropriados a projetos desta natureza;
- organização e implantação de sistema de gestão e comunicação. (FORGRAD, 2002 b, p. 154-155)

Por ser este um investimento social e político que demanda recursos financeiros consideráveis para sua implementação, há que se buscar as parcerias tanto para o seu desenvolvimento enquanto modalidade de ensino, como para o seu custeio e manutenção.

Para o primeiro, as parcerias entre as IES, através de convênios ou consórcios que explicitem claramente o projeto pedagógico que pretendem desenvolver, é uma possibilidade de ter-se reunidos e compartilhados os esforços e as competências para construção e desenvolvimento de projetos de EAD de qualidade e comprometidos com o desenvolvimento social. Compete às IES esta atribuição, uma vez que são as instituições responsáveis pela qualificação de quadros em nível superior para a Nação.

Para o segundo, os setores públicos (de âmbito municipal, estadual e federal) assim como os privados que se identifiquem com as propostas colocadas, são parceiros imprescindíveis para que os projetos de EAD desenvolvidos pelas IES se tornem, de fato, realidade.

São consideradas condições imprescindíveis para que se tenha projetos de EAD com qualidade

- definição de políticas públicas para esta modalidade de ensino;
- planejamento de política clara e contínua de financiamento e fomento, com programas regulares de estímulo, visando o apoio às diferentes etapas de desenvolvimento de Projetos de EAD;
- escolha de parcerias que viabilizem o desenvolvimento de programas de EAD em consonância com os objetivos de um ensino de graduação de qualidade, traduzido em projetos pedagógicos comprometidos e, igualmente, defendidos para o ensino presencial;
- constituição de parcerias a partir de uma definição clara dos papéis do conjunto de atores partícipes e de cada um, de modo que se garanta a qualidade do projeto e a continuidade de sua execução;
- previsão e garantia institucional nos convênios, contratos ou consórcios que se firmem entre as instituições parceiras, da inserção do projeto na política para o desenvolvimento local, regional e nacional. (FORGRAD, 2001 b, p. 155)

Finalmente, na definição e execução de políticas para EAD deverão ser contemplados parâmetros de qualidade e compromisso social, cuidando para que estas políticas estejam contempladas nos orçamentos da União, Estados e Municípios, condição necessária para a consolidação desta modalidade educativa.

6.4.3 O perfil do professor-educador e o currículo dos cursos de formação

Independentemente do locus e da modalidade, entende-se que a formação do professor não se esgota na formação inicial. Ele deve estar preparado para exercer uma prática pedagógica cotidiana de formação continuada, mediada pela teoria e pela constante reflexão contextualizada e coletiva. Assim, a formação deve estar voltada para uma atividade reflexiva e investigativa, para superação de uma matriz formativa tradicional baseada meramente na formação profissional, buscando o domínio do saber pedagógico. Para que a ação pedagógica do professor esteja pautada em uma **atitude reflexiva, crítica e investigativa** é fundamental que ele possa vivenciar essa mesma realidade durante os cursos que formam para o magistério (Ferraz, 2000). A formação do professor começa pela incorporação do perfil profissional definido na IES considerando, especialmente, a inserção local e regional. Assim, o professor deve ser preparado para:

- propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a docência referenciada na pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva, por meio de um processo reflexivo sobre sua prática e o contexto social onde está inserido.
- estimular a aprendizagem que se desenvolve a partir de uma atitude investigativa, considerando o estágio social e intelectual de desenvolvimento do aluno, tendo como objetivo maior fazer dele um parceiro de trabalho, ativo, participativo, produtivo, reconstrutivo. (Demo, 1997)
- ser um acolhedor da diversidade, aberto às inovações pedagógicas e tecnológicas, comprometido com o social, com o sucesso e as dificuldades de seus educandos.

A estrutura e a ação proposta nos currículos devem permitir a formação do docente crítico, reflexivo, que incorpore a pesquisa como princípio educativo, numa perspectiva sócio-histórica.

Isto impõe superar o processo de ensino fragmentado, privilegiando ações integradas e pensando o currículo em sua amplitude de saberes e diversidade de modalidades de execução. Concebido desse modo, o currículo expressa as bases processuais de formação, contemplando os diversos processos relacionados com a formação profissional, cultural e humanística dos estudantes.

Convém ressaltar que o currículo se constrói a partir da definição coletiva do projeto pedagógico do curso, onde os critérios de seleção e organização dos referenciais de conhecimentos, metodologias, atitudes e valores, sejam estabelecidos por todos os atores do processo.

Com esse entendimento propõe-se um currículo que proporcione um trajeto de formação que privilegie:

- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
- interdisciplinaridade e transdisciplinaridade
- formação profissional para a cidadania
- autonomia intelectual

- responsabilidade, compromisso e solidariedade social (UFF, 2002):

6.4.4 A teoria e a prática na atuação do professor

A articulação teoria-prática deve fazer parte do direcionamento dado em todo o **processo de formação docente**. As experiências de pesquisa vivenciadas no decorrer da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria. Desse modo, reconhece-se que:

a prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas. (...) A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. (Esteban e Zaccur apud Ferraz, 2002, p. 63)

Neste entendimento, a sala de aula tomada como espaço de investigação, apresenta ao professor esta possibilidade de conhecer, refletir e entender os processos individuais e dinâmicos de aprendizagem de seus alunos, suscitando constantemente novos questionamentos, favorecendo a revisão de conclusões iniciais à luz de novas observações e também do conhecimento já consagrado na literatura. A prática é o objeto de investigação permanente do professor, durante sua formação e na ação profissional. Esse olhar permite que se dê a construção de métodos de ensino que garantam o aprendizado dos conhecimentos e da maneira de produzi-los. É fundamental ainda considerar que o desenvolvimento pedagógico à partir das práticas, permite dar conta da complexidade do processo de formação humana, por sua sintonia permanente com o movimento da realidade (Caldart, 2001).

6.4.5 Formação dos formadores

A formação dos formadores refere-se à qualificação de professores para o ensino superior. Ao focar esse tema O PNG indica que, para a concretização das propostas que ali são apresentadas, se exige docente com novo perfil. Um perfil que passa, necessariamente, pela formação científica do professor na sua área de conhecimento, preferentemente no nível do doutorado, pelo conhecimento do complexo processo histórico de constituição de sua área, pela compreensão ampla e crítica dos métodos que produziram o conhecimento acumulado naquela especificidade, de modo a iniciar todo aluno aos fundamentos e aos métodos que produziram e produzem aquela ciência.

Entretanto, a qualificação de professores para o ensino superior não deve restringir-se ao domínio da ciência. No âmbito da formação dos formadores é imprescindível que a competência pedagógica esteja presente, o que impõe, de imediato, a necessidade de integração entre as demandas da graduação e os currículos dos programas de pós-graduação. O aprimoramento da competência científico-

pedagógica do docente do ensino superior far-se-á de forma gradual e contínua tanto nos programas de formação pedagógica específicos propostos pelas instituições quanto nos processos rotineiros de formação que se constroem nas próprias discussões acadêmicas quando da atuação coletiva dos docentes em torno de Projetos Pedagógicos de Curso.

Os valores éticos e de cidadania igualmente devem compor o perfil do docente do ensino superior. Este entendimento pressupõe que o ato de ensinar e o compromisso educacional estão muito além do aspecto meramente profissional e que o papel das instituições formadoras não se restringe ao treinamento de recursos humanos.

Dentre as metas e parâmetros definidos no PNG para a qualificação dos docentes das IES, destacam-se

- Ampliação pelas agências de fomento à pós-graduação “*stricto sensu*”, dos programas para capacitação e formação dos docentes da graduação.
- Instituição, em todas as IES, de programas de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino.
- Oferecimento pelos programas de pós-graduação de prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento. (FORGRAD, 2002 a, p. 81)

6.5 A PRÁTICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Concebe-se a Prática e o Estágio Supervisionado de Ensino como componentes curriculares articulados e norteados pelos princípios da relação teoria-prática, ensino-pesquisa-extensão, conteúdo-forma, numa perspectiva de reciprocidade, simultaneidade, dinamicidade dialética entre esses processos e que resultam num enriquecimento mútuo, a partir de um projeto político pedagógico institucional comum, que tem como **eixo central o trabalho pedagógico**.

A prática, como componente curricular, antes de ser uma prática pedagógica é uma prática social historicamente situada. A História se faz projetando o futuro a partir das observações do passado, consideradas no presente. Cada ação é vista como um movimento entre presente, passado e futuro; é compreendida em suas relações com outras ações. A prática assim entendida, situa-se como processo de investigação/interpretação/explicação de uma determinada realidade educacional/pedagógica concreta quer seja em espaços educativos formais ou não formais; constitui-se como espaço social de construção de conhecimentos, saberes e sujeitos e mantém uma relação orgânica com o estágio supervisionado, com a base comum, eixos, temáticas e disciplinas do currículo.

Desse modo, a prática articulada à teoria **permeia o currículo como um todo**, podendo vincular-se ao desenvolvimento de disciplinas, nas suas mais diversas

especificidades, aos blocos de conteúdos interdisciplinares, num *continuum* de integração horizontal e vertical do currículo.

O Estágio Supervisionado é uma das modalidades de prática posta pela legislação vigente que trata da formação de professores, realizado em unidades escolares e não-escolares, sob a forma de uma ação desenvolvida enquanto vivência profissional prolongada, sistemática, intencional, acompanhada e construída na interface do projeto político-pedagógico da Instituição de Ensino Superior e da Escola Básica.

O estágio supervisionado revela-se também como um espaço de construção da profissão *professor* e da sua profissionalidade, formando-o enquanto sujeito que tem domínio de sua própria prática, de seu papel social, com base na reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de ressignificação permanente.

A Prática e o Estágio Supervisionado articulados serão responsáveis pela integração ao longo do curso dos conteúdos humanísticos, sociais, pedagógicos e especializados das diversas áreas do conhecimento, interligando Bacharelado / Licenciatura / Escola Básica / Sociedade.

6.6 GESTÃO DA PRÁTICA E DO ESTÁGIO

A gestão da prática e do estágio no âmbito da formação de professores far-se-á de acordo com as características e potencialidades das IES, não se constituindo responsabilidade exclusiva dos Institutos ou Unidades de ensino de áreas específicas, nem de Faculdades ou Centros de Educação. Na implementação dessas ações importa:

- Exercer o princípio da autonomia da Universidade e de seus cursos, dos seus projetos político-pedagógicos, resguardando também o princípio da autonomia da escola básica, como espaço formativo comum e diversificado no processo de estágio.
- Conceituação do estágio como componente curricular obrigatório, dentro da concepção de que as atividades desenvolvidas durante o estágio estejam ligadas ao projeto político-pedagógico.
- Desenvolvimento de um estágio com projetos para atender a especificidade de cada Escola/Espaço Social/Campo de Estágio, projetos esses que promovam a discussão, reflexão e definição de ações, com a participação ampla da comunidade.
- Vinculação orgânica entre a Universidade, a Escola Básica e espaços educativos não escolares, favorecendo:
 - Parcerias e diálogos entre essas Instituições e outras, tais como Secretarias de Educação do Estado e Municípios, no sentido de se manterem sintonizadas com as suas demandas específicas e de construir um espaço político-formativo comum, com qualidade social, em contraposição à lógica exclusiva

do mercado, que tem concebido o aluno como mão-de-obra barata, reduzida a uma formação técnico-instrumental.

- Desenvolvimento de uma política de Estágio Curricular como um espaço formativo, de debate e de intervenção pedagógica contínua na realidade.

- v Institucionalização dos estágios a partir de princípios gerais (projeto político-pedagógico), com a efetivação de convênios, resguardando-se a pluralidade de experiências no interior da Universidade, na relação com a escola e as especificidades dos cursos de Bacharelados e Licenciaturas.

- Desenvolvimento de práticas articuladas entre os Bacharelados e as Licenciaturas, ao longo do curso, na perspectiva da relação entre a docência – pesquisa-extensão na ótica do ensino e das diversas áreas específicas do conhecimento.

- Materialização do princípio da docência articulado à pesquisa, como estruturador da formação do professor, num processo de recontextualização de objetos/métodos (Bacharelados e Licenciaturas), no enfrentamento dos problemas/desafios de prática social educativa e docente, com base nos enfoques multidimensional e multireferencial.

- Valorização da prática do aluno-professor no processo de estágio, como ponto de partida para reflexão e para o redirecionamento de sua própria prática – tornando-o um professor-pesquisador e com a consideração de sua prática refletida/pesquisada.

- Incentivo à formação do docente pesquisador ao longo do curso/estágio, na perspectiva da fusão dos objetos/métodos (na ótica do ensino e das áreas de conhecimentos específicos), passando por sucessivas transformações desses aspectos, visando à construção de conhecimentos escolares, como um texto inter/transdisciplinar, no enfrentamento de questões reais concretas.

6.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das políticas para educação no Brasil, as questões relacionadas à formação de professores tem, à partir da LDB, recebido a merecida ênfase por seu reconhecido aspecto estratégico. A formação de professores e a ampliação da oferta de vagas no ensino básico estão entre os eixos temáticos principais de diversas instâncias gerenciadoras dos recursos públicos do País.

Por se tratar de questão estratégica, que pode inclusive orientar o desenvolvimento tecnológico e econômico da Nação, a parceria dessas instâncias com as IES visando o desenvolvimento de projetos na área de formação de professores e na ampliação do acesso ao ensino básico, precisa ser tomada como fundamental por todos os níveis de governo: federal, estadual e municipal.

Às IES cabe, dentro de sua autonomia acadêmica, propor ações para superar os desafios apresentados para elevação do nível de escolaridade do País. Aos governantes cabe dar condições para implementação destas ações, financiando o

desenvolvimento de recursos humanos, materiais e de infraestrutura, e garantindo recursos nos orçamentos públicos para manutenção dos projetos e ações nesta área.

Nas IES é necessário ainda cuidar de estabelecer:

- projetos pedagógicos que dêem conta, a cada momento, das especificidades do público-alvo a ser atendido pelos cursos.
- sistemas gerenciadores de controle acadêmico que atendam às especificidades dos projetos pedagógicos.
- sistema de avaliação interna permanente que permita determinar, a cada momento, o atendimento aos propósitos definidos no projeto pedagógico e estabelecer novos rumos e estratégias, se necessário.
- parcerias com as instâncias governamentais e com a sociedade para implementar as ações que garantam o intercâmbio necessário para uma formação referenciada na relação teoria-prática seja por meio de estágios ou do reconhecimento de vivências profissionais, em projetos de pesquisa e programas de extensão universitária.

Finalizando este documento, importa reafirmar o caráter referencial do mesmo, ratificando a responsabilidade e o compromisso do FORGRAD em discutir a graduação no País tendo por princípio o respeito à autonomia das IES e a crença na capacidade de cada uma delas para estabelecer, no seu coletivo e de acordo com a sua história, os caminhos a seguir no cumprimento de sua missão.

6.8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. A formação dos professores na lei e para além dela. In: Silva, Waldeck Carneiro (org.). *Formação dos profissionais da Educação; o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói, RJ: EDUFF, 1998, p. 75-91.
- ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica. *IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores*, UNESP, 1996. Anais, CD-ROM.
- BANNELL, Ralph Ings. A formação discursiva do professor e a (re)construção crítica do saber pedagógico. *Movimento*, 4 (set), p. 121-136, (2001).
- BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. O currículo das escolas do MST. *Movimento*, 3 (mai), p. 125-147, (2001).
- PNE - Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Consolidado na plenária de encerramento do II CONED - Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte, 1997.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- FERRAZ, Leila Nívea Bruzzi. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. *Movimento*, 2 (set), p. 58-66, (2000).
- ForGRAD-Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Plano

- Nacional de Graduação. Ilhéus, 1999. In: *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGRAD, 1997 a 2002*. Niterói: Eduff, 2000a, p. 59-85.
- _____. Educação à distância (EAD) na graduação : as políticas e as práticas. In: *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGRAD, 1997 a 2002*. Niterói: Eduff, 2002 b, p. 141-161.
- _____. *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGRAD, 1997 a 2002*. Niterói: Eduff, 2002.
- _____. X ForGRAD – Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (documento final), Natal, 1997. (mimeo).
- GARCIA, Regina Leite. O papel social da Universidade e sua repercussão na formação de professores. *Movimento*, 2 (set), p. 67-79, (2000).
- LEAL, Maria Cristina. Bugs, redes e formação de professores no 3º milênio. In: Linhares, Célia; Leal, Maria Cristina (orgs.). *Formação de professores – uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 131-157.
- OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Os cursos de licenciaturas na UFF e na UNIRIO: alguns comentários. In: Souza, D.B.; Ferreira, R. (orgs.). *Bacharel ou Professor: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000, p. 117-122.
- OTRANTO, Célia Regina. A Universidade Rural e a discussão sobre os ISEs. In: *Pedagogo ou Professor: o processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p. 69-79.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Veiga, Ilma P. A.; Fonseca, Marília (orgs.). Campinas: Papirus, p. 239-255, 2001.
- SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, 68, 1999.
- SOUZA, Donald B.; Carino, Jonaedson. Reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro: as propostas da UFRJ, UFF, UERJ, UNIRIO, PUC e UFRRJ. In: Souza, D. B.; Carino, J. (orgs.). *Pedagogo ou Professor: o processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p. 17-34.
- UFF, Coordenação das Licenciaturas da. *Diretrizes para a Formação de Professores na UFF*. Niterói: Eduff, 2002, p. 48-49.
- VALLE, Bertha de Borja Reis do. Formação de professores no Brasil: perspectivas para os próximos anos. In: Souza, D. B.; Ferreira, R. (orgs.). *Bacharel ou Professor: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, p. 54-68, 2000.
- _____. A nova LDB e os Institutos Superiores de Educação. In: Souza, D. B.; Carino, J. (orgs.). *Pedagogo ou Professor: o processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p. 53-67.

PARTICIPANTES DA OFICINA E AUTORES DO DOCUMENTO

Altair Pivovar	Universidade Federal do Paraná-PR
Ademir Sartim	Universidade Federal do Espírito Santo-ES
Amandia Maria de Borba	Universidade do Vale do Itajaí-SC
Antonio Evaldo Oliveira	
Celene Cunha M.A. Barreira	Universidade Federal de Goiás-GO
Cristina Helena Ribeiro Rocha Augustin	Universidade Federal de Minas Gerais-MG
Eliana Maria Vieira	Universidade Estadual da Paraíba-PB
Elvira Maria Ferreira Soares	Universidade do Estado do Pará-PA
Ely Eser Barreto César	Universidade Metodista de Piracicaba-SP
Francisco Antonio Loyola	Universidade Federal do Ceará-CE
Gilberto de Lima Garcias	Universidade Católica de Pelotas-RS
Gladis da Silva	
Gloria das Neves Dutra Escarião	Universidade Federal da Paraíba-PB
Iguatemy Maria de Lucena Martins^{2,3}	Universidade Federal da Paraíba-PB
Iria Tancon	Centro Universitário do Jaraguá do Sul-SC
Iris R. de Oliveira	
Ismael da Silva Soares	Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ
Jacira Guiro C. da Rocha	Universidade Federal de Pernambuco-PE
Jairo Queiroz Pacheco	Universidade Estadual de Londrina-PR
Jandira Souza Thompson Motta¹	Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ
Jose Mauro	
Jose Sergio Carvalho	
Katia de Nazaré	
Licurgo Peixoto de Brito	Universidade Federal do Pará-PA
Lilian Cristina	
Luci Elaine Kramer	Universidade de Santa Cruz do Sul
Marcia Angela da Silva Aguiar	Universidade Federal de Pernambuco-PE
Marcia Maria de Melo¹	Universidade Federal de Pernambuco-PE
Maria da Conceição Bizerra	Universidade Católica de Pernambuco-PE
Maria do Céu Costa de Oliveira	Centro Universitário de João Pessoa-PB
Maria Elba Dantas de M. Pereira	Universidade Federal da Paraíba-PB
Maria Jose de Jesus A. Cordeiro¹	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-MS
Maria Veralúcia Leite Nogueira	Universidade Federal do Piauí-PI
Mario Francisco Guzzo	Universidade da Amazônia-PA
Neuza Aparecida Ramos	Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PR
Palmira Sevegnani de Freitas¹	Universidade Federal do Paraná-PR
Raquel Raichelis Degenszajn	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP
Regina Leite Garcia	Universidade Federal Fluminense-RJ
Roberto Quental Coutinho	Universidade Federal de Pernambuco-PE
Rosalva Custodio	
Rosana dos Santos Lopes	Universidade Estadual de Santa Cruz-BA
Solange Medina Ketzner	Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul-RS
Sonia Maria Hickel Probst	Universidade Federal de Santa Catarina-SC
Suzane Castrilon	
Vania Suely Rocha	Universidade Federal de Campina Grande-PB
Vera Lucia Puga de Souza	Universidade Federal de Uberlândia-MG
Vicente Cerqueira	
Vilma Oliveira	
Zezita Matos	

¹ Comissão de Redação.

² Coordenadora da Comissão de Redação.

³ Coordenadora Geral dos Trabalhos da Oficina.

PARTE III

Documentos de eventos do ForGRAD

I ENSINO DE GRADUAÇÃO: POLÍTICAS, DIRETRIZES E INTERFACES COM A PESQUISA E A EXTENSÃO:

CARTA DE RECIFE (2002)*

I.1 APRESENTAÇÃO**

O tema gerador da Carta de Recife pode ser condensado no tema da Mesa Redonda fundamental ocorrida naquela cidade durante o XV Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, encontro anual nacional, de 12 a 16 de maio de 2002: “A graduação como espaço de concretude da articulação ensino, pesquisa e extensão”. Por este tema o ForGRAD afirmou a abertura de um amplo e radical processo de reformulação e “aggiornamento” de conteúdos e práticas para todos os cursos de graduação do país. Embora singelo em suas quase quatro páginas originais, se ele for examinado à luz do documento matriz que lhe deu origem, o Plano Nacional de Educação (PNG), estaremos seguramente diante de um convite a uma verdadeira revolução ao mesmo tempo científico-pedagógica e política. Sua publicação e divulgação no XVI Fórum em Campo Grande, precisamente nos primeiros meses de um governo que tenta repensar em profundidade o próprio papel da Universidade no país é, pelo menos, convite a uma revisão dos processos relacionados ao amplo ensino superior de graduação, com base na qualidade já alcançada, e que não é pouca, e convite à atualização da Universidade em relação aos novos desafios que se abrem em nosso país. E isto tanto no nível do rigor científico indispensável para a formação dos jovens de hoje, quanto para a necessária consciência política para esta formação.

Consideremos estas duas questões mais apuradamente, no amplo contexto aqui enunciado.

Do ponto de vista do rigor científico a proposta presente na Carta de Recife supõe a necessidade de profunda reformulação das práticas pedagógicas vigentes, o que requer, em consequência, novas bases para a prática da docência, para a capacitação de docentes, nova cultura para a gestão curricular e novos processos de aprendizagem por parte da comunidade discente. O ForGRAD vem se ocupando destas questões desde 1997, quando decidiu discutir, propor e aprovar o Plano Nacional de Graduação.

* Texto elaborado no XV Encontro Nacional do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, realizado em Recife/PE de 12 a 16 de maio de 2002.

** A inclusão desta apresentação foi decidida pela Diretoria do ForGRAD que incumbiu seu Vice-Presidente, o Prof. Ely Eser Barreto César, Coordenador da Comissão de Redação do PNG, para sua elaboração.

Novas práticas pedagógicas são requeridas, conforme afirmação do PNG, face às novas demandas da sociedade contemporânea. Essas demandas “exigem uma formação que articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica, com a inserção política e postura ética (PNG, p. 67). Examinemos o primeiro elemento da equação.

O PNG desloca o eixo didático-pedagógico, de responsabilidade da comunidade docente, dos conteúdos ou do exame de produtos e resultados, para os processos de construção do conhecimento. Sem desmerecer a importância de produtos e resultados, o professor precisa estar familiarizado com os fundamentos que sustentam a base do saber (as epistemes) com o qual se relaciona, expertise ainda pouco comum. Apoiado nesta consciência epistêmica, lidar mais naturalmente com os métodos que articulam a construção deste saber. O novo professor que tanto o PNG quanto a Carta de Recife vislumbram é, antes, um pedagogo que articula a produção científica de sua área do que um mediador entre os discentes e o conhecimento acumulado pela humanidade em seu campo de atuação. É evidente que não se pode conceber produção científica no vazio, daí a necessidade de articulação destes dois movimentos, isto é, tanto o domínio do conhecimento acumulado ou a preocupação com os conteúdos, de um lado, com a competência científica relacionada com os modos como cada saber é produzido, de outro. O que a Carta de Recife e o PNG afirmam é uma nova concepção de indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a Carta de Recife radicaliza esta novidade ao afirmar que “o que é indissolúvel pressupõe unicidade”. Está-se mais além da afirmação clássica da “Universidade de pesquisa”, aquela que ao lado da formação de quadros, desenvolve programas específicos de investigação. Este último conceito não resolve, de fato, o desafio da indissociabilidade. É óbvio que os pró-reitores de graduação reconhecem a indispensabilidade da investigação autônoma e a relevância dos institutos de pesquisa. O ForGRAD tenta superar a inadequação de um conceito de indissociabilidade que apenas coloca lado a lado atividades que guardam certa autonomia, para afirmar a possibilidade real da unicidade entre ensino e pesquisa, desta vez como princípio pedagógico. “Só se ganha competência científica se cada curso de graduação conseguir familiarizar os alunos com os fundamentos (episteme) que sustentam a área científica que informa cada área de conhecimento. Este processo requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos métodos e linguagens que geram seus distintos contornos e o diálogo com os clássicos respectivos” (PNG, p. 67). Embora a questão voltará a seguir quando se examinará o lugar da extensão neste processo de indissociabilidade, vale aqui o destaque de que o PNG não propugna por um “domínio da evolução histórica” de modo positivista. Muito pelo contrário, precisamente em função do papel da extensão neste tripé, este domínio da evolução histórica só terá sentido se for crítico, contextualizando cada capítulo daquela evolução aos jogos de interesses, conflitos e contradições sempre presentes na grande sociedade humana que produz aquele conhecimento ou aquela formulação científica, sempre de modo “datado e localizado”.

O PNG procura tirar conseqüências práticas desta equação para os progra-

mas de capacitação dos docentes, a saber, os programas de pós-graduação “stricto sensu”. “A Perspectiva científica indispensável para o docente de graduação é objeto de formação específica própria do nível de pós-graduação. A pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar o pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica” (PNG, p. 66). esta abordagem preconiza para as pós-graduações compromisso prioritário, análogo ao requerido para a graduação, que prioriza os processos, os “modus faciendi”, secundarizando os resultados ou produtos finais. Naturalmente secundarizar não resulta em descarte. Os enfoques tradicionais de nossas pós-graduações são tão sintomáticos que se manifestam nas bancas de defesa de monografias ou teses. Os docentes argüidores tendem a passar por alto ou conferir pouca importância às indagações sobre os métodos de construção do produto apresentado, para enfocar o próprio resultado da investigação. A nova perspectiva pedagógica sugerida pela Carta de Recife nos conduz à necessária revisão dos modos básicos de atuação da própria Universidade, e não apenas de alguns de seus programas.

Prosseguindo a demanda por rigor científico que decorre da articulação orgânica entre ensino e pesquisa tal como elaborada na Carta de Recife e no PNG, há que se destacar uma nova exigência, a que requer uma nova cultura para a gestão curricular. A Carta de Recife afirma a necessidade de uma nova aproximação da trama curricular. Há que se romper com a concepção de estruturas organizacionais que reforçam a divisão das áreas de conhecimento, ainda tão presentes na Universidade brasileira, dificultando o trabalho inter e transdisciplinar. A integração preconizada na Carta de Recife supõe uma gestão administrativa parametrizada por Projetos Pedagógicos. Por seu turno, o PNG afirma ser o Projeto Pedagógico do Curso este novo espaço interdisciplinar no qual cada docente cientista articula, com um coletivo heterogêneo, organizado em torno de um currículo, sua contribuição específica à formação discente. Este contexto coletivo contribui, inclusive, para “completar a capacitação docente, evitando-se o isolamento do pesquisador, (tentado) ao confinamento em institutos monoepistêmicos” (PNG, p.75). Continua o PNG afirmando que “evidentemente há que se prever espaços para o cultivo da prática científica. Mas há que se cultivar com idêntica intensidade, tanto nos níveis pedagógicos próprios do curso, quanto nos níveis práticos de projetos concretos, o diálogo interdisciplinar, como elemento importante da capacitação docente para atuar na graduação. Nesta linha de atuação, há que se dar a maior importância aos projetos pedagógicos dos cursos, construídos como instrumentos de ações coletivas a partir das quais ocorrerão as ações de formação dos docentes, inclusive aquelas que se orientam para a formação científica” (PNG, p.75).

Se parece indispensável para cada docente a superação de seu isolamento ou da tendência ao exercício de cátedra, cada docente precisa situar-se no amplo espectro do Projeto Pedagógico do curso que o acolhe. De fato, o processo coletivo gerado pelo conjunto dos docentes na permanente construção e desconstrução de Projetos Pedagógicos é força externa que constrange cada docente a situar-se,

de modo dinâmico, com colegas que cultivam competências científicas em outras áreas de saber. A presença do espírito de cátedra simplesmente anula essa possibilidade. A administração deste conflito requer novos modelos de gestão, nova cultura administrativa na universidade, para além da prática departamental. De fato, trata-se de uma prática pedagógica que se situa em outros fundamentos em relação à pedagogia tradicional. Neste campo pedagógico da inter e transdisciplinaridade, a Universidade brasileira já acumula muita pesquisa e reflexão, sendo o ForGRAD testemunha deste esforço nos múltiplos seminários e encontros que faz acontecer nas diferentes regiões do país.

Prosseguindo no capítulo da unicidade do ensino-pesquisa e sua consequência para os novos processos de aprendizagem requeridos para a comunidade discente, a Carta de Recife afirma “ser o ponto inicial desta perspectiva pedagógica uma mudança (não apenas) na concepção de ensinar (como na de) aprender”, pois o aluno “deve ser estimulado a ter atitude questionadora e investigativa”, traduzindo o importante conceito pedagógico expresso no PNG como “processo de aprender a aprender”. O PNG fundamenta adequadamente esta perspectiva originada no conceito da indissociabilidade como princípio pedagógico: “a graduação não deve restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita, especializada. Há que propiciar a aquisição de competências de longo prazo, o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos de linguagens, enfim, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos”. Assim, prossegue o PNG, a aquisição de conhecimentos deve ir além da aplicação imediata, impulsionando o sujeito, em sua dimensão individual e social, a criar e responder a desafios. Em vez de ser apenas o usuário, deve ser capaz de gerar e aperfeiçoar tecnologias. Torna-se necessário desenvolver a habilidade de aprender e recriar permanentemente, retomando o sentido de uma educação continuada. Para atender a essa exigência, a graduação necessita deixar de ser apenas o espaço da transmissão e da aquisição de informações, para transformar-se no *locus* de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem” (PNG, p. 66).

Se o binômio “ensino-pesquisa” parece melhor articulado na Carta de Recife, o terceiro elemento que acompanha a afirmação do processo unitário e indissolúvel, a saber, a extensão, é percebido como caminho a ser melhor explorado, até pela dificuldade de se enxergar com mais clareza a natureza da extensão. O encontro de Recife ainda foi marcado pela presença de múltiplos olhares em torno do tema da extensão. Por essa mesma razão, uma aproximação a esse tema, a partir das referências do PNG, pode lançar alguma luz a essa questão.

O PNG aproxima o conceito da extensão do da “inserção política e postura ética”. “As novas demandas da sociedade contemporânea exigem uma formação que articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética” (PNG, p.67). É provável que este deveria ser o tema a ser aprofundado quando a Universidade é desafiada a articular-se aos enormes desafios da sociedade brasileira. Aqui se situa o chão que pode vir a

sustentar a busca de “atualização” da Universidade.

Outro conceito recorrente para a extensão universitária, presente nos debates de Recife e que, se não chega a objetivar-se no documento, sua explicitação pode ajudar a desenhar um quadro de compreensão, é aquele relacionado à etimologia da palavra, a “saída” da universidade para espaços específicos da sociedade, a partir de seu eixo próprio.

De fato, a extensão universitária tem a ver com práticas ou vontade de relacionamento entre a Universidade e a sociedade. Ocorre que quando se insiste no conceito de uma Universidade que se estende para outros espaços, para além daqueles que a caracterizam, pode-se estar realizando simplesmente o ensino fora dos muros institucionais, não se percebendo a relação deste ensino com um elemento que dele se distingue. Idêntico fenômeno ocorre quando, valendo-nos de pessoas externas ao nosso corpo social ou de processos humanos, realizamos estágios acadêmicos para a formação de nossos alunos. A “sociedade” entra, de certa forma, como objeto de nossa ação, estando efetivamente a serviço de nossos fins educacionais.

Precisamente por esta razão, a Carta de Recife, ao relacionar estágio com o conceito de extensão, o faz de modo crítico, mantendo certa distância do conceito recorrente. Por aquele documento, a nova matriz da indissociabilidade se compromete com uma “formação do aluno, que deverá ter atitude questionadora e investigativa, com a compreensão da realidade em que está inserido, considerando-se o estágio como uma das modalidades (mas não a única), onde a relação teoria/prática poderá se dar concretamente”. A formulação conserva a ambiguidade que perpassou o encontro, pois não se percebe se o estágio integra a extensão por ensejar uma compreensão da realidade ou por permitir a relação entre a teoria e a prática de modo concreto, ou por ambas as situações. Poder-se-ia caracterizar o estágio, enquanto dê conta de estabelecer apenas um adequado relacionamento entre teoria e a prática, como extensão?

O PNG vem em nosso auxílio ao explicitar a extensão a partir de outra matriz, “as demandas da sociedade contemporânea” (PNG, p. 61-64 e 67), isto é, a extensão denota a necessidade de ação relacional e de diálogo da Universidade com a sociedade, enfatizando “demandas da sociedade” em lugar de “serviços prestados”. A questão é tão crucial que o PNG se pergunta: “A primeira questão que se coloca para a Universidade, a fim de que ela possa redefinir seu papel, diz respeito a que modelo ou estratégia de desenvolvimento ela está a serviço” (PNG, p. 61).

O PNG dedica mais de um capítulo a essa temática geral. Ao discutir, ainda que sumariamente, modelos de desenvolvimento para a sociedade, o faz apresentando dois extremos. O “modelo concentrador”, que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico e tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais” e o “modelo incluyente, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam compartilhar os avanços alcançados” (PNG, p. 62). A Universidade que se expressa no Plano afirma não ser aceitável “colocar-se a

serviço de um único segmento social”. Considerando ser a Universidade uma instituição da sociedade, compreendida em sentido abrangente, o PNG tem claro que a resposta à indagação a serviço de que segmento ou modelo ela estaria, ou de que modo se relacionaria com este mundo externo, não pode se dar de maneira ideológica. “A contradição de seus múltiplos papéis está posta e é de modo crítico e dialético que a universidade precisa situar-se na sociedade. De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade concreta. De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal de cidadania. Enquanto participante do desenvolvimento tecnológico, ela será, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade” (PNG, p. 62).

Sendo este tema fundamental para o dimensionamento do da extensão, vale citar aqui mais um parágrafo do PNG. “De qualquer forma, um papel se impõe à universidade contemporânea. Trata-se de sua função social. Aquela que se orienta pelo direito de todos à vida digna. Mais ainda, no contexto desta nova sociedade do conhecimento, a que propicia a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento. Ele deverá se orientar, em primeira instância, não só pelos desafios tecnológicos mas também pela questão ética que diz respeito a toda a amplitude da existência humana. Assim, parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística. Nesta intersecção parece residir o amplo papel de instituição promotora da cultura” (p.62)

Este é o mundo da extensão. É neste contexto, menos de serviço, tal como discutido acima, e mais de parceria com os mais amplos espectros da sociedade, orientada por uma opção ética radical a favor da vida, que ocorrerá, de modo indissociável, o ensino e a pesquisa. Trata-se de um ensino impregnado pelos parâmetros fundamentais da investigação científica e com direção política e orientação ética. Pois este ensino e esta pesquisa se destinam, em última instância, à sociedade humana, não como produto imposto por especialistas a não especialistas, como um “manto que se estende”, mas como processo de parceria cúmplice, iluminado por opções éticas a favor da vida de todos, ou mais precisamente, iluminado por opções democráticas radicais.

A Carta de Recife, examinada sob a ótica do PNG, é convite à construção de uma Universidade fundada em nova cultura pedagógica, o que inclui, necessariamente, nova direção ética para a produção do saber e a formação de novas gerações.

A Carta de Recife se consubstancia em uma afirmação e um convite. Como ela mesmo articula: O documento reflete o pensamento dos pró-reitores de graduação, indicando (sobretudo) estratégias para que os projetos pedagógicos das IES saiam do horizonte do desejo e passem a abordar a indissociabilidade de modo mais concreto”. O convite se traduz na oferta de inúmeras sugestões de “estratégias norteadoras” para que se alcance o nível da materialização concreta. Trata-se de

um convite para a adesão de todos à mudanças radicais que atinjam os fundamentos e as estruturas da Universidade brasileira.

1.2 INTRODUÇÃO

O XV Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Instituições de Ensino Superior do Brasil, reunido em Recife, de 12-16/05/02, refletiu sobre *Ensino de Graduação: Políticas, Diretrizes e Interfaces com a Pesquisa e a Extensão*.

A reflexão sobre o tema tomou como referência os diversos documentos produzidos pelo ForGRAD a partir de 1998, notadamente: *O Plano Nacional de Graduação*(1999), *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras* (1999), *O Currículo como expressão do Projeto Pedagógico: Um processo flexível*(2000), *Indicadores de Avaliação e Qualidade na Graduação* (2000) e *Educação a Distância na Graduação. As políticas e as Práticas* (2001).

Ao mesmo tempo, foram importantes as conferências desenvolvidas na Mesa Redonda, “A graduação como espaço de concretude da articulação ensino-pesquisa-extensão”, bem como as políticas para a educação superior no Brasil, consubstanciadas nas Diretrizes Curriculares que apontam para a necessidade de novas estratégias que viabilizem a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão no âmbito da graduação.

Essa reformulação, do ponto de vista pedagógico, tem seu ponto inicial numa mudança de concepção de ensinar e aprender, onde o conhecimento é concebido como processo e não como produto.

O documento a seguir reflete o pensamento dos Pró-Reitores de Graduação e indica estratégias para que os projetos pedagógicos das instituições de ensino saiam do horizonte de desejo para e passem a abordar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de modo mais concreto.

1.3 REFLEXÃO CENTRAL

As discussões foram norteadas com base na realidade atual do modelo educacional, destacando-se o seguinte cenário e enfoques:

Tema tradicionalmente discutido, pouco compreendido e de complexa operacionalização.

Conflito entre o entendimento de indissociabilidade e as políticas de pesquisa vigentes face ao atual modelo de gestão acadêmica.

Diferenças conceituais no meio acadêmico em relação à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Enfoque da indissociabilidade: centrada na instituição, no indivíduo ou em ambos?

Graduação com pesquisa/extensão ou graduação para a pesquisa/extensão?

Considerando esse cenário e enfoques, a análise foi estruturada a partir de eixos norteadores, correlacionados às implicações da articulação/indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão com a graduação, a saber:

- Gestão Acadêmica e Infra-estrutura
- Estrutura Curricular
- Docentes
- Discentes

Fundamentados nos eixos norteadores mencionados, foi apontado como sendo um maior desafio a ruptura da concepção de estruturas rígidas e compartimentalizadas, dando lugar às novas propostas curriculares. Assim, foi explicitado que a problemática central da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão não se resolve pela articulação destas dimensões apenas, pois o que é indissociável, pressupõe unicidade. Na graduação, a unidade ou indissociabilidade destas dimensões são traduzidas como um princípio educativo e uma metodologia que contemplem o processo de produção do conhecimento através da dimensão investigativa e do contato com o real.

Desse modo, entender e praticar a indissociabilidade é mais do que envolver o aluno nas diversas atividades (ensino, pesquisa e extensão). A concepção educativa deve ser aquela que compreende uma mudança de postura do docente no interior de cada disciplina, assumindo a prática do ensino com pesquisa/extensão como princípio educativo.

1.4 ESTRATÉGIAS NORTEADORAS

Em decorrência da reflexão central, foram apresentadas as seguintes estratégias norteadoras à mudança de concepção do ensino aprendizagem, onde a construção do conhecimento envolve um processo e não um produto:

Romper com a concepção de estruturas organizacionais das IES que reforçam a divisão das áreas do conhecimento, impedindo um trabalho inter e transdisciplinar.

Considerar a indissociabilidade como compromisso institucional, definida em conformidade com a vocação da IES, inserida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação.

Efetuar levantamentos de necessidades regionais e locais e promover a sua articulação com linhas/grupos de pesquisa e de extensão consolidados emergentes ou a serem gestados nas IES.

Criar ambiência à formação de concepções e atitudes pró-ativas para a consecução da indissociabilidade na matriz pedagógica dos cursos e na prática docente na graduação, mediante:

- promoção de encontros sistemáticos entre setores acadêmicos e administrativos, com vistas ao estímulo de um trabalho compartilhado para a incorporação do novo modelo de gestão acadêmica alinhado ao projeto político-pedagógico;

- integração dos processos/atividades entre o corpo docente, coordenações de cursos de graduação, pós-graduação e gestores, com vistas ao planejamento estratégico e à viabilização dos projetos pedagógicos dos cursos, tendo como foco a indissociabilidade;
- incentivo às ações mobilizadoras para o desenvolvimento de um novo perfil docente;
- estabelecimento de linhas de fomento e financiamento para garantir as atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão;
- estimulação de debates do ForGRAD em ação multiplicadora, como garantia da organicidade destes e a execução dos novos princípios e diretrizes da graduação em cada IES;
- formação do aluno, que deverá ser estimulado a ter atitude questionadora e investigativa, com a compreensão da realidade em que está inserido, considerando-se o estágio como uma das modalidades (mas não a única), onde a relação teoria/prática poderá se dar concretamente;
- incentivo à participação dos alunos em programas e projetos de monitoria, iniciação científica e extensão, em caráter permanente ou eventual, caracterizando-os como agentes pesquisadores nesses processos;
- promoção de ampla reflexão sobre a indissociabilidade frente às modalidades de avaliação da Educação Superior e desenvolver um novo processo avaliativo que dê conta desta nova concepção pedagógica.

1.5 CONCLUSÃO

Consoante ao afirmado anteriormente, o XV ForGRAD elegeu como premissas fundamentais três eixos norteadores para que se consolide o processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos Projetos Pedagógicos: (a) impõe-se a necessidade de se instaurar uma nova cultura de gestão acadêmica voltada ao desenvolvimento de ações cooperativas; (b) os Projetos Pedagógicos são os instrumentos norteadores do processo de ensinar e de aprender, que devem ser construídos de forma coletiva e solidária; (c) exige-se a concepção de um novo conceito de aula que ultrapasse o espaço físico e estabeleça o prisma relacional educação-sociedade, onde o ponto de partida e de chegada são a ciência, o educando e as contradições sociais – um verdadeiro espaço de expressão e construção.

Recife, maio de 2002.

EVENTO:

XV Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado em Recife de 12 a 16 de maio de 2002

PROMOÇÃO:

Diretoria do ForGRAD Gestão 2001-2002

ORGANIZAÇÃO:

Roberto Quental Coutinho (COORDENADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

José Guido Corrêa de Araújo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Erhard Cholewa

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Cristiane Maria Farrapeira de Assunção

UFRPE

Aprovado em Plenária de 16/05/2002.

2 RELATÓRIO DO II ENCONTRO NACIONAL “ESTÁGIOS, ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO” (2003)*

2.1 INTRODUÇÃO

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - ForGRAD, desde a sua criação, tem se preocupado em congregiar as Instituições de Ensino Superior (IES) em torno de iniciativas que contribuam para o fortalecimento de ações comuns, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino de graduação em nosso País.

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (n. 9394/96), que propõe o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração dos currículos dos cursos de graduação, o ForGRAD tem dado prioridade ao debate sobre Projeto Pedagógico e Currículo nos seus encontros regionais e nacionais.

Dentro do conjunto de elementos constitutivos das diretrizes curriculares, o estágio destaca-se como um dos componentes pedagógicos mais relevantes na perspectiva de redefinição da relação teoria-prática no processo de formação universitária.

Em maio de 2002, a Universidade Federal Fluminense sediou, com o apoio do ForGRAD, o Seminário “*Cursos Superiores – Estágios e Empregos: Perspectivas para o Futuro*”, que teve como objetivo a discussão e reflexão sobre alguns temas que podem contribuir para uma melhor articulação das atividades de estágio com a formação acadêmica. O Seminário contou com a presença de 267 participantes, entre estudantes, professores, funcionários e representantes de várias instituições e empresas.

Face à importância do tema, a Diretoria do ForGRAD, Gestão 2002-2003 decidiu dar seqüência à discussão e promoveu o II Encontro Nacional “Estágios, Ensino Superior e Mercado de Trabalho: Perspectivas para o Futuro”, realizado em abril de 2003 em São Paulo – SP, com o objetivo de propiciar um debate sobre a atividade de estágio e sua importância na formação profissional, colocando em foco a Universidade e seus principais interlocutores nesse campo.

As profundas transformações no mundo do trabalho e o intenso desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas vêm provocando novas demandas para a produção e gestão do conhecimento e para o exercício das profissões, desafiando a universidade a repensar o seu processo formador, e o estágio como atividade essencialmente pedagógica, capaz de estimular o conhecimento

* Texto elaborado no II Encontro Nacional “Estágios, ensino superior e mercado de trabalho: perspectivas para o futuro”, realizado em São Paulo-SP, de 7 a 8 de abril de 2003.

crítico e criativo da realidade social, e a sensibilização dos estudantes para o atendimento das necessidades sociais a partir do respeito aos valores éticos que devem orientar a prática profissional.

O II Encontro Nacional contou com a participação de 405 pessoas e foi organizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em parceria com a Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Universidade de Campinas e Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Uma síntese das exposições dos palestrantes e das propostas resultantes do evento é o que passamos a apresentar a seguir, na expectativa de que a riqueza das análises e os encaminhamentos propostos possam ser incorporados por todas as IES brasileiras

O ForGRAD tem a convicção de que encontros dessa natureza representam momentos privilegiados de reflexão e debate coletivos entre as universidades e com diferentes interlocutores que participam como parceiros na implementação dos projetos pedagógicos das diferentes áreas de formação profissional.

Na expectativa de que as discussões promovidas neste encontro contribuam no processo de entrosamento entre as IES e a sociedade e permitam a diminuir a distância entre o discurso e a prática, o ForGrad disponibiliza o Relatório do evento.

Roberto Quental Coutinho
Presidente do ForGRAD

Raquel Raichelis Dengenszain
Coordenadora do evento e
Vice-Coordenadora da Região Sudeste

2.2 RELATÓRIO

O principal objetivo deste encontro foi promover um debate sobre a atividade de estágio e sua importância na formação profissional, colocando em foco a Universidade e seus principais interlocutores nesse campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que orientou a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação recoloca a questão dos estágios atribuindo-lhes grande importância na formação para o trabalho, constituindo-o como um dos articuladores privilegiados da relação teoria e prática. Paralelamente, o Ministério Público do Trabalho vem emitindo Notificações Recomendatórias para as Instituições de Ensino Superior e organizando em todo Território Nacional Audiências Públicas Preparatórias, exigindo o cumprimento da Lei 6494/77 – a lei do estágio – pelas Universidades, naquilo que a elas compete: a supervisão dos estágios obrigatórios ou não obrigatórios, garantindo-lhes o caráter pedagógico. Este é, portanto, um momento em que todas as Universidades estão rediscutindo e reposicionando seus estágios nos projetos pedagógicos, tornando

oportuno e necessário o debate entre a Universidade e seus principais interlocutores na relação com o tema.

I Conferência: O trabalho e a construção do humano
Prof. Dr. Mario Sérgio Cortella

O ponto de partida da reflexão sobre o tema é a pergunta-chave: Que humano desejamos?

O fato de perguntar já aponta uma atitude que é de humildade, enquanto reconhecimento de limites, abdicação de convicções, poderes e paradigmas nos quais temos nos apoiado para organizar nossas vidas. Inspirado no trabalho de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*, Cortella recorre à afirmação do Gato à menina: *Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve.*

Às vezes nos encontramos como Alice, tanto professores quanto alunos, no contexto atual das Universidades. Para avançar no caminho, é preciso saber para onde queremos ir. E para ir aonde queremos, é preciso abdicar de certezas e arrogâncias. Avançamos tanto mais quanto, tendo consciência de onde estamos, posamos olhar para trás e para frente, articulando as dimensões do passado e do futuro. Olhar para trás significa respeitar a história, olhar para frente significa dar substância à esperança. O que vem do passado pode ser considerado em duas perspectivas: pode ser *arcaico* e já não ter nada a nos dizer, e pode ser *tradicional*, e servir como referência para o presente e o futuro.

No mundo contemporâneo, parece ocorrer um falecimento da esperança – trabalhar contra esse falecimento é tarefa da Universidade e do mercado de trabalho. Lutar constantemente para que o homem não seja um “cadáver adiado”, como afirma Fernando Pessoa, para que em vez de conformar-se em limites estreitos, a humanidade transborde, transformando a realidade, negando o estilhaçamento do humano como dignidade coletiva.

Se descuidamos da vida, corremos o risco de nos entorpecermos. Cuidar da vida significa não aceitar que a violência, a guerra, o desemprego, façam parte dela. Violência, guerra, desemprego fazem parte da morte, indicam fratura da humanidade.

O trabalho é elemento constitutivo do humano, portanto deve ser considerado como proteção à vida. Entretanto não é assim que é visto, hoje. Temos, portanto, que estar atentos ao que propomos no nosso trabalho pedagógico, quando organizamos o estágio. Somos desafiados a considerar a ansiedade dos alunos frente ao mundo do trabalho, a questionar a responsabilidade da formação que a Universidade oferece, a estabelecer uma articulação criativa entre a Universidade e a escola de educação básica, a Universidade e a empresa, considerar o ponto de vista de uma e de outra, levando em conta o que nos afirma Leonardo Boff: “todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

O mundo está mudando, afirma-se freqüentemente. Isto não é novidade. Novidade é a velocidade das mudanças. Ela precisa ser considerada, para não correremos o risco de sermos arcaicos. E há necessidade de pensarmos também no que

permanece sob a mudança, como núcleo do humano.

Para trabalhar esse núcleo, o recurso que trago agora é o filme de Spielberg, *E.T.*, de 1982. Arcaico? Não, se atentarmos para algumas cenas inesquecíveis:

E.T. repete constantemente que quer “ligar para casa, retornar ao lar”. Núcleo do humano: *desejar o abrigo de sua morada. Ethos*, assim ela foi chamada, representando algo construído como acolhimento e proteção.

E.T. aproxima seu dedinho do dedinho do garoto. Núcleo do humano: *necessitar da presença do outro*. A história é construção coletiva, feita por todos os indivíduos, em todas as etapas da vida e em todos os lugares, e ganha sentido na *companhia*.

E.T. e as crianças conseguem escapar da perseguição voando em bicicletas. Núcleo do humano: *acreditar que bicicletas voam*.

Ser humano é ser capaz de dizer não ao que parece não ter saída. É acreditar que não há um único jeito de fazer as coisas, que é possível fazer de outro jeito. É esse o sentido do trabalho: intervir na realidade fazendo algo que não está de antemão estabelecido, que não está determinado de um único jeito, projetar, fazer o futuro no presente. Esperançar. Leonardo Boff afirma que a utopia é o que impede o absurdo de tomar conta da história. Núcleo do humano: *ter esperança, construir esperança*.

A atitude de humildade pedagógica apoia-se nas recomendações de São Beda:

- a) ensinar o que se sabe
- b) praticar o que se ensina
- c) perguntar o que se ignora

E construir a humanidade em companhia, partilhando o pão, elemento simbólico da cultura.

“Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada carregando um pão e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando em uma estrada, cada um carregando uma idéia, e, ao se encontrarem, eles trocam as idéias, cada homem vai embora com duas. Quem sabe é esse mesmo o sentido de nosso fazer: repartir idéias, para todos terem pão”.

II Conferência: O Estágio no projeto de formação profissional universitária Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer

O mundo mudou e mudou o conceito de competência, sobre o que é ser competente no mundo do trabalho. Se antes a competência visava tão somente à produtividade advinda da repetição acertada de procedimentos (paradigma taylorista/fordista), hoje passa pelo pensar, pelo ler a realidade, compreender os processos, identificar problemas e gerar soluções (competências cognitivas complexas que implicam no desenvolvimento da inteligência, muito além da memória), exigindo a articulação entre o fazer e o conhecimento. É esta compreensão que vai

permitir que o profissional seja competente, seja flexível numa realidade onde o próprio conhecimento torna-se ultrapassado numa velocidade muito rápida.

A nova competência deve ser entendida como praxis, como articulação entre o saber teórico e o saber prático. Há necessidade de se compreender estes dois espaços:

- Dos fazeres = espaço do trabalho prático.
- Da escola = espaço do trabalho intelectual.

O trabalho intelectual não se transforma em prática por si só a não ser que este mundo das idéias se transforme em AÇÃO!

A competência pode ser entendida como o pensamento que se faz ação: a realidade intermediada pelo processo educacional deve levar à transformação do pensamento em ação.

Por outro lado, a prática pela prática, falando por si mesma, sem o entendimento do que se faz, de quais conhecimentos científicos a estão embasando não forma profissionais competentes. Isto seria um retrocesso na visão do que é competência na atualidade, seria o aprendizado na dimensão do saber tácito.

Isto implica uma nova abordagem pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem como um todo, para além da questão do estágio, a começar da sala de aula. O papel do professor pesquisador é o de utilizar o conhecimento científico para ajudar a entender o que se passa na experiência prática, onde se encontra o conhecimento tácito, aquele que se aprende pela imitação e pelo adestramento.

Em decorrência, é importante não assumir posições preconceituosas em relação ao mundo do trabalho: pode-se e deve-se incentivar o estágio durante todo o curso da graduação para que se trabalhe a transformação do pensamento em ação desde sempre. Porém, para tanto, deve-se ter o estágio como uma atividade pedagógica, planejada e supervisionada.

As IES não existem para satisfazer o mercado enquanto fornecedoras de treinamentos. A escola não deve ser treinadora, mas sim desenvolvedora de cabeças pensantes, críticas, questionadoras e transformadoras da realidade.

O conceito de competência atual pode e deve servir como uma ponte entre as Universidades e as empresas na medida em que necessitam de profissionais competentes que saibam lidar com situações novas, tomando decisões adequadas através da utilização do conhecimento científico e das experiências passadas. Para que isto ocorra, deve-se fugir das armadilhas subjacentes às Diretrizes Curriculares que incentivam o estágio como prática, como um fim em si mesma, sem acompanhamento, propondo uma formação profissional voltada para práticas intermediárias, só fazendo aumentar o número de trabalhadores precarizados, contribuindo, em última instância, para a construção de um país cada vez mais dependente do saber elitizado de poucos e que estão fora daqui.

O estágio deve ser compreendido e praticado não da forma como propõe o paradigma taylorista presente nas Diretrizes Curriculares, mas deve permitir uma alternância entre teoria e prática, pedagogicamente inserida nos cursos de graduação, com tutores teóricos e práticos.

Não podemos desistir de acreditar que “bicicleta voa”, não devemos nos torporizar diante de uma realidade cada vez mais gritante e preocupante, mas que tem saída. Saída esta que deve ser construída coletivamente. E que permita a construção de um conhecimento articulado para criar e garantir a possibilidade de sonho de uma vida plena para nosso povo e para a humanidade.

III Mesa redonda: A universidade e o mercado de trabalho

Esta mesa tinha como propósito discutir a relação entre as demandas do mercado e as possibilidades da Universidade. Os temas programados referiam-se a uma análise da conjuntura atual que foi desenvolvida pelo Prof. Dr. Márcio Pochmann. Infelizmente, o Prof. Dr. Antônio Correia do Prado que deveria abordar as perspectivas a médio e longo prazos não compareceu ao evento, nem o representante dos alunos, Felipe Maia, que abordaria o mercado de trabalho na perspectiva dos estudantes. Compareceu ao evento o palestrante Francisco Mazzeu relatando os principais programas da Rede Unitrabalho. Tivemos, portanto, duas palestras nesta mesa redonda, cujas sínteses passam a ser apresentadas.

III.1 Fundação Unitrabalho: a pesquisa universitária e suas contribuições para as políticas públicas do trabalho *Prof. Dr. Francisco Mazzeu*

A UNITRABALHO é uma Rede de Universidades instituída em 1996, como resultado de debates entre um grupo de Reitores e sindicalistas sobre a necessidade de ampliar e articular as ações das universidades no campo do trabalho.

Sua missão é mobilizar as universidades para que contribuam, através de projetos de extensão, pesquisa e ensino, para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores. Atualmente, a Rede agrega 86 Instituições de Ensino Superior, públicas e comunitárias, de todo o Brasil. O ingresso de uma universidade na Rede é feito por meio de solicitação formal do Reitor e as relações com a UNITRABALHO são regidas por convênios institucionais. Os projetos são coordenados e executados por equipes de professores, estudantes e técnicos das universidades da Rede, reunidos em Núcleos Locais.

A UNITRABALHO foi instituída juridicamente como uma fundação de apoio às universidades agregadas. Ela capta recursos de órgãos públicos e da cooperação internacional, transferindo esses recursos para as universidades. Desde 1996, mais de 10 milhões de reais já foram repassados aos projetos.

Desde 2001, a UNITRABALHO articula os seus projetos em 4 Programas Nacionais de caráter permanente, a saber:

- Emprego e Relações de Trabalho
- Trabalho e Educação
- Economia Solidária

- Saúde do Trabalhador.

No Programa Emprego e Relações de Trabalho as pesquisas referem-se ao campo das relações de trabalho e são realizadas, principalmente, através do Observatório Social.

O Observatório Social, iniciativa da CUT, Unitrabalho, DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Sócio-Econômicas) e CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea), é um instituto que tem por objetivo principal verificar o cumprimento das convenções da OIT nas empresas observadas. Os resultados de cada pesquisa são utilizados pelos sindicatos nas negociações com a direção das empresas.

Outra perspectiva de trabalho desse Programa é ampliar as pesquisas em cadeias produtivas, especialmente onde as violações aos direitos dos trabalhadores são maiores.

Esses estudos são extremamente importantes porque contribuem para o combate à pobreza oferecendo dados e informações objetivas para a melhoria das condições de trabalho, promoção da igualdade de gênero e etnia, erradicação do trabalho infantil, respeito ao meio ambiente e outros aspectos fundamentais.

O Programa Trabalho e Educação tem por objeto a educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. A Unitrabalho tem apoiado as iniciativas que promovem a elevação da escolaridade dos trabalhadores e a integração entre a Educação e o Trabalho.

Atualmente, estima-se que existam, no Brasil, cerca de 15 milhões de analfabetos e mais de 50 milhões de trabalhadores que não completaram a escolaridade “obrigatória” de 8 anos. Na média, os trabalhadores brasileiros passam 4 anos na escola.

O prof. Mazzeu afirmou que nos relatórios e publicações da UNITRABALHO tem-se defendido enfaticamente uma intensa atuação do Poder Público e a mobilização da Sociedade Civil para atacar esse déficit educacional. As universidades da Rede têm dado sua contribuição nesse sentido, por meio de ações como:

- elaboração, em parceria com sindicatos e centrais sindicais, de currículos e materiais didáticos adequados a essa população;
- avaliação do impacto dos programas de qualificação profissional nas condições de vida e trabalho dos participantes.

Além dessas ações, em que a Unitrabalho atua diretamente, as universidades ligadas à Rede têm atuado de modo crescente na:

- criação de programas próprios de alfabetização e educação de jovens e adultos;
- formação de educadores para programas federais, estaduais e municipais de alfabetização e educação de adultos;

É consenso na sociedade de que as ações de combate à pobreza envolvem necessariamente o acesso à educação e à informação. As universidades, que são

também instituições educativas, têm procurado estender sua atuação para atingir essas populações excluídas da escolarização obrigatória, e que, às vezes, estão em áreas próximas e, até mesmo, dentro da própria instituição.

O Programa de Economia Solidária trata das Incubadoras de empreendimentos solidários e sustentáveis. As incubadoras de empresas já são uma iniciativa internacionalmente reconhecida das universidades no apoio à geração de trabalho, renda e promoção do desenvolvimento econômico. A Unitrabalho, por meio das Incubadoras de Empreendimentos Solidários e Sustentáveis, oferece suporte para a criação e manutenção de cooperativas, associações, redes de micro-empresendimentos urbanos e rurais e outras formas de atividade econômica.

Atualmente existem mais de 20 incubadoras de empreendimentos solidários instaladas nas universidades e a perspectiva é chegar, ao final de 2003, com até 40 incubadoras. No total, mais de 200 empreendimentos estão sendo apoiados, com especial atenção para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Através das universidades, populações excluídas têm acesso a suporte técnico para o planejamento, legalização e gestão de empreendimentos. Esse suporte é dado por equipes de estudantes de diferentes cursos, coordenados por professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento (economia, direito, educação, psicologia, engenharia e muitas outras que podem ser envolvidas no processo).

Além de dar apoio ao processo de formação dos empreendimentos, as universidades buscam estabelecer parcerias com o setor público e privado para contribuir na viabilização e sustentabilidade dessas iniciativas econômicas. Exemplo disso é a cooperação estabelecida em Recife para atuação no processo de reciclagem do lixo. Nessa parceria estão envolvidas 3 universidades locais (Católica, Federal e Estadual de Pernambuco), a Prefeitura Municipal, a Ação Empresarial para a Cidadania, a Unitrabalho Nacional e o Instituto ETHOS. A Unitrabalho está iniciando uma articulação semelhante no município de São Paulo.

Esses exemplos se multiplicam por todo o país, constituindo uma alternativa concreta de inclusão econômica e social.

A UNITRABALHO está iniciando o Projeto Integrado de Inclusão Social, com vistas a oferecer ao Governo Federal diferentes possibilidades de desenvolvimento para as populações excluídas. Este projeto subdivide-se nos seguintes sub-projetos:

- 1) **EMPREENDER:** que objetiva dar suporte à criação e consolidação de empreendimentos para o desenvolvimento sustentável e solidário.
- 2) **ALFABETIZAR:** que pretende alfabetizar jovens e adultos articulando a alfabetização à geração de trabalho e renda promovendo, assim, o desenvolvimento sustentável e solidário.
- 3) **RECOMEÇAR:** trata da Educação Básica de Jovens e Adultos articulada à geração de trabalho e renda promovendo o desenvolvimento sustentável e solidário.
- 4) **AVALIAR:** pretende construir Metodologias e Sistemas de Monitoramento/ Avaliação de Políticas Públicas de Inclusão Social.

5) **CRIAR**: vai produzir e difundir tecnologias apropriadas ao desenvolvimento sustentável e solidário.

6) **PROTEGER**: vai lidar com a promoção da saúde no trabalho.

Estes sub-projetos deverão ser desenvolvidos por professores e alunos das universidades de todo o país, privilegiando as regiões mais carentes.

As universidades podem e devem participar de forma mais incisiva na transformação da sociedade brasileira. A Unitrabalho, enquanto instituição destinada a ser o elo de ligação entre os saberes da academia e as necessidades sociais, oferece a alunos (estagiários) e professores a oportunidade de entrar em contato com populações excluídas e situações normalmente não previstas nos currículos dos diferentes cursos. Essa vivência concorre, certamente, para que os alunos entrem no mercado de trabalho melhor preparados como profissionais e cidadãos.

III.2 Universidade e mercado de trabalho: conjuntura atual

Prof. Dr. Márcio Pochmann

Um dado alarmante para aqueles que atuam em educação superior: 50% dos desempregados são jovens entre 15 e 24 anos.

A massificação do ensino universitário na sociedade brasileira que vive uma crise de desemprego estrutural, trouxe como consequência a não absorção pelo mercado de trabalho dessa massa de jovens certificados.

Os quadros que as Universidades estão formando não se situam nas demandas do mercado de trabalho. A universidade e o sistema produtivo estão se distanciando cada vez mais e para agravar o problema, não existem políticas públicas que facilitem essa ligação.

A redução das possibilidades de inserção do jovem no sistema produtivo está determinada pelos seguintes fatores:

- Na última década, houve um baixíssimo crescimento econômico.
- Os ajustes do mercado de trabalho desestruturaram milhares de postos de trabalho que eram antes ocupados pelos jovens.
- Os postos antes ocupados pelos jovens, hoje são disputados por profissionais adultos, crianças, adolescentes e aposentados.
- A prática amplamente disseminada da hora extra e a expansão da dupla ocupação.

Estes fatores associados que produzem a diminuição da oferta de trabalho para os jovens trazem como consequência o acirramento da competição pelos postos remanescentes que, por sua vez, criam maior dificuldade para os jovens das camadas de baixa renda enfrentarem esta competição.

Além destas características do mercado de trabalho atual no que se refere à empregabilidade dos jovens, o estágio é uma das 4 principais estratégias do mercado para “driblar” os encargos impostos pela legislação trabalhista. Ao lado da

terceirização, das cooperativas e do trabalho autônomo, o estágio emprega uma grande massa de estudantes que trabalham sem o amparo da legislação trabalhista. Com isto, o estágio foi perdendo o caráter pedagógico.

Para concluir, chamo atenção para a necessidade de uma ação coordenada entre as empresas, o poder público e as universidades para enfrentar a crise de emprego dos jovens. Entretanto, é importante destacar a falta de estudos científicos que caracterizem a situação dos estágios na atualidade.

IV Proposta de criação da Comissão Nacional de Estágios

IV.1 Histórico do grupo de coordenadores de estágio de São Paulo

Prof. Shigueharu Matai

A história do ForCEU – Fórum de Coordenadores de Estágios Universitários consiste numa lista de discussão na Internet. O primeiro movimento formal realizado pelas Universidades para discussão do tema estágio foi marcado pelo I Encontro Nacional de Estágio realizado em 1997 pela Universidade do Paraná – Curitiba. Outros eventos se seguiram, na tentativa de agregar lideranças para discussão do mesmo tema.

Em 2001, o Ministério do Trabalho enviou notificações às universidades, recomendando rigor no cumprimento da lei de estágio, particularmente naquilo que compete às instituições de ensino superior – a supervisão dos estágios. Motivadas por estas notificações recomendatórias, em São Paulo, algumas universidades iniciaram uma mobilização para, juntas, repensarem os aspectos conceituais, operacionais e legais referentes a estágio, que resultaram em alguns eventos:

- Encontro de Coordenadores de Estágio da Grande São Paulo, promovido pela PUC-SP em abril 2002.
- Encontros nas Faculdades Mauá, Hoyler, Fatec e Universidade Federal do Ceará, entre outras.
- Workshop realizado na Unicamp e USP/Pirassununga.
- 5º Encontro Nacional sobre Estágio patrocinado pelo IEL.
- Atual II Encontro Nacional de Estágio organizado pela PUC/SP em parceria com USP, UNESP, UNICAMP e Mackenzie.

No segundo semestre de 2002, a direção do ForGRAD convidou os coordenadores de estágio mais atuantes neste movimento para uma reunião na qual propuseram acolher o interesse do grupo num contexto em que fosse preservada a subordinação do estágio às diretrizes dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Propuseram a criação de uma Comissão Nacional de Estágios ligada ao ForGRAD e apresentaram PUC-SP como a organizadora do II Encontro Nacional de Estágio, Ensino Superior e Mercado de Trabalho.

IV.2 Proposta para criação de uma Comissão Nacional de Estágio vinculada do ForGRAD

Prof. Dr. Roberto Quental Coutinho

O ForGRAD percebeu essa mobilização das Universidades através das suas Coordenadorias de Estágio e tomou para si o desafio de tratar deste tema.

Para tal, promoveu este atual II Encontro Nacional, visando gerar e encaminhar um documento formal para a próxima reunião plenária anual do ForGRAD, propondo a criação de uma Comissão Nacional de Estágio.

A Diretoria do ForGRAD é formada por 12 Pró Reitores (ou Vice-Reitores) de Graduação – representantes de Universidades brasileiras – sendo 1 Presidente, 1 Vice-Presidente e 10 representantes das regiões brasileiras (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul), sendo que cada Regional é composta por 1 Coordenador e 1 Vice-Coordenador, eleitos em reunião plenária nacional.

O ForGRAD entende o assunto estágio como parte da estrutura curricular – daí sua vinculação direta ao ForGRAD – e como elemento de importância, cada vez maior, na formação acadêmica e profissional. É uma inovação nas atividades deste Fórum a criação de comissões temáticas nacionais. O ForGRAD atuará fornecendo diretrizes mais abrangentes sobre o tema e fará o intercâmbio com o MEC e outras instituições públicas, apoiado tecnicamente pela Comissão Nacional de Estágio.

Apresentou a seguinte proposta para a criação da Comissão Nacional de Estágios

OBJETIVOS:

- discutir questões de nível macro, ajudando a criar um visão institucional sobre o assunto, de forma global e integradora.
- ajudar a refletir posições coletivas sobre a melhor utilização da legislação de estágio.
- discutir e propor procedimentos sobre estágio.
- criar um Banco de dados para maior comunicação e integração nacional sobre o tema entre as Universidades.
- ser apoio técnico para o ForGRAD quanto ao tema estágio.
- estimular o desenvolvimento de estudos e trabalhos regionais sobre a temática, enfatizando, junto às Universidades, a importância do estágio para a formação acadêmica e profissional.

ESTRUTURA PROPOSTA:

Está sendo proposta uma estrutura semelhante à do ForGRAD, com 10 representantes das 5 regiões brasileiras, sendo um Coordenador e 1 Vice Coordenador por região. Isto vale para as todas regiões, independente do número de Universidades que compõem cada uma delas. O ForGRAD indicará um Pró-Reitor para ser seu interlocutor junto à Comissão. Cada Regional indicará 1 representante regional para ser o interlocutor com a Comissão Nacional.

ESCOLHA DOS REPRESENTANTES:

Será realizada na próxima reunião plenária do ForGRAD, em Campo Grande, onde cada Regional indicará as Universidades participantes; o Pró-Reitor de cada Universidade indicará os 2 representantes (Pró Reitores ou Coordenadores de Estágio), que desempenharão as funções de Coordenador e de Vice Coordenador e, dentre eles, será escolhida uma dupla para coordenar a Comissão Nacional de Estágios.

O critério de escolha das Universidades é estar tratando o assunto estágio de forma adequada, não precisando, necessariamente, serem as mesmas representadas no ForGRAD.

ASPECTOS GERAIS:

- poderá haver outras Comissões Nacionais técnicas temáticas.
- a participação das diferentes áreas profissionais na Comissão Nacional acontecerá naturalmente, pois os seus representantes são de diferentes campos do conhecimento, embora a Comissão não deva focar sua ação numa área específica.
- a Comissão não estará aberta, neste momento, à participação de representantes de empresas e de agentes de integração. O objetivo é se chegar a um consenso para depois viabilizar um trabalho de parceria com essas entidades.
- a Comissão poderá promover eventos menores, para conhecimento dos posicionamentos de outros setores, como empresas e agentes de integração, sobre o tema estágio.
- não será papel da Comissão fiscalizar a operação dos estágios junto às universidades.

V Mesa Redonda: O Diálogo Educação e Trabalho

V.1 O estágio na Nova LDB

Dr. Francisco de Moraes

O estágio é explicitado na LDB de uma maneira sintética, repetindo parcialmente o estabelecido na Lei 6.494/77.

Além da LDB, há ainda legislações específicas para algumas formações (especialmente da área da saúde) e normas diferenciadas em várias Universidades, atendendo ao disposto no Decreto 87.497/82.

Na expectativa de que o Encontro e, posteriormente, o Fórum de Pro-Reitores, possam propiciar a articulação entre as IES para que sejam estabelecidas algumas regras comuns, entendo que os pareceres do CNE e CEE sobre o estágio para o ensino médio podem ser aplicados ao ensino superior, uma vez que abordam princípios e pressupostos sobre o tema.

Em síntese, esses pareceres consideram estágio um **“ato educativo intencional sob responsabilidade da escola”**.

V.2 Contribuição da Notificação Recomendatória sobre a política de estágios nacional: uma avaliação crítica

Dra. Denise Lapolla de Paula Aguiar Andrade

Para iniciar apresento a síntese dos dispositivos legais: Lei 6.494/77; Medida Provisória 1.952-29/2000; Decreto 87.497/82; Ofícios Circulares SRT 11/85 e 11/87.

Podem ser destacadas as seguintes características do estágio: trata-se de experiência prática no campo de atuação da formação; complementa o ensino, está contemplado no currículo e é da responsabilidade da escola.

Uma vez observado o desvirtuamento do estágio pelo Ministério Público do Trabalho (SP - 2ª Região), foi enviada Notificação Recomendatória às Universidades dessa região, com a intenção de chamá-las à colaboração e à parceria no cumprimento da lei sobre estágio. Em decorrências, foi elaborado um Protocolo de Intenções, o qual foi assinado pelas Universidades notificadas.

Com a importância do assunto, o Procurador Geral do Trabalho enviou Notificação Recomendatória a todos os reitores das Universidades brasileiras.

No caso de empresas que não estavam cumprindo a legislação, estas assinaram junto ao Ministério Público do Trabalho Termo de Compromisso de Ajuste de Conduta, com emissão de multa.

A Doutrina caminha para a responsabilidade solidária da IES em caso de desvirtuamento do estágio, desde que a IES não cumpra seu papel estabelecido na lei. Não houve caso deste tipo até a presente data, embora isto possa vir a ocorrer caso haja demanda por parte de algum aluno que se sentir prejudicado. É importante a articulação entre as IES para que sejam alterados os dispositivos legais em função do contexto atual do estágio, de tramitação no Congresso Nacional Projeto de Lei (PL 387/99) sobre o assunto. Cabe também às IES buscar estabelecer um limite comum para a jornada de estágio.

V.3 Estágio, trabalho e educação

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta

A educação é um processo de humanização, de inserção crítica do educando na sociedade humana. É uma prática historicamente estabelecida, que deve continuamente estar relacionada ao mundo do trabalho.

Neste contexto, o objetivo da Universidade é a inserção crítica do aluno no Mundo do Trabalho, o qual compreende o Mercado de Trabalho, mas não se reduz a este. A Universidade deve ser capaz de propiciar ao aluno a análise e a interpretação do mundo do trabalho e de como este ocorre na sociedade, como um todo; permite-se, assim, que o aluno compreenda e saiba inserir-se no mercado de trabalho.

Segundo este paradigma, o estágio é um componente curricular inserido desde o início do curso, não se constituindo como estratégia de *prática aplicada* ou *verificação da teoria*, mas sendo simultaneamente teoria e prática.

O “estágio”, diferente do estabelecido na lei, deveria ser definido como:

- a) ESTÁGIO CURRICULAR, como processo de pesquisa do real, realizada na Universidade e no *locus* da aplicação profissional, de maneira a contextualizá-lo na sociedade como um todo. Teria como objetivo realizar o diálogo entre o teórico existente e o real, explorando as contradições na busca de alternativas. Seria uma estratégia de formação universitária, de interesse da escola.
- b) ESTÁGIO PROFISSIONAL como um processo de aprendizagem através do exercício e aplicação de práticas no ambiente de atuação profissional. Teria como objetivo desenvolver e treinar habilidades específicas. Seria uma estratégia de formação pessoal, de interesse do indivíduo.

VI Conferência: Aspectos legais e éticos dos estágios:
o papel das Universidades
Prof. Dra. Sônia Probst

O processo de perda de identidade do estagiário pode ser abordado por meio do personagem Oséas, da “Folhateen” (encarte do Jornal “Folha de São Paulo”): um estagiário utilizado para serviços repetitivos e banais ou que fica ocioso a maior parte do dia.

Tendo esta visão do estágio, como pano de fundo, vou dividir a exposição em 3 pontos;

- histórico
- surgimento dos agentes de integração e
- papel das universidades e aspectos legais.

Para apresentar brevemente a história da relação entre educação e o trabalho início, é importante afirmar que nos tempos do Brasil Colônia não havia vinculação entre o trabalho e a educação. A educação no Brasil começou com os jesuítas, tendo tido um caráter intelectual e humanista, totalmente divorciada do mundo do trabalho. Desde a chegada de D. João VI até a segunda guerra mundial, houve pouca mudança nesta relação. Somente a partir da década de 40 começa a haver uma aproximação entre trabalho e educação. Surgiu o ensino secundário profissionalizante que, pela legislação, era separado do ensino secundário acadêmico. Não haviam disciplinas acadêmicas no ensino profissionalizante, nem disciplinas acadêmicas no ensino profissionalizante. Este último abrangia as áreas industrial, agrícola e comercial. Até os anos 40, era proibido falar em estágio e atividades profissionais.

Em 1942 aparece na lei orgânica o estágio como período de aprendizagem. Em 1963 passou-se a exigir o cumprimento de horas de estágio para os alunos do curso de direito. Somente em 1976 o MEC passa a exigir comprovação de estágio pela primeira vez para a carreira do Magistério.

No correr dessa história, no ano de 1964, consta na ata de reunião do Rotary Clube a origem dos agentes de integração, que surgiram a partir da necessidade de colocar os jovens filhos de empresários em empresas que não pertencessem a seus

próprios pais ou parentes, evitando o protecionismo decorrente desse parentesco.

Até então, quando a lei aproximava o estágio como atividade a ser desenvolvida no mundo do trabalho e a educação, não havia preocupação com o aspecto pedagógico. Enfatizava-se mais a prestação de serviço do que os processo de aprendizagem, como ocorreu no Projeto Rondon.

Foi somente na década de 70, consolidando-se na década de 80, que a legislação promoveu progressivamente uma aproximação entre mercado de trabalho e educação. As primeiras escolas profissionalizantes eram escolas técnicas. Com isto, houve maior demanda pela atividade de estágio o que, por sua vez, teve como consequência um aumento no trabalho dos agentes de integração.

Em 1977 é promulgada a Lei 6494/77, a Lei do Estágio, que não previa a atividade dos agentes de integração. Foi somente no Decreto 87497/82, que regulamentou a Lei do estágio 5 anos depois, que os agentes de integração foram incluídos, com a finalidade de intermediar a contratação dos estagiários. Assim, os agentes de integração passaram a desempenhar um papel de intermediários entre o empresariado, as universidades e os estagiários.

Ao longo de décadas, os agentes de integração cresceram e hoje o CIEE e o IEL chegaram a atingir um tamanho gigante com enorme poder político. Destaco a possibilidade de fazer exercer o aspecto da lei que permite que haja um repasse de verba para a universidade por parte do agente de integração e das empresas, com o objetivo de contribuir para a supervisão acadêmica dos estágios. Enfatizo, também, que a universidade não pode delegar ao agente de integração a tarefa do acompanhamento pedagógico dos estágios, pois esta não é a função do agente de integração, é uma obrigação legal da universidade. Os agentes de integração devem funcionar como facilitadores desse processo, mas devem se curvar às necessidades de formação do aluno conforme os projetos pedagógicos das IES.

É necessário destacar, também, a autonomia da universidade na gestão das cargas horárias dos estágios. O que deve determinar a carga horária é o projeto pedagógico, pois há diferenças entre as necessidades dos cursos. Por exemplo, alguns cursos da área de engenharia deixam um semestre para uma imersão no estágio com carga horária de 8 horas diárias. Há outros cursos em que esta carga horária é indesejável e outros em que é impossível. Assim sendo, as universidades não podem ficar reféns de legisladores que não conhecem a realidade pedagógica dos cursos de graduação. Tanto quanto a carga horária, é necessário que as universidades controlem a adequação das atividades do estágio ao projeto pedagógico.

Por fim, é importante ressaltar as dificuldades das universidades para supervisionar os estágios não obrigatórios. Não há pessoal nem recursos financeiros, sobretudo para deslocamentos das IES para o campo de estágio. Na atual conjuntura, a universidade tornou-se o elo fraco na corrente, pois sofre pressões do mercado de trabalho, da justiça do trabalho, dos agentes de integração e das necessidades sociais dos alunos que precisam da bolsa-auxílio como forma de reduzir a inadimplência das escolas particulares ou mesmo para viabilizar o custeio da permanência do aluno nas escolas públicas (transporte, alimentação, livros, xerox etc.). Como responsável pela qualidade pedagógica dos estágios, a universi-

dade deve posicionar-se com maior firmeza no controle e supervisão dos estágios.

VII Conferência: Cenários e perspectivas
da formação profissional universitária
Prof. Dr. Newton Lima Neto

Colocando-me como professor e pai, sou plenamente favorável aos estágios porque estes oferecem aos estudantes a oportunidade de vivenciarem situações da profissão escolhida. Embora reconhecendo que muitos alunos são explorados em simulacros de estágios, para ele essa atividade extra-classe deveria ser obrigatória e sempre ligada ao curso que o aluno frequenta. Para exemplificar, cito a parceria bem sucedida que a Secretaria de Educação de São Carlos tem com o CIE-E/SP, instituição que se dedica, há muitos anos, à organização de estágios.

Como coordenador do Programa de Educação, Ciência e Tecnologia durante a campanha do Presidente Lula, afirmo que para este a Educação é tão importante que é tratada como diretriz em seu plano de governo.

O Governo Federal está fazendo seu planejamento e que se espera um investimento significativo para a Educação, ao contrário do que ocorreu na gestão FHC, que pouco investiu na área educacional e permitiu a exagerada expansão do ensino particular provocando um aumento nos índices de alunos matriculados, mas deixando de lado a qualidade do ensino. Lembrou a política dos Tigres Asiáticos que, na década de 90, investiram 10% de seu PIB em educação como forma de alavancar seu desenvolvimento futuro.

O Governo Lula tem como um dos desafios na área educacional construir uma nova universidade brasileira. Para tanto, o Ministro Cristovam Buarque necessitará, além de um orçamento significativo, de um planejamento que torne a universidade contemporânea, atendendo as necessidades da sociedade brasileira, quais sejam:

- valorização dos professores;
- revisão do papel das licenciaturas, de modo que os estudantes possam auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas;
- diminuição das cargas horárias dos cursos, sem perda de qualidade dos mesmos;
- diminuição da especialização dos cursos de graduação, deixando para a pós-graduação a maior especialização;
- diminuição das vagas ociosas, de forma a tornar a universidade mais inclusiva.

As universidades precisam ter clareza da crise social que enfrentamos: de um lado, a renda familiar está diminuindo em razão dos elevados índices de desemprego, obrigando as famílias a buscarem as escolas e universidades públicas; os alunos egressos do ensino médio vêm aumentando ano a ano, gerando, assim uma maior procura por vagas no ensino superior. De outro lado, o mercado de trabalho

passa por uma crise e não está mais absorvendo os egressos das universidades.

Dinheiro, vontade política e planejamento são essenciais para se fazer essa revolução educacional. Mesmo que não se consiga cumprir todas as metas propostas, elas servem para sinalizar o futuro.

Proponho que o FORGrad faça uma grande discussão sobre a questão da aprendizagem. Tomando como exemplo o baixo nível de qualificação dos professores de matemática que prestam os concursos públicos, é preciso superar essa questão, buscando soluções rápidas. Desenvolver Programas Nacionais a partir das boas experiências que algumas universidades realizam seria um caminho possível.

VIII Confluências nas diversas abordagens

Embora enfocando diferentes aspectos do tema explorado no Encontro, os palestrantes jogaram luz sobre pontos convergentes, que se apresentam como desafios para a organização dos estágios:

- a velocidade da mudança de valores, tendências e relações no mundo contemporâneo e a necessidade de refletir sobre isso de maneira crítica;
- a exigência de uma ação coletiva e coordenada dos atores envolvidos e de construção de uma parceria eficiente e comprometida;
- o desenvolvimento de competência que supere uma concepção positivista e tecnicista e se sustente em princípios éticos;
- a afirmação de uma perspectiva utópica, que demanda empenho de todos para construção de novos cenários.

Chamou-se atenção, principalmente, para a necessidade de retroalimentação da Universidade, na especificidade de seu papel de formação/profissionalização dos cidadãos.

EVENTO:

II Encontro Nacional “Estágios, Ensino Superior e Mercado de Trabalho: Perspectivas para o Futuro”, realizado em São Paulo de 7 a 8 de abril de 2003

PROMOÇÃO:

Diretoria do ForGRAD Gestão 2002-2003

ORGANIZAÇÃO:

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Raquel Rachelis Densenzain (COORDENADORA)
PUC-SP

PARCERIA:

Universidade de São Paulo
Universidade Estadual Paulista
Universidade de Campinas
Universidade Presbiteriana Mackenzie

COMISSÃO REDATORA:

Raquel Rachelis Densenzain (COORDENADORA)
PUC-SP
Ivone Carmen Dias Gomes
PUC-SP
Sílvia Márcia Russi de Domênico
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
Celso Costa Lopes
UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
Ossamu Hojo
UNESP-ARARAQUARA
Janete Bernardo
UNITRABALHO
Terezinha Rios
PUC-SP

Aprovado em Plenária de 08/04/2003.

..
Em 7

PARTE IV

Política Nacional de Graduação

POLÍTICA NACIONAL DE GRADUAÇÃO

Versão final concluída no Seminário do ForGRAD em parceria com o MEC/SESU/DEPEM, Associações Universitárias de Reitores, UNE e Sindicatos Nacionais de Docentes – 12 e 13 de abril de 2004

XVII Encontro Nacional do ForGRAD
Manaus, 16 a 19 de Maio de 2004

APRESENTAÇÃO

A proposição de uma Política Nacional de Graduação ora apresentada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) é resultado de um longo processo de maturação vivido pelo coletivo desta representação das IES brasileiras.

O Fórum realiza encontros nacionais desde 1982 como resposta à necessidade de que seja estabelecido um fluxo sistemático de informações entre as Universidades brasileiras. Durante esse tempo, vem explorando e desenvolvendo temas de interesse da Graduação, respeitado o amplo espectro do conjunto das IES que compõem o Fórum, sendo este um dos raros organismos de universidade que congrega instituições públicas e privadas em nível nacional. Nesse processo, estabeleceu um amplo esboço de agenda incorporada, em maior ou menor grau, por várias das instituições associadas.

Procurando sistematizar as principais contribuições e reflexões apresentadas e desenvolvidas nos encontros e fóruns nacionais, a diretoria empossada para o mandato de 1998/1999, com base em resolução aprovada no XI Fórum Nacional, realizado em Natal em abril de 1998, outorgou mandato a uma comissão, com representação nacional, para elaborar um Plano Nacional para a Graduação. Após amplo debate com todos os Pró-Reitores de Graduação presentes nos encontros regionais e no nacional, esse documento foi sistematizado e recebeu a sua redação final por ocasião do XII Fórum Nacional, realizado em Ilhéus em maio de 1999, quando então passou a ser denominado: *Plano Nacional de Graduação: um processo em construção*.

O PNG, como ficou conhecido, é um documento que busca apontar princípios para nortear as atividades de graduação e estabelecer diretrizes, metas e parâmetros para o desenvolvimento de ações. Desde 1999, na base do PNG, o Fórum desdobrou-se em oficinas, seminários e assembleias, focalizando questões específicas como a temática do projeto pedagógico, a flexibilização curricular, os indicadores qualitativos para a avaliação, a educação a distância, os processos para formação de professores da educação básica, estágios, dentre outros, parametrizando ações fundamentais para a Graduação. Em conjunto com o PNG (Volume ForGRAD 1997-

2003), tais documentos constituem um corpo teórico e conceitual que tem balizado a ação, a intervenção e a formulação do ForGRAD desde então. Ao mesmo tempo tem-se constituído como referência para a discussão, nos encontros e fóruns de pró-reitores, e para a atuação de cada um, em seus respectivos espaços institucionais. Esse rico processo, nunca desenvolvido na perspectiva de normatização e uniformização, mas na idéia de unidade na diversidade, aproximou o Fórum, por sua diretoria eleita para o período 2003/04, da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC) articulando com a mesma a construção de uma Política Nacional de Graduação fundada no consenso já alcançado anteriormente.

A proposta de construção da presente Política Nacional de Graduação teve seu início na Oficina de Belo Horizonte de 21 a 23 de setembro de 2003. Com a presença de especialistas, de pró-reitores representantes das cinco sub-regiões do próprio Fórum e de todos os membros de sua Diretoria, a Oficina discutiu e debateu, em grupos e na plenária, de quinze temas propostos como subsídios para reflexão. Deste processo resultou uma primeira versão debatida nos encontros regionais (Centro-Oeste, Sudeste, Sul e Norte/Nordeste) sediados respectivamente em Pirenópolis, GO, Viçosa, MG, Porto Alegre, RS e Salvador, BA, entre 19 de outubro e 9 de dezembro de 2003. Das contribuições desses encontros foi elaborada a segunda versão do documento.

O referido documento foi então apresentado no Seminário do ForGRAD, CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE GRADUAÇÃO, realizado em Brasília nos dias 12 e 13 de abril de 2004. Os membros do Fórum foram convidados a comparecer, bem como o Ministro da Educação, o Secretário da SESu, representantes das secretarias do ensino básico, da educação especial e educação a distância, da CAPES, do Ministério de Ciência e Tecnologia, o presidente do CRUB, os presidentes de todas as associações nacionais dos dirigentes das IES, o presidente da UNE e representantes do Sindicato Nacional das IES-ANDES e da Federação de Sindicato de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – FASUBRA. O objetivo desse evento foi apresentar a nova versão aos Pró-Reitores e receber sugestões e críticas por parte dos participantes não membros do Fórum, especialmente convidados para a ocasião. A proposta de Política Nacional para a Graduação, mesmo partindo de seus principais atores, diz respeito a todo o ensino superior do país, sobretudo ao Ministério da Educação. Como parte do Seminário, a Diretoria do ForGRAD reuniu-se com a Comissão de Redação para os ajustes dele resultantes, processo que determinou a versão conclusiva apresentada ao XVII Encontro Nacional do Fórum, realizado nos dias 16 a 19 de maio de 2004 na cidade de Manaus.

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação superior, especificamente a da graduação, pressupõe o desenvolvimento permanente, acompanhamento e avaliação de quatro principais pilares: projeto pedagógico institucional e de curso, recursos humanos (cor-

po docente, técnico-administrativo e corpo discente), infra-estrutura e gestão institucional/acadêmica. Esse conjunto, necessariamente, deve estar integrado à missão e planejamento institucional de cada IES, articulados ao(s) projeto(s) de desenvolvimento regional/nacional de curto, médio e longo prazos, portanto, para além de mandatos de governo. Assim concebida, a atuação do conjunto de IES do país poderá e deverá refletir uma política nacional de educação, ciência e tecnologia.

A presente proposta de Política para a Graduação sustenta-se em algumas referências, a seguir destacadas, com o objetivo de melhor esclarecer e orientar sobre os pressupostos que a consubstanciam.

A primeira diz respeito ao papel possível para a universidade, neste tempo marcado pelo complexo processo de globalização, que alcança o mundo produtivo, econômico, financeiro e político, acelerando o desenvolvimento tecnológico a ponto de provocar rápida obsolescência nos modos de produção, gerando alterações na formação que visa ao exercício profissional. Para os programas de graduação, esse dado passa a requerer a construção de um novo perfil profissional, integrando formação técnica à humana e à ética, possibilitando ao educando a perspectiva de autonomia relativa ao trato com o conhecimento. A adequada articulação de uma sólida visão humanística com os processos de desenvolvimento científico e tecnológico amplia o campo da consciência e das práticas políticas, como parte de um exercício profissional relacionado a práticas cidadãs e conseqüente compromisso com demandas sociais.

Uma segunda referência diz respeito à adoção de Projeto Pedagógico como instrumento de gestão, tanto no nível geral da instituição, quanto no nível específico de cada curso. No nível geral, consonante com a missão, com o plano estratégico e com o plano de desenvolvimento institucional de longo prazo, deve estabelecer o papel da instituição como produtora e disseminadora do saber e sua contribuição para a comunidade e região onde se situa. Além disso, explicar sua filosofia de atuação, suas ênfases gerais, a serem adotadas em todas as suas ações, quer digam respeito à orientação de suas pesquisas, aos parâmetros para a formação das novas gerações, às demandas sociais, às posturas e ações políticas, ou a procedimentos administrativos. No nível do curso esse projeto, tal como percebido pelo ForGRAD, não se confina às questões curriculares, embora nelas se expresse, mas se define a partir do horizonte que engloba determinadas visões de sociedade, papel ético e político para o exercício profissional e fundamentação científica para sustento de suas ações. Estas definições devem ser construídas coletivamente, com participação de todo o corpo docente, de alunos egressos, da comunidade científica e profissional externa, do corpo discente, enfim, dos grupos que se relacionam com o respectivo horizonte de formação.

No contexto do projeto pedagógico do curso, há que se realçar, como eixo específico e fundamental, a adoção do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na base de consenso longamente gerado no interior do ForGRAD. Como “princípio pedagógico” se está diante de procedimento específico de aprendizagem, no qual os conteúdos de determinado saber sejam apropriados criticamente pelos alunos e associados organicamente aos métodos a

partir dos quais aquele saber é construído, sem perder de vista a dimensão política que diz respeito aos interesses da sociedade ou de grupos sociais específicos que possam se beneficiar desse saber. O exercício do método investigativo, relacionado à *pesquisa*, torna-se condição essencial na formação de todos os alunos, constituindo aprendizagem fundamental para o processo de sua permanente atualização, condição básica para uma educação continuada, requerida em tempos de globalização. Neste sentido, muito mais importante do que ensinar conteúdos específicos, passa a ser ensinar como aprender, tarefa intrínseca a toda a investigação. A percepção política, relacionada à *extensão*, enseja aos alunos a oportunidade de compreensão da realidade em que está inserido e de identificação de interesses sociais, gerais ou particulares, presentes em todo saber socialmente construído. Tal diálogo retira da universidade um modo arcaico de compreensão dos fenômenos sociais e de tradução dos mesmos à comunidade acadêmica. Passa a “falar com” e não apenas a “falar sobre” a sociedade. A dimensão política da extensão funda-se na constatação de que o saber nunca é neutro. A adoção desse princípio pedagógico requer gestão pedagógica articulada, em que cada professor realiza uma parte de um todo maior. Para tal, a qualificação docente permanente (técnica e pedagógica), no contexto da administração colegiada do projeto pedagógico do curso passa para o primeiro plano. Além da constante atenção pedagógica, essa qualificação investirá na formação científica de ponta para o conjunto dos professores, pois o domínio dos métodos, a partir dos quais se constitui o saber, passa a ser elemento da rotina educacional. O princípio pedagógico da indissociabilidade requer, portanto, articulação entre a teoria e a prática, assim como a consciência do corpo discente acerca da responsabilidade em relação ao seu processo de formação profissional.

A referência da avaliação institucional e de curso, tanto no que se refere à auto-avaliação quanto à avaliação externa em relação à instituição, constitui-se em condição básica para o necessário aprimoramento do planejamento e gestão da instituição, uma vez que propicia a constante reorientação de suas ações. Assim concebida, a avaliação tem ação imperiosa sobre a qualidade acadêmica, constituindo aspecto fundamental para a concepção e gestão de uma Política Nacional.

Providência fundamental e necessária para a gestão de uma política que se pretende nacional deriva do reconhecimento de que o desenvolvimento alcançado pelos processos educacionais do país e a percepção pública de sua prioridade na presente conjuntura nacional parecem exigir a construção de um Sistema de Educação Superior organicamente articulado, integrando a graduação e pós-graduação, e que preveja e estabeleça seu relacionamento efetivo com os demais níveis da educação e com o sistema de ciência e tecnologia. Este Sistema se fundará no princípio da educação como bem público; articulará o ensino público gratuito com o ensino privado, tanto o comunitário, quanto o empresarial, em torno de objetivos da nação; preservará os princípios da autonomia universitária, da gratuidade do ensino público, assegurando o acesso a segmentos que tradicionalmente estiveram fora da Educação Superior, mediante uma expansão com garantia de qualidade e adequado reequilíbrio do segmento público gratuito em relação ao segmento privado.

Um Sistema de Educação Superior requer instrumento específico de gestão, bem como um espaço institucional governamental capaz de operacionalizar ações voltadas a uma política de graduação que cultive concepção efetivamente sistêmica e com responsabilidade global. Há que se prover estrutura que supere a fragmentação da educação no país. Esse instrumento de gestão ganhará eficácia à medida que for provido de apropriado financiamento governamental, considerando ser a educação, no seu todo, um bem público e um direito do cidadão. A inequívoca relação da educação oferecida em nível superior com os processos de desenvolvimento econômico e social do país, exige planejamento e supervisão de todo o processo educacional, indução de sua qualidade, bem como de uma expansão mais equilibrada e regida por critérios objetivos. Nesse amplo contexto, urge aprimorar-se a Educação Superior pública estatal, a fim de que ela venha a ser garantia e referência de qualidade para todo o conjunto. Esse processo de planejamento, supervisão e indução requer uma ação articuladora, em nível nacional, atenta às demandas efetivas de um projeto de nação.

O ForGRAD, reunindo a totalidade das Universidades e Centros Universitários do país, em parceria com a Secretaria de Educação Superior do MEC, como conseqüência de seu longo processo de amadurecimento sobre as questões elencadas, propõe esses primeiros contornos de política nacional para a graduação no país, considerando os papéis específicos do ensino de graduação. As interfaces com os demais níveis de ensino são aqui afirmadas como necessárias. Uma reforma que busque atualizar estrutural e funcionalmente a universidade pode ser compatível com processos longamente acumulados pelo segmento representado pelo ForGRAD, que conseguiu desenvolver uma agenda efetivamente nacional para atualizar seus papéis, seus objetivos em relação a esses papéis, sua orientação pedagógica geral, considerando, ao mesmo tempo, diferenças regionais, naturezas jurídicas distintas e responsabilidade social.

I O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

I.1 O fenômeno da globalização e da evolução tecnológica

A incorporação definitiva da ciência no sistema produtivo, em conjunto com os enormes avanços técnicos nos processos de informatização e comunicação, produziram o suporte tecnológico para uma radical transformação qualitativa dos mecanismos de estruturação social. Isto associado ao processo de crescente internacionalização dos capitais, caracteriza o fenômeno da “globalização” que perpassa a sociedade contemporânea. Como conseqüência, estes novos tempos estão marcados por um enorme acúmulo de informação, com potencial de armazenamento e velocidade no processamento cada vez maior, e por um conhecimento técnico-científico que se reproduz com dinâmica acelerada e complexidade crescente. Esse conhecimento, entretanto, se distribui e tende a se acumular de forma bastante desigual, concentrando-se em camadas socialmente mais privilegiadas da popula-

ção. Tal concentração agrava, de modo significativo, o desequilíbrio internacional em todos os níveis.

Hegemonizado pelos interesses do capital, o conhecimento destes novos tempos tem priorizado a dimensão tecnológica, em estreita sintonia com as relações de mercado. O saber sistematizado e o acúmulo de informação, no mundo globalizado, parecem perder muito de sua função de busca de sentido para a vida, de reflexão sobre o destino humano e da sociedade, para se tornarem mercadoria e meio de produção, orientados pelo novo paradigma da aplicabilidade e do utilitarismo. Os paradigmas da modernidade, de matriz cartesiana, encontram-se em crise. Ensejavam rotas previstas, por meio do uso correto da razão, de avanços e progressos para o desenvolvimento humano. Mas, agora, o que parece ser apontado é um deslocamento desta dimensão humana, universal, para uma distribuição de indivíduos em categorias de consumo determinadas pelas estruturas de mercado.

A nova sociedade globalizada, que prioriza o econômico, contribui decisivamente para o estreitamento da esfera pública, colocando igualmente em crise o tradicional papel do Estado. A esfera pública, ao se privatizar, coloca em evidência um novo modelo de cidadania que não se nutre mais dos valores coletivos e, conseqüentemente, constata-se a emergência de uma nova ética, na qual se valoriza, não mais o humano, mas o que atende aos interesses do mundo econômico. Neste cenário, produção globalizada de bens e serviços, justificada pela incessante competição que associa qualidade e lucro, convive com brutal exclusão social e desemprego.

No entanto, se é evidente a crise do pressuposto epistemológico moderno, seria prematuro considerar a hegemonia absoluta da pós-modernidade e do conhecimento como exclusivo processo comercial de circulação. Ao mesmo tempo, apesar de sua pretensa hegemonia, a globalização da sociedade não elimina a cultura regional, as minorias que cultivam identidades próprias, as realidades que se alimentam do local e do diferente. A história não se apresenta como um decurso unitário como pretende o discurso das classes dominantes. A partir do questionamento da idéia de uma racionalidade central da história, podem tomar a palavra as minorias, as realidades locais reafirmam a riqueza da diferença e se institui um mundo de pluralidade da cultura, a exigir múltiplos olhares sobre a realidade social contemporânea.

O espaço social construído pela globalização, ao contrário do discurso dos núcleos de poder, se apresenta, de fato, como um espaço de interesses sociais contraditórios em disputa. É neste contexto que a universidade precisa se inserir. Se alguns de seus papéis tradicionais foram abalados, outros se abrem, trazendo desafios de um novo tipo, na busca pela participação crítica na realidade social.

1.2 O impacto das transformações tecnológicas

A relação do conhecimento com sua aplicabilidade tecnológica, como produto comercial de circulação, e a velocidade requerida por este processo, produziram, de fato, um deslocamento do papel social da universidade; esta deixa de ser a

instituição fundamental para a produção do saber. É preciso constatar que, no mundo globalizado, tanto nos países centrais quanto nos ditos emergentes, a universidade não emergiu como instituição central. Argumento inequívoco para comprovar essa constatação é a produção de conhecimento gestada fora da universidade. Entretanto, se este conhecimento não é produzido necessariamente na universidade, é dela que se originam os técnicos e pesquisadores que integram as instituições que estão no mercado produzindo ciência e tecnologia.

Assim, o papel da universidade relacionado à formação, visando à inserção no mundo do trabalho, necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. Em um contexto de profundas, rápidas e constantes mudanças, já não mais se concebe um exercício profissional homogêneo ao longo do período de inserção no mundo do trabalho. A graduação, portanto, não deve voltar-se à perspectiva de uma profissionalização estrita e técnica, mas propiciar o desenvolvimento de competências de longo prazo e a construção de uma relação com o conhecimento que leve à efetiva leitura e ação críticas sobre seus fundamentos. Trata-se, assim, de propiciar o domínio sobre os modos de produção do saber e estabelecer uma base sólida para a aquisição contínua e eficaz de conhecimentos específicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente.

Para a sociedade brasileira, em particular, dada a sua inserção subalterna e dependente em um processo de globalização pautado fora de seus limites de influência, e considerando, ainda, a defasagem em relação aos líderes deste processo e o alto patamar de iniquidade social interna, outro desafio se apresenta. Diz respeito ao modelo ou estratégia de desenvolvimento da sociedade que orientará e redefinirá a inserção social da universidade. Dois pólos podem ser identificados no recente processo político brasileiro. O primeiro, um projeto de modernização conservadora, que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico-tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais, remediada a partir de políticas compensatórias. O outro, um modelo de real inclusão social, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados.

O sentido da autonomia universitária requer que a universidade não aceite ser colocada a serviço de um único segmento social. A contradição de seus múltiplos papéis está posta e é de modo crítico e dialético que a ela precisa situar-se na sociedade. De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade concreta. De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal da cidadania. Como participante do desenvolvimento tecnológico, ela deverá ser, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Como promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses mais amplos da sociedade. Neste sentido,

destaca-se a necessária interação que a universidade deve estabelecer com toda a diversidade da realidade social, explorando as potencialidades da pluralidade cultural, investindo nas experiências particulares, locais e regionais.

De qualquer forma, um papel se impõe à universidade contemporânea. Trata-se de sua função social. Além daquela que se orienta pelo direito de todas as pessoas à vida digna, acrescenta-se, no contexto desta nova sociedade do conhecimento, a que propicia a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento. Ela deverá se orientar não só pelos desafios tecnológicos, mas também pela questão ética que diz respeito a toda a amplitude da existência humana. Assim, parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanizadora.

Por esta razão, a universidade, e muito em particular a graduação, com sua competência de oferecer formação técnica, científica e política às lideranças nacionais, apresenta-se como indispensável para o crescente processo de democratização e de construção de uma cidadania plena na sociedade brasileira. Tal fato decorre da importância da informação e do conhecimento técnico-científico na configuração das relações sociais no mundo contemporâneo e da essencialidade da graduação na difusão social destes instrumentos de contato com a realidade. Nesta perspectiva, a universidade deve reafirmar o seu tradicional papel de instituição formadora de cidadãos para o mundo do trabalho, para se transformar, principalmente, em instância promotora da cultura. E é pautado nesses pilares que seu papel precisa ser redefinido, no contexto de um projeto integrado ao desenvolvimento da nação.

1.3 Referências para o desenvolvimento da graduação

A globalização colocou o conhecimento técnico-científico no centro da dinâmica econômica, mas também o trouxe para um papel de destaque na dinâmica social, na medida em que este, através da disseminação e das inovações tecnológicas, passa a mediar diversas dimensões das relações sociais. Sendo assim, a graduação, para possibilitar a inserção profissional nesta realidade, exige a construção de relações com o conhecimento que levem ao efetivo domínio de seus fundamentos e não apenas à assimilação das possíveis aplicações momentâneas. Ao mesmo tempo, na perspectiva do homem que se emancipa – ao relacionar-se com a ciência e a técnica, não como um fim em si, ou para si, mas como forma específica e determinada de agir e interagir no mundo –, apresenta-se a necessidade da relação com o conhecimento que incorpore a historicidade de sua elaboração, os contornos epistemológicos em que cada área se insere e, ainda, os impactos exercidos sobre a sociedade e a cultura.

Na interseção dessas duas dimensões do processo de formação reside a necessária construção de uma racionalidade não-instrumental, portanto, de uma razão crítica. Só a crítica permanente permite, com base na reflexão sobre seus fundamentos, a operação criativa sobre o conhecimento existente, no sentido de acompanhar, intervir e avançar, tanto no seu próprio desenvolvimento, quanto em seus possíveis desdobramentos tecnológicos. Mas também, e fundamentalmente,

é por meio da crítica radical que se pode evitar a fetichização do mundo da técnica, ou mesmo da ciência, incorporando-as como elemento importante, mas não único, no diálogo do homem com a realidade. A partir desta (re)conciliação entre o sujeito e o objeto, será possível superar dialeticamente a aparente exterioridade do homem em relação ao conhecimento que ele produz. Assim, conduzida na perspectiva da razão crítica, a educação superior qualifica-se para inserir-se na construção efetiva da cidadania, pautada por um humanismo renovado.

O humanismo se renova na medida em que, no contexto da crise de paradigmas da modernidade, desembaraça-se dos rumos tomados por seu modelo moderno, autocentrado, e com base em uma racionalidade puramente instrumental. Nesta perspectiva, a formação superior evita reproduzir uma formação tecnoburocrática, na qual o homem se desumaniza, para se pautar pelo pressuposto que, por trás das técnicas, vicejam projetos, estratégias de poder e interesses econômicos. Neste sentido, constrói-se um espaço onde problemas éticos ou políticos não sejam tratados como problemas puramente técnicos. É preciso restaurar o debate público e, por conseguinte, o homem público. Há que se retomar a prática do confronto da pluralidade das idéias e o respeito aos valores, configurando o caráter ético na tomada de decisões.

Para este debate a autonomia universitária se apresenta como um instrumento indispensável. Somente a existência de um espaço verdadeiramente livre para pensar, criticar, criar e propor alternativas às concepções prevalentes em cada momento histórico asseguraria o dinamismo necessário ao acompanhamento e à representação de uma realidade em constante transformação.

No que concerne à graduação, a autonomia, contrapondo-se às percepções corporativas e tecnocráticas, traduz concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior. Essas soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo em que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas, para fazer frente às novas demandas.

Entretanto, a universidade autônoma não pode se distanciar dos interesses sociais. A liberdade acadêmica, desejável e indispensável, deve encontrar a sua contrapartida em um necessário processo de avaliação permanente. Essa avaliação deve abordar os indicadores que valorizem dialeticamente a vitalidade dinâmica da transformação com a priorização e perenidade do compromisso social. Neste aspecto, cabe ressaltar o caráter fundamental das abordagens qualitativas, sem desprezar as quantitativas, a fim de completar as ações inovadoras esperadas pela relação fecunda dos processos educacionais com a realidade social.

Todas as questões até aqui elencadas encontram o seu pleno sentido à medida em que a Educação Superior se articule efetivamente com os demais níveis de ensino, da educação básica à pós-graduação, ao mesmo tempo em que, no âmbito do fazer acadêmico, esteja garantida a articulação com a pesquisa e a extensão. Assim, ao vincular-se radicalmente com o espaço de reflexão da educação, a universidade, ao materializar a sua intencionalidade social em um projeto pedagógico, poderá qualificar a sua inserção social.

2 OFERTA DA EDUCAÇÃO NO PAÍS (“SISTEMA NACIONAL”)

2.1 Instituições educacionais de Educação Superior: caracterização, interfaces e diagnóstico

Apesar de o MEC articular o conjunto da oferta da educação no país, da educação infantil à pós-graduação, seus distintos segmentos são operados de modo autônomo e fragmentado. Mesmo o exclusivo segmento da Educação Superior não é organizado sistemicamente.

2.1.1 Caracterização e interface das instituições de Educação Superior

As Instituições de Educação Superior (IES) se classificam em instituições isoladas, centros universitários, centros educacionais federais de ensino tecnológico superior e universidades. As universidades, unidades que realizam o ensino de graduação e o de pós-graduação *stricto sensu*, ao lado da pesquisa inovadora, possuem características específicas, quer sejam administradas pela União, por Estados da Federação, por entidades comunitárias ou eclesiais, por municípios ou entidades privadas empresariais. Mesmo o segmento específico das universidades encontra-se distante de uma operação sistêmica e integradora.

O Plano Nacional de Educação, decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República como Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituído como Plano Decenal, deixou, pelo menos implícito, um desenho sistêmico para a totalidade da educação superior. Por ele, cabe à Universidade Pública o papel de “padrão de referência no ensino de graduação”, na pesquisa básica, na pós-graduação *stricto sensu* e na responsabilidade de qualificar os docentes que atuam na educação básica e na educação superior, tanto nas instituições públicas como privadas. Juntamente com as demais instituições universitárias particulares, comunitárias, confessionais ou empresariais, este conjunto se constitui em “núcleo estratégico” que cumpre, no “conjunto diversificado de instituições que atendem a diferentes demandas e funções”, “as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão”.

O PNE supõe, ainda, um papel político para este “núcleo estratégico”, composto pela totalidade das universidades, a saber: ele “tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional”, razão pela qual este conjunto “deve ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnologia”. A redução dos desequilíbrios regionais inclui “a superação das desigualdades sociais e regionais, bem como qualidade e cooperação internacional”. As universidades “constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade”. No interior do sistema, o núcleo estratégico, para bom desempenho de suas funções, tem como diretriz básica a autonomia universitária.

Em grande medida esse desenho, bastante esquemático, coincide com as

concepções construídas pelo próprio ForGRAD. Eixos sistêmicos possíveis partem da constatação do papel fundamental exercido pela universidade. No interior deste conjunto, há que se afirmar a Universidade Pública como referência primeira para a totalidade das IES do país. Dois elementos estão na base deste papel de referência para o ForGRAD: a qualificação dos docentes no nível da pós-graduação *stricto sensu* para o conjunto das IES, papel específico ao lado daquele que visa à formação do pesquisador, e a condição objetiva como referência de qualidade para as demais universidades e IES. Com relação ao papel específico da Universidade como principal responsável pela capacitação docente em nível de programas *stricto sensu*, se o PNG não restringe essa competência ao segmento estatal, ele afirma ser ele obrigatório para este segmento.

Por outro lado, o conjunto das universidades, tendo as públicas como referência, está na base da formação e qualificação dos demais professores do ensino básico, papel igualmente previsto no PNE. Esses três papéis, mesmo que não sejam exclusivos, sobretudo os dois primeiros relacionados às universidades públicas federais, justificam a necessidade tanto de uma Política Nacional para a Graduação, de modo a se poder obter alguma convergência de ações para a Educação Superior do país, quanto uma estrutura de gestão, com capacidade propositiva, indutora e fiscalizadora. Como cabe ao MEC a gestão direta das universidades federais, sendo elas referências de qualidade para todo o conjunto das IES, é natural sua organização no interior do próprio Ministério, atuando a partir de sua responsabilidade de administração direta desse conjunto. A gestão sistêmica da Educação Superior deve estar articulada, evidentemente, com base no princípio da autonomia universitária, ou seja, essa autonomia cujo reconhecimento efetivo está fora de questão, não pode ser pretexto para uma ação desarticulada de uma política geral nacionalmente negociada.

Se a perspectiva sistêmica sugerida pelo PNE está sustentada no papel da universidade pública, de um lado, e na natureza da universidade em geral, para além daquele limite, de outro, esse núcleo não responde pela totalidade da Educação Superior do país. O Estado brasileiro decidiu ampliar a oferta deste ensino com participação crescente do setor privado. Por volta dos anos 50 do século passado, consolida-se a oferta da educação em nível superior por parte das comunidades confessionais. A Igreja Católica esteve presente nos processos educacionais do país desde a colonização, parecendo natural a evolução dessa atuação para a Educação Superior e para a organização universitária. Por seu turno, a presença protestante e evangélica no Brasil, desde a colonização alemã no extremo sul, até a emergência dos projetos missionários norte-americanos, na esteira do movimento republicano do século XIX, fundados na abundante oferta de escolas, está na origem das universidades confessionais. Essas universidades, católicas e evangélicas, eram de administração privada, com oferta de ensino não gratuito.

O regime militar, a partir de 1964, abre indiscriminadamente a Educação Superior à iniciativa privada, sustentando, nesse segmento, a ampliação da oferta de instituições e cursos, criando nova realidade no setor. Ao lado das universidades federais, estaduais e confessionais, surgem universidades comunitárias de nature-

za privada, mas administradas por entidades de natureza pública e multiplicam-se faculdades privadas isoladas, faculdades integradas e, mais recentemente, universidades particulares, administradas por empresas privadas.

Todo esse complexo de instituições de Educação Superior se expandiu desde os anos 60, quando o país contava com cerca de 100 IES e por volta de 100.000 alunos. Em 1991, o número de matriculados na Graduação era de 1.565.056 alunos, alcançando, respectivamente, 2.125.958 em 1998 e 3.482.069 em 2002. Em 1991, 653.516, ou 41,75% do respectivo total, eram matrículas no setor público. Em 1998, este número alcançou 804.729 do total, ou 37,8% deste. Em 2002, 1.053.811, caindo este percentual para 30,35%, ficando o setor privado com quase 70% das matrículas do total nacional nesse segmento. As nações ocidentais, desenvolvidas ou não, priorizam, em suas políticas nacionais, a educação superior oferecida pelo Estado, com participação secundária e complementar do setor privado. Os Estados Unidos da América têm números precisamente inversos aos do Brasil. O Canadá nem sequer oferece educação superior privada, como aliás é o caso na maioria dos países europeus. Apenas alguns poucos países asiáticos têm quadro análogo ao do Brasil.

O PNE estipulou 40% do total das matrículas como limite mínimo para o segmento público, considerado como ponto de equilíbrio. A expansão da oferta aprovada até 2002 está determinando uma queda da matrícula desse segmento para níveis próximos a 20%, tendência perceptível nos dados já mencionados, considerando-se o ano de 1998 como o da inflexão desta curva estatística. O desequilíbrio entre o segmento definido como referência e aquele subordinado à iniciativa privada não apenas é evidente, como conduz ao distanciamento do processo educacional do Brasil em relação às demais nações do ocidente.

As IES definidas como comunitárias, incluindo-se nesse conceito as instituições de origem confessional, afirmam, em geral, objetivos de atuação voltados para o amplo campo da educação humana, considerada como contexto maior para a formação profissional em perspectiva cidadã, elemento que não exclui o necessário rigor científico nesse processo, que ocorre em campo de aguda criticidade, inclusive política. Tais objetivos supõem projeto de nação includente e cultivo de relativa autonomia em relação às chamadas “forças do mercado”, centradas em exclusivos objetivos econômicos dependentes dos processos de globalização. Essas instituições desenvolvem gestão própria e crítica em relação aos modelos de gestão fundados na competência expressa em lucratividade. Apesar de oferecerem ensino pago, possuem orientação pública que as aproximam do modelo de gestão das administradas com recursos públicos federais, estaduais ou municipais. Nesse amplo conjunto, estatais inclusas, toda a gestão, de modo geral, é parametrizada por mandatos determinados, com participação variada nas escolhas, da comunidade interna. A filosofia básica deste amplo conjunto é a de estar a serviço da sociedade, considerada em toda a sua complexidade, atendendo à chamada “cor local”.

As IES privadas, organizadas em termos empresariais, com algumas honrosas exceções, têm na relação de mercado seu fundamento básico de gestão, demarcando, por ela, em grande medida, seus objetivos e sua natureza. As relações de poder,

no interior dessas IES, são orientadas pela relação com um “proprietário” que determina os rumos institucionais. Face às fundamentais relações de mercado, essas IES são consideradas pelo mundo produtivo como unidades de negócio. A percepção de qualidade que tende a presidir seus critérios de avaliação emerge diretamente desta relação de mercado, definindo-se, por ela, a política de desenvolvimento institucional, a competitividade como prática regular de gestão e como eixo pedagógico que fundamenta processos educacionais.

A distinta orientação destes dois grandes conjuntos dificulta um desenho sistêmico para a Educação Superior no país e para a proposição de uma política nacional para o segmento. Além desta dificuldade específica, há que se ressaltar outros elementos que agravam tal complexidade. A existência de IES isoladas não universitárias, sem autonomia de gestão e, conseqüentemente, administradas em estrita subordinação burocrática ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação, isentas de atividades de pesquisa, dado que as induz, com poucas exceções, a um processo de ensino reprodutivista em relação ao conhecimento acumulado no passado, distanciam-se das IES universitárias. Em outro nível de dificuldade para um desenho sistêmico desse conjunto, há que se destacar a importante presença de IES subordinadas diretamente aos Estados da federação precisamente pelo fato de gozarem de grande independência administrativa em relação às instâncias federais, o centro natural desta desejável coordenação. Por último, há que se registrar a existência dos CEFETs, centros de formação tecnológica em nível superior, subordinados administrativamente à União, que não possuem natureza próxima à da universidade. Acresçam-se a esta complexidade as diferenças regionais, com seus componentes históricos, culturais e seus distintos estágios de desenvolvimento econômico e social. Uma visão sistêmica poderá requerer, na base de uma política de alcance universal, ações de alcance setorial.

O recente debate sobre os Centros Universitários, definidos como “instituições não vocacionadas para a pesquisa”, estabelecendo, de fato, uma “hierarquia de qualidades” para a Educação Superior brasileira, foi superado com a deliberação que os induz a evoluírem para o status de universidade. A concepção de unidades universitárias autônomas, “dispensadas” da função inalienável de produção do saber, gerava, de fato, a prática imprópria de processos de ensino exclusivamente reprodutivos ou repetidores de estágios de formação rapidamente ultrapassáveis, em efetivo descompasso com as demandas da atualidade. Um dos grandes desafios para a formação universitária contemporânea é, sem dúvida, o da geração de espírito científico universal, de modo a ensejar a todos os egressos condições para acompanhar a evolução das atividades produtivas e humanas em qualquer campo de atuação e a necessária “educação permanente”. A quebra do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão gera caminhos sem saída. As atuais autoridades educacionais felizmente diagnosticaram essa impropriedade.

2.1.2 Diagnóstico da macro-operação das IES

A percepção da Educação Superior em perspectiva sistêmica pode ainda ser iluminada por meio de diagnóstico baseado em dados quantitativos. Este diagnóstico é apresentado em anexo, mas parece oportuno destacar as principais constatações e conclusões que ele sugere.

A expansão na educação básica, a saber, o ensino fundamental e médio, ocorre em assimetria com a da Educação Superior. Se hoje o país está alcançando a universalização da oferta de ensino fundamental, com matrícula estável em torno de 35 milhões de crianças, esta expansão é responsabilidade direta do segmento público. Igualmente a recente expansão do ensino médio, cuja matrícula acaba de ultrapassar os 9 milhões de jovens, é devida à iniciativa pública, tanto que a matrícula nesse segmento, no setor privado, tende a se estabilizar pouco acima de um milhão de alunos. A educação básica no país tornou-se majoritariamente pública. Os dados relativos ao ensino médio indicam horizonte para crescimento. Ela parece ter atingido, ao menos no atual estágio de nosso desenvolvimento econômico e social, o teto no segmento privado, podendo esperar-se, neste caso, expansão residual. A marcante tendência de tal expansão é sua ocorrência no segmento público. Como este processo se dá por democratização de acesso, alcançando famílias com menores recursos, o dado novo a ser registrado parece ser a necessidade de novo tipo de financiamento para a realização da Educação Superior, tanto para o segmento público quanto para o privado.

A expansão na Educação Superior apresenta vários problemas estruturais significativos: ela não ocorre de modo homogêneo e equilibrado, entre os segmentos estatais e privados, com as curvas estatísticas se distanciando a partir de 1998, apontando, em futuro próximo, para uma relação de evidente desequilíbrio, a saber, 80% para o segmento privado e 20% para o público estatal. Os índices de expansão a partir de 1991, por região geográfica, desconsiderando-se o dado discriminatório entre segmentos estatais e privados, confirmam o ano de 1998, como ponto de inflexão nacional: na região norte, a expansão de 1991 a 1998 alcançou 64% e de 1998 a 2002, 123%; na região nordeste, respectivamente 25% e 75%; no sudeste, 30% e 52%; na região sul, 45% e 62%; no centro-oeste, 67% e 98%, respectivamente. A região nordeste manteve sua percentagem entre 1991 e 2002, a saber, 15,8% do total de matrículas no país em 1991 e 15,6% em 2002. A região sul teve avanço pouco significativo: de 18,4% do total de matrículas em 1991 para 19,5% em 2002. O sudeste, que detinha 56,3% em 2001, caiu para exatos 50%. As regiões que apresentavam percentuais muito baixos em 1991, norte e centro-oeste, aumentaram sua participação. No norte o percentual subiu de 3,3% para 5,5%, ou seja, de 51.821 matriculados para 190.111. No centro-oeste, de 6,3% (97.931) para 9,3% (323.461). Considerando-se a matrícula absoluta, o quadro revela uma tendência para uma acomodação nacional menos desequilibrada. Ocorre que, apenas no Estado de São Paulo, a matrícula do segmento privado atingiu 90% do total da matrícula estatal. Esses dados sugerem que uma Política Nacional para a Graduação deverá estabelecer múltiplos critérios para uma expansão mais equilibrada, sobretudo sugerindo-

se redesenho da política orçamentária, a fim de que sejam destinados recursos para a expansão do segmento federal.

O índice de vagas ociosas nos processos seletivos de 2002 alcançou 37,5% no segmento privado (1.477.733 vagas oferecidas contra 924.649 matrículas efetivadas, ou 553.084 vagas não preenchidas). Como nas IES estatais este índice é muito baixo (5,2%), o fenômeno das vagas ociosas deve ser considerado característica da escola particular. Este resultado tem sido comumente considerado como de natureza econômica, pois o total de candidatos nesses processos seletivos foi de 4.984.636 (2.357.209 no segmento particular).

Dois dados podem ser aproximados para iluminar o fenômeno em pauta. A expansão da matrícula do ensino médio se dá no segmento público estatal, ocorrendo uma relativa estabilização da matrícula de jovens no ensino médio privado (abaixo de um milhão e trezentos nos três anos que compõem este nível). Os novos alunos do ensino médio compõem um segmento com baixo poder aquisitivo, com condições econômicas mínimas para seguir a Educação Superior em instituições privadas. O segundo dado, possivelmente na origem daquele quadro, é a expansão indiscriminada de oferta para os mesmos e limitados grupos econômicos. Dada a reconhecida qualidade da escola pública estatal ela igualmente compete, com vantagem, para atrair o segmento com maior poder econômico. Esses dados podem indicar algum nível de exaustão em relação à massa de candidatos em condições econômicas de cursar a Educação Superior. Se esta análise tem algum fundamento, estaríamos atingindo o limite de oferta geral de vagas na Educação Superior, só superável com elevação das condições econômicas da população.

Pelas razões apontadas não se nota critério objetivo que presida à decisão de expansão de oferta de cursos de ensino em nível superior. Aparentemente esta pode ser a principal causa do atual desequilíbrio dessa expansão e de sua provável exaustão.

Dos 242.475 professores vinculados à Educação Superior do país, incluindo-se neste total os docentes afastados, 126.691, ou 52,5%, são titulados (49.287 doutores e 77.404 mestres). As IES públicas estatais operam com 65% de docentes doutores e as privadas, que vinculam 62% do total dos professores do país, operam, em média, com 35% de docentes doutores. Considerando-se os dados da expansão de alunos, a qualificação dos docentes vinculados a Educação Superior representa dado alentador. A formação de professores titulados é realizada basicamente pelas IES públicas, com participação significativa do segmento privado, mormente as IES confessionais e comunitárias.

O financiamento das IES federais pela União teve uma expansão pouco significativa. De fato, em 1995 o segmento contou com cerca de três bilhões e duzentos e sessenta milhões de reais, tendo alcançado quatro bilhões e onze milhões de reais em 2001, ou seja, um acréscimo efetivo de cerca de 23% no período. Ocorre que a inflação medida pelo IGP-DI da FGV para o mesmo período, foi de 73%. A considerar a expansão da matrícula nas IES públicas estatais no período e a expansão da pós-graduação, já mencionada, os referidos dados podem estar indicando efetiva deterioração na operação das instituições federais de Educação Superior,

fenômeno observável quando se conhece a crescente dificuldade para o fechamento de suas contas a cada ano. Como elas são indicadas como referências para todo o conjunto da educação superior, o dado financeiro citado indica a urgente necessidade de reversão deste quadro, sob pena de não se concretizar o previsto no PNE.

2.2 Interfaces entre Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), Ensino de Graduação, Pós-Graduação e relacionamento com a sociedade

A interface de maior visibilidade para a Graduação é a Pós-Graduação *stricto sensu*, tanto como o local para a capacitação científica dos docentes, quanto para o refinamento dessa formação, de modo que eles desenvolvam competência para introduzir os alunos da graduação a formas básicas de investigação ou à iniciação científica propriamente dita.

Tal competência docente é indispensável para se introduzir os alunos no complexo e fundamental processo de “aprender a aprender”, familiarizando-os com os métodos para construção do saber em suas respectivas áreas de formação. Face à velocidade com a qual os conhecimentos se desatualizam nesta sociedade de enorme acúmulo de conhecimento e de rápida evolução tecnológica, os processos pedagógicos regulares precisam superar a tradição limitada à simples transmissão do conhecimento, por aqueles que, ao mesmo tempo, introduzam os discentes aos saberes acumulados pela humanidade e contribuam para sua construção ou reconstrução dos mesmos. Essa exigência passa a ser determinante, a ponto de induzir o corpo docente a uma formação científica refinada, com domínio dos processos de produção e inovação do saber e, conseqüentemente, domínio dos métodos de investigação.

Como a pós-graduação brasileira, de modo geral, confere baixa importância aos processos relacionados aos métodos específicos de produção do saber em cada campo de conhecimento, sobretudo nos programas de doutoramento, e como a introdução da massa de alunos da graduação a esses processos é questão pedagógica delicada e complexa, cabe à Graduação interagir com a Pós-Graduação, para salvaguarda dos interesses científicos e pedagógicos indispensáveis a essa nova formação. Todo programa de graduação de qualquer faculdade isolada não pode ser dispensado de tal exigência. Ela está no nível de questões éticas, pois não se concebe que IES credenciadas pela nação sejam “liberadas” da obrigação de oferecer uma formação sem potencial para o necessário e permanente desenvolvimento profissional, ou seja, uma formação descompromissada com a educação continuada. Tal perspectiva mostra que a pós-graduação deve adquirir papel específico em relação à graduação, integrando, organicamente, a política que a referencia. Esse novo escopo formativo precisa ser percebido como integrante da responsabilidade social da educação superior no país.

A interface da Graduação com a Educação Básica se realiza em pelo menos dois níveis. No da formação dos professores da educação básica e no do acesso dos egressos do ensino médio à Educação Superior. Quando o país praticamente

alcança a universalização da oferta da educação básica, a responsabilidade da instituição formadora, guardiã do saber acumulado pela humanidade, que permanentemente o recria, inova, gera novos conhecimentos e os socializa precisa ser redimensionada pela própria sociedade. Os problemas que emergem deste processo de expansão se relacionam, sobretudo, ao da formação destes professores, tanto aqueles que estão em exercício, sem a necessária e adequada formação, até as novas gerações que buscam introduzir-se a ela. Esses problemas se relacionam ao desafio da inclusão social, urgente e necessária ao conjunto da nação. Fica evidente a complexidade deste papel quando se percebe a importância ética, cultural e estratégica de se introduzir todos os brasileiros, com a necessária competência, às linguagens básicas sobre as quais se organiza a sociedade.

A tarefa de formação dos professores para esses níveis básicos, da educação infantil ao ensino médio, cabe naturalmente à instituição formadora por excelência. Não se trata de fechar o sistema, como se toda a criança devesse ser educada para alcançar a Educação Superior. Trata-se de contribuir para a construção de um projeto de nação. De seu lado, cabe à Educação Superior do país redimensionar as bases de parceria com os diferentes segmentos do subsistema do ensino básico, inclusive no contexto dos processos da educação continuada.

Duas dimensões precisam ser firmadas em uma política nacional. A necessidade de se estabelecer parcerias com os sistemas de ensino municipal e estadual, com vistas à formação de docentes e à educação continuada. De outro lado, a constatação de que a realidade das escolas de educação básica deve ser considerada como o ponto de partida para a formação daquele professor. Em ambos os casos, a criação de programas especiais e de fomento mostram-se substanciais.

A interface entre graduação e educação básica, relacionada ao acesso dos egressos do Ensino Médio, tem tido conotação meramente instrumental. Como esse acesso é seletivo, em virtude do maior número de candidatos do que de vagas, a Educação Superior se institui como juiz daquele nível de ensino. Mais recentemente têm ocorrido tentativas de inter-relações mais saudáveis, como a construção de parcerias por meio das quais se procura induzir, no nível médio, a qualidade requerida no nível superior. De qualquer modo, uma concepção sistêmica certamente ensejaria a construção de relações mais orgânicas, cabendo aos programas de licenciatura uma presença mais rotineira no processo, tanto para ganhar foco e maior realismo em uma formação mais vinculada aos projetos do ensino médio, quanto para a qualificação permanente daqueles professores.

A interface com o mercado do trabalho certamente é, ainda, a de maior complexidade. No contexto do mundo da produção contemporânea, graças à velocidade das alterações dos paradigmas do conhecimento em todas as áreas da ação humana e às transformações tecnológicas extremamente dinâmicas que acompanham aquele processo, procedimentos básicos de atuação se tornam obsoletos em tempo muito curto. Isto significa que o exercício profissional não será mais homogêneo ao longo do período de uma existência, dado que coloca em crise o processo de formação tradicional oferecido pela Educação Superior. Nesse novo contexto, a graduação deve voltar-se à aquisição de competências de longo prazo e ao domí-

nio dos modos de produção do saber. Em síntese, o que se deve privilegiar é a constituição das bases para o contínuo – e indispensável – processo de aprendizagem e para uma inserção profissional crítica e criativa, portanto, fundamento para uma participação ativa, tanto na sociedade em geral (cidadania) como também na própria estruturação do mercado de trabalho (profissionalização).

Além desses aspectos estruturais no modo atual de relacionamento com o mundo do trabalho, o “sistema” de educação, em geral, e o “subsistema” de Educação Superior, em particular, enfrentam outro tipo de problema; o da regulamentação profissional como parte de interesses corporativos no interior da sociedade. Questões como definições curriculares exógenas ao sistema educacional, competência dos órgãos reguladores nacionais do próprio sistema educacional para definição de diretrizes curriculares, o exercício da autonomia universitária para, por sua iniciativa, e em diálogo com segmentos apropriados, estabelecer os currículos dos diferentes cursos, não estão ainda suficientemente equacionadas, indicando dificuldades nesses necessários relacionamentos.

2.3 Política de expansão

Uma proposição de cenários para a evolução do sistema nacional de Educação Superior envolve política de Estado, razão pela qual este tema está limitado aos esboços de cenários já desenhados pelo referido plano que estabelece uma política que promove a “renovação e o desenvolvimento” da educação superior no país.

Os critérios para a expansão estão referenciados na estatística nacional relativa à população jovem entre 18 e 24 anos. O PNE, valendo-se de um segundo critério comparativo com outros países do continente, propõe que esta expansão alcance 30 % deste grupo, nos próximos dez anos a partir de sua promulgação. Ocorre que no presente, quase três anos após esta promulgação, o sistema brasileiro alcança apenas 9 % desta população.

O PNE afirma também a necessidade de se estabelecer um relacionamento entre as vagas existentes para ingresso na Educação Superior com o total dos jovens egressos do nível médio, prevenindo “uma explosão na demanda por educação superior”. Esta afirmação se relaciona, de fato, no PNE, a um processo mais amplo de democratização da sociedade brasileira, com a universalização do acesso ao ensino formal, com a ampliação do exercício da cidadania, tendo em vista a emancipação da pessoa em contexto de compromisso coletivo, ensejando participação nas definições dos rumos da sociedade. Em termos formais, o alcance da meta de 30% de jovens entre 18 e 24 anos na Educação Superior requer ainda um esforço nacional sem precedentes. Estudos do INEP indicam números expressivos: em 2007 a matrícula na Educação Superior poderá chegar a 6.400.000 alunos e em 2010, 9.234.548.

Por outro lado, o PNE afirma a participação do ensino privado no nível superior, ao lado do ensino público. A natureza específica e os papéis previstos para a instituição universitária, ou seja, as “atividades típicas de ensino, pesquisa e extensão, que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico,

tecnológico e cultural do País”, apenas serão possíveis com “o fortalecimento do setor público”. Quanto ao setor privado, a referência é que a expansão “deve continuar, desde que garantida a qualidade”. Como o PNE afirma o percentual de 40% para o setor público como índice de equilíbrio em relação ao setor privado, sua matrícula poderá evoluir dos atuais 1.053.811 para 2.560.000 em 2007 e 3.698.000 em 2010.

Por seu turno, o PNG proposto pelo ForGRAD afirma ser “a elevação do padrão de escolaridade da população brasileira, incluindo a expansão da Educação Superior, questão estratégica, tanto para desenvolver a competência nacional em ciência e tecnologia, condição essencial para desenvolvimento sustentável e não subordinado, como para assegurar a elevação da qualidade de vida da população e a redução da exclusão social e cultural”.

O documento confirma a necessidade estratégica para expansão equilibrada entre os setores público e privado quando atesta que “as universidades públicas, na sua maioria com tradição consolidada de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa, de extensão, de qualificação de seu corpo docente, têm balizado os padrões de Educação Superior do país e, por isso mesmo, precisam ter sua presença ampliada no sistema nacional” Continua o PNG nesse mesmo contexto: “a urgência em se multiplicar a oferta de vagas nas IES nos próximos dez anos requer vontade política de todos os agentes do processo, investimento em capacitação docente, em recursos materiais e definição de programas que tornem esse processo viável”.

A superação do atual desequilíbrio na oferta de Educação Superior requer revisão no processo de expansão indiscriminada, fundada praticamente na perspectiva de mercado e na adoção de critérios que priorizem os papéis social, acadêmico e científico da iniciativa. A aprovação de nova instituição de ensino precisa considerar o efetivo potencial de matrícula da localidade ou região, medida necessária para que se supere o absurdo das atuais vagas ociosas, as efetivas demandas sociais e econômicas de tal modo a estabelecer fortes vínculos regionais e papéis formais em relação às necessidades comprovadas da região. Estas exigências deverão ser expressas em Projetos Pedagógicos Institucionais cuja execução e desenvolvimento serão avaliados pelos processos regulares da avaliação nacional. Igualmente os novos cursos propostos serão aprovados a partir de aguda análise do Projeto Pedagógico de Curso proposto, elaborado em estreita sintonia com o Projeto Institucional, no qual estejam especificados e detalhados os horizontes sociais e políticos que a instituição pretende alcançar. Nesta perspectiva, torna-se fundamental a existência de um plano de desenvolvimento da Nação, ao qual os projetos das IES devem entrar em sintonia.

Da mesma forma, a filosofia curricular e sua respectiva proposta deve estar integrada, organicamente, para que se perceba, com nitidez, a realização do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os níveis de formação científica dos docentes e suas experiências que referenciam o respectivo Projeto Pedagógico. Tais Projetos deverão ser submetidos ao parecer de Comissões Nacionais por área ou campo de saber, estabelecidas pelo MEC com ampla

participação da comunidade científica, à semelhança dos procedimentos bem sucedidos da CAPES. A partir da obtenção de pareceres positivos, serão submetidos à aprovação das instâncias competentes. Os novos cursos de IES isoladas já existentes obedecerão aos mesmos procedimentos previstos para a aprovação de nova instituição de Educação Superior.

Visando ao processo de avaliação nacional, as Universidades beneficiadas com o estatuto da autonomia, fornecerão ao MEC os Projetos Pedagógicos de seus novos cursos que guardarão a sintonia com os respectivos Projetos Pedagógicos Institucionais, observadas as mesmas demandas anteriormente mencionadas.

As universidades públicas administradas pelos Estados da União participam igualmente dos processos de avaliação nacional, cujos resultados ou recomendações serão fornecidos aos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

A União, por intermédio do MEC, visando a suprir lacunas educacionais no amplo cenário nacional, poderá induzir a criação de IES públicas ou privadas, nas diferentes regiões do país, a partir de diagnóstico específico e mediante edital público. Evidentemente, a análise para elaboração de parecer pelas Comissões Nacionais obedecerá aos mesmos procedimentos definidos, face às prerrogativas do sistema de avaliação nacional

A expansão necessária da Educação Superior no país, como atesta o PNE, constitui-se em recurso estratégico, tanto para as articulações e desenvolvimento de um projeto de nação que aprofunde a cultura nacional, em suas expressões maiores, quanto para a promoção do desenvolvimento social, político e econômico do país, valorizando a participação de seus próprios cidadãos. A evolução da qualidade deste ensino deve constituir preocupação permanente dos setores oficiais responsáveis, razão pela qual a institucionalização dos processos de avaliação se torna condição necessária e obrigatória para o conjunto desta operação.

3 PROJETO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO BÁSICO DE GESTÃO

O Projeto Pedagógico se constitui em instrumento de orientação para a administração e gestão acadêmicas, tanto das IES, como projeto maior da instituição, quanto de cada um de seus cursos. Ele tem seu ponto de partida na própria realidade da instituição ou de seus cursos, considerando-se as respectivas histórias, vocação, missão e inserção regional. Como instrumento balizador para o fazer universitário, tanto o projeto maior da instituição, quanto o dos cursos, são concebidos coletivamente, definindo os horizontes de longo prazo, no verdadeiro sentido da expressão “*pro-jetar*”. É nesse exercício de buscar antever o futuro que se define e se instaura o papel social da instituição ou suas unidades, na medida que este fazer é afetado pelos horizontes que se desenham para a sociedade brasileira ou suas respectivas regiões.

Por essa mesma razão, tais projetos devem ser permanentemente avaliados, de modo a se poder aferir as realizações e os resultados alcançados com o projeta-

do, à luz dos condicionantes materiais efetivamente existentes, bem como se estabelecer as correções pertinentes, tanto no desenho do futuro, quanto no circunstanciado no presente. Assim, Projeto Pedagógico, em que pese a necessidade de sua elaboração e adoção formais, tem de ser concebido como processo em permanente construção.

3.1 O Projeto Pedagógico Institucional

Este conceito, relativamente novo, não pode ser confundido com outro conceito recente, o de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Projeto Pedagógico se relaciona a horizonte de longo prazo, constituindo-se em um plano de referência para a ação educativa, definido a partir da própria identidade da instituição. Apesar da importância que o ensino assume na Universidade, ainda que seu planejamento traga implicações para o todo institucional, este não deve ser confundido com as definições do Plano de Desenvolvimento Institucional, nem ser entendido como incorporado nelas. O PDI é um instrumento de explicitação de um compromisso da instituição junto ao MEC e, conseqüentemente, à sociedade brasileira, renovável a cada 5 anos, no qual a IES, considerando sua identidade e missão, apresenta seus objetivos, as metas a serem atingidas no período considerado, assim como as propostas de ação visando a alcançá-los. Tais planos são elaborados considerando-se todos os aspectos da instituição, com base em análises das condições existentes, e projetando-se aquelas, ainda não presentes que, não obstante, precisam ser alcançadas no período definido.

O Projeto Pedagógico Institucional, por seu turno, não é limitado a um período de gestão, constituindo-se em “projeção” de valores originados na identidade da instituição e em práticas que os materializem no fazer específico de uma entidade cuja natureza é lidar com o conhecimento, desenvolvendo processos para produzi-lo, reproduzi-lo, socializá-lo e divulgá-lo. Assim, um dos mais complexos desafios para a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional diz respeito à indispensável participação coletiva, para além dos limites das diferentes unidades e das áreas de saber que constituem a IES. Essa é tarefa do conselho superior que coordena a vida acadêmica da IES, e deverá, necessariamente, envolver suas diferentes unidades, pela mediação de consultas, fóruns internos, congressos e demais meios que permitam a elaboração de sínteses que traduzam perspectivas e visões da instituição como um todo.

O ponto de partida desse Projeto é a identidade da própria IES. Essa identidade deve ser reconhecida como tal pela coletividade da instituição, a partir de uma revisão crítica de sua história, de seu papel ou papéis estabelecidos no contexto maior da história da própria região na qual se insere ou da história do país. Esse complexo exercício conduz a comunidade acadêmica a se reconhecer a partir do olhar externo a ela mesma, que contribui para definir seu papel social em articulação com as prerrogativas tradicionais de produtora e divulgadora do saber. A necessidade deste reconhecimento requer a participação da comunidade externa à instituição na elaboração desse Projeto. Nesta perspectiva, trata-se da dimensão global

do Projeto Pedagógico, que inclui demandas sociais, econômicas e políticas esperadas da universidade brasileira advindas tanto da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, como dos movimentos sociais e das demandas dos setores produtivos, articuladas à vocação e ao perfil que as IES têm produzido para responder a esse desafio. Nesse nível, tal Projeto se constitui em um conjunto de valores presumivelmente assumido pela IES ou a ser incorporado em todas as suas rotinas acadêmico-administrativas.

Essa dimensão global não responde sozinha pela percepção da identidade institucional, à medida que a instituição possui missão inerente à sua própria natureza, sua dimensão específica. Aqui se está diante de definições gerais relacionadas às orientações maiores a serem dadas ao processo de ensino oferecido às novas gerações, respondendo à pergunta “formação para quê?”, além de definições gerais em torno dos processos de investigação e pesquisa que lhe são próprios, respondendo à pergunta “pesquisa para que projeto de desenvolvimento nacional?”. A dimensão específica do Projeto Pedagógico Institucional diz respeito à prerrogativa constitucional do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Projeto Pedagógico Institucional reafirmará o exercício da autonomia universitária em confronto com a prática nacional de fixar, de modo excessivo, normas para a Educação Superior. A autonomia, entretanto, deve encontrar sua contrapartida em um processo permanente de avaliação baseada em indicadores que articulem, dialeticamente, necessidades inerentes à atualização de suas ações em relação aos desdobramentos do processo de desenvolvimento do país, com demandas derivadas da perenidade de seu compromisso social relacionado à integração dos brasileiros a um projeto democrático de nação. Assim concebido, o Projeto Pedagógico Institucional deverá prever a articulação da graduação e da pós-graduação com o sistema educacional em sua totalidade, o que inclui todos os níveis de ensino e seus desdobramentos.

Em síntese, esse desenho de Projeto Pedagógico Institucional define as utopias a serem perseguidas pelas unidades e o corpo social da IES, seus compromissos políticos e sociais relacionados aos projetos de desenvolvimento sociais e econômicos da região e do país, as grandes referências para a gestão administrativa, científica e acadêmica da instituição como um todo e de cada uma de suas unidades, em especial os seus cursos. Ele possuirá abrangência suficiente para parametrizar, orientar, apoiar e integrar as distintas unidades da IES.

Às IES cabe dar direção ao processo formativo, pautado no seu Projeto Pedagógico, levando em consideração os princípios éticos e políticos fundamentais para o exercício da cidadania, da democracia e da responsabilidade para com o meio ambiente.

3.2 Projeto Pedagógico de Curso, fundamento da gestão acadêmica da graduação

Este Projeto, a ser elaborado pelos atores de cada curso, deve dialogar com o

Projeto Pedagógico Institucional, incorporando seus valores, objetivos e referências. Esse processo de pertença do curso à IES, mediada pela elaboração de seu Projeto específico, requer avaliação externa em relação à unidade, efetivada pelos colegiados superiores que o aprovarão.

Os valores assumidos pelo curso, dada a natureza orientadora desse projeto para todas as suas rotinas, deverá ir além de generalidades éticas ou intencionais, possivelmente presentes no Projeto Institucional. Essa natureza parametrizadora de programas, práticas e ações próprias do Projeto Pedagógico do Curso requer a adoção de valores-guia que sintonizem com as dimensões científicas (epistêmicas), pedagógicas, bem como com aquelas que se relacionam com o respectivo exercício profissional futuro no contexto das complexas demandas da sociedade. Essa dinâmica deverá permitir a efetiva presença e interação dos valores institucionais com suas práticas regulares. Cada atividade do curso, sobretudo as diretamente relacionadas ao currículo, proporão, como ponto de partida, a realização deste conjunto de valores.

Como todo saber e todo exercício profissional ocorrem em situações sócio-humanas concretas e, particularmente no caso brasileiro, requerem mudanças profundas, todo Projeto Pedagógico deve pautar-se em uma visão de mundo, cultivada com uma racionalidade ética compatível com os princípios e os valores guia propostos. Esta visão de mundo constitui-se em horizonte daquilo que se “projeta” e ponto de referência de todas as ações e decisões do Curso. Por essa razão, não se pode reduzir o Projeto Pedagógico a um instrumento técnico-burocrático, descontextualizado, estruturado em torno de definições curriculares tradicionais.

Por outro lado, cada curso, em seu projeto, articulará a especificidade da(s) área(s) de conhecimento(s) no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber, estabelecendo, ao mesmo tempo, o espaço particular relacionado à sua história peculiar, às diferenças culturais e aos vínculos regionais produzidos por ele, sempre no amplo contexto da IES que lhe confere identidade. Essa lógica implica a inclusão das demandas da sociedade contemporânea no processo.

A organização curricular, que prevê as ações pedagógicas regulares do curso, elemento fundamental de um Projeto Pedagógico, é hoje orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais que superam os estreitos contornos de currículos mínimos obrigatórios, possibilitando uma organização curricular com relativa liberdade e flexibilidade. Nesse novo contexto, tal organização preverá permeabilidade em relação às transformações que ocorrem no mundo científico e nos processos sociais, a interdisciplinaridade, a formação sintonizada com a realidade social, a perspectiva de uma educação continuada ao longo da vida, a articulação teoria-prática presente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Um projeto organicamente articulado conduz a uma concepção global das diversas dimensões curriculares e a um novo papel para a ação docente. Nesse contexto, a ação docente perde a aura do “espírito de cátedra”, centralizado na autonomia decisória do professor sobre conteúdos e práticas a serem desenvolvidos no curso, que vêm fragmentando, de forma inevitável, o processo de aprendizagem dos discentes. Essa nova dimensão assumida pelo Projeto Pedagógico exi-

ge um processo coletivo de negociação dos diferentes componentes curriculares a serem articulados, fato que determina a preponderância de gestão do colegiado de curso na construção da tessitura curricular orientada para uma formação integrada dos alunos. Entre as várias dimensões que comporão esse Projeto, uma merece ser destacada, dado seu caráter fundamental no processo: a adoção do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

3.2.1 A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como princípio pedagógico fundamental do Projeto do Curso

As novas demandas da sociedade contemporânea exigem uma formação que articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica, com a inserção política e a postura ética. Só se ganha competência científica se cada curso de graduação conseguir familiarizar os alunos com os fundamentos (epistemes) que sustentam a área científica que informa cada área do conhecimento. Esse processo requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos métodos e linguagens mediante os quais se conquistou este conhecimento, e diálogo com os “clássicos” respectivos. É na base destes fundamentos que se pode construir o “aprender a aprender”, condição para o exercício profissional criativo, aquele que não se exaure nos rápidos processos de obsolescência que afetam, hoje, todo exercício profissional.

Tais considerações relacionam parte do princípio pedagógico enunciado, a saber, a associação do ensino com a pesquisa. A outra parcela, que completa o todo, é de natureza política, a que procura contextualizar produção científica e exercício profissional aos condicionantes da própria sociedade. Por essa perspectiva, se afirma que todo exercício profissional se dá em um tempo e lugar determinados, em estreita relação com projetos que podem fechar ou abrir horizontes humanos, consolidando exclusões sociais ou ensejando aberturas crescentemente integradoras dos diferentes segmentos da sociedade. A necessária dimensão política no processo de formação permite a integração, nele, de posturas éticas relacionadas ao tema maior da dignidade da vida como direito universal.

Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea, não uma extensão como aparição episódica, complementar, assistencialista, mas parte da essência do processo formativo. Ensino com pesquisa aponta para o domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em sua constante evolução. Nesse contexto, o conceito da indissociabilidade requerida para o ensino de graduação possui especificidade situada no campo propriamente pedagógico.

Tal princípio pedagógico afirma, pelo contrário, a inevitabilidade da indissociação do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se tão somente o eixo da formação do graduado. Neste sentido, ele não diz respeito exclusivamente à formação que ocorre no interior das universidades, mas à formação oferecida por todos os cursos no país. Mesmo que IES isoladas possam não se dedicar à realização de pesquisas que façam avançar o conhecimento, mantém-se o princípio peda-

gógico da indissociabilidade, pelo fato de que ele diz respeito à qualidade mínima requerida para a formação das novas gerações nos novos cenários sociais e científicos, em instituições de qualquer nível. Nessa perspectiva, interessa ressaltar a necessidade de desenvolver no educando um espírito de pesquisa, pautado na criação e resolução de problemas e não apenas em experiências históricas consagradas nos diferentes campos do saber.

Compreender as atividades de extensão e de pesquisa como expedientes vitais ao processo de ensino/aprendizagem na graduação requer proposta de formação fortemente vinculada à vivência do real e imersa na própria realidade, fundada em uma relação dialética entre prática e teoria.

Consideradas as demandas locais e regionais, parte-se do pressuposto de que todo projeto pedagógico tem seu ponto de partida no real e segue em direção ao real. Ele se problematiza no real, aí se buscam soluções e se fazem intervenções, considerando-se, ao mesmo tempo, em perspectiva dialética, as noções e princípios construídos pelo saber sistematizado oriundo da investigação científica. Nesta dimensão, os contributos da academia para o âmbito social passam a ser inestimáveis, por fertilizar os saberes na prática das comunidades locais e regionais.

3.2.2 O relacionamento professor-aluno no contexto da prática acadêmica fundada no Projeto Pedagógico

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico oferece nova referência para a dinâmica a ser estabelecida na relação professor-aluno. Se a construção do Projeto Pedagógico já supõe um pacto coletivo em torno de uma ação educacional que nega a postura individualista tradicional do professor, o relacionamento professor-aluno, daí decorrente, desloca-se do professor para o aluno, considerado como centro de processo, o que implica em uma indispensável valorização de sua participação. Esse passa a ser considerado como sujeito do processo de ensino e aprendizado. Se o eixo de tal processo se desloca da antiga centralidade docente, ele só pode ocorrer em ambiente democrático, com a exploração criativa de práticas participativas por parte da comunidade discente. Na atual conjuntura, parece fundamental destacar a percepção de que, por prática democrática, não se afirma uma concepção “juvenil”, pela qual os discentes passam a se impor unilateralmente no processo. A pedagogia que emerge da indissociabilidade não pode abrir mão do papel fundamental do professor, como orientador, coordenador e avaliador do processo, ou seja, na qualidade de autoridade educacional. Trata-se, em afirmação negativa, da consciência de que, adotando-se o princípio pedagógico da indissociabilidade, posturas autoritárias se tornam incompatíveis com os objetivos do processo de aprendizagem proposto.

Nesse contexto, há que se afirmar a necessidade de incorporação de valores humanistas ao conhecimento e à prática tecnocientífica, de modo que a dinâmica e a realização destes se desloquem da perspectiva que os vê como fins em si para aquela que os considera como modo específico de inserção na realidade, como uma das formas de o homem agir e interagir no mundo.

3.2.3 A flexibilização curricular

A flexibilização curricular, compreendida como proposta de organização de conteúdos, a partir da realidade de cada instituição no exercício de sua autonomia, não se esgota na ampliação da oferta de disciplinas eletivas, possibilitando ao aluno a montagem de seu currículo. Da mesma forma, não se reduz ainda ao aumento ou redução de carga-horária de disciplinas ou do curso, embora a redução possa se mostrar, hoje, imperativa; nem tampouco à inclusão das Atividades Complementares, pois a experiência demonstra que isso não tem significado a obtenção de melhores resultados.

Reconhecer as IES como espaços em que ocorrem experimentos pedagógicos e epistemológicos, implica rever a linearidade e a hierarquização na proposição das estruturas curriculares, considerando a existência dos vários processos de aquisição / produção / socialização do conhecimento, permitindo ao aluno utilizá-los de acordo com suas potencialidades, levando em conta os conhecimentos prévios adquiridos em sua experiência de vida. Nesse sentido, tempos e espaços curriculares diferentes serão necessários de maneira que, entre os componentes curriculares, há de estar presente tempo livre, amplo o suficiente para permitir que ocorram momentos formativos inovadores e profícuos.

Na flexibilização dos currículos, evidencia-se a importância de se buscar e de se construir uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social. Isso não significa, no entanto, que deva ser subtraída à instituição formadora sua responsabilidade quanto ao significado que estas experiências incorporadas devem ter para o processo formativo. Não se trata, portanto, de ficar aqui enumerando atividades que podem ou não ser incorporadas, mas de estabelecer diretrizes para sua inclusão nas práticas educativas.

Na perspectiva da coerência com o processo de flexibilização da estrutura curricular, compreende-se que seus componentes devem possibilitar ao aluno buscar a própria direção de seu processo formativo – um processo que considere as características pessoais e interesses específicos, ao mesmo tempo que respeite suas possibilidades intelectuais e sociais, além daquelas relativas ao tempo necessário para realizá-lo. Trata-se, assim, de possibilitar ao aluno escolher seu caminho e percorrê-lo no ritmo que lhe seja possível, evitando-se que esta decisão se reduza aos níveis técnico-formais, na medida que as dimensões de um efetivo comprometimento com os destinos maiores da sociedade devem sempre estar presentes.

A diversidade de componentes curriculares, que se espera estar contida em tal estrutura, assume então a característica de viabilizar, na sua plenitude, não apenas o Projeto Pedagógico específico do curso em questão, em determinada realidade social, mas, também, os valores fundamentais por ele preconizados, a saber, sua dimensão ética. Com isso, as atividades realizadas na instituição, ou fora dela, no meio acadêmico, profissional ou social, somente poderão ser incorporadas à medida que se integrem aos referenciais fundamentais da estrutura curricular, especialmente os relativos à atitude de interrogar e de criar.

3.2.4 Intercâmbio estudantil

Nesse contexto, merece atenção especial o chamado programa de mobilidade, que prevê a possibilidade de o acadêmico cursar disciplinas fora de sua IES (no país ou no exterior), sem prejuízo no tempo de permanência no curso de origem, de forma a compor sua matriz curricular com contornos diferentes dos previstos. Naturalmente, em um contexto de instituições com estatuto jurídico distintos, com ensino público gratuito e ensino pago, esta mobilidade deverá ser pensada, considerando tanto os objetivos formativos para os discentes, quanto as implicações econômicas para que envolvam o processo. Salienta-se a necessidade de aprovação recíproca das IES envolvidas, para evitar o não aproveitamento do que foi cursado na matriz curricular do estudante, vindo a ampliar o tempo de permanência na instituição de ensino de origem para a integralização do curso. A experiência de mobilidade adotada para as IES do subsistema federal, com o apoio do ForGRAD, se constitui em referência para a extensão desta prática para outros segmentos, que poderá vir a somar na perspectiva de implementação da flexibilização curricular. Trata-se de uma prática positiva que pode vir a se constituir em capítulo importante de uma Política Nacional de Graduação.

3.2.5 Estágios acadêmicos

Dentro da perspectiva de Projeto Pedagógico, preconizada ao longo de todo este documento, e a partir dos princípios aqui defendidos, a importância dos estágios acadêmicos na formação profissional, embora possa parecer consequência natural, merece algumas considerações. Sem dúvida, em um momento no qual as profundas transformações no mundo do trabalho e o intenso desenvolvimento científico e tecnológico vêm provocando novas demandas para a produção e gestão do conhecimento e para o exercício das profissões, a universidade é desafiada, ao reconhecer seu papel formativo, a repensar a função do estágio como atividade essencialmente pedagógica.

Assim, uma nova abordagem pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem, como um todo, não pode deixar de lado os estágios curriculares. É importante que se incentivem tais atividades durante todo o curso de graduação para que se trabalhe a transformação do pensamento em ação desde sempre. Para tanto, deve-se ter o estágio como uma atividade pedagógica, planejada e supervisionada e não como uma prática com um fim em si mesma, sem acompanhamento, propondo uma formação profissional voltada para práticas intermediárias, só fazendo aumentar o número de trabalhadores precarizados.

O estágio não deve mais ser compreendido como ação de terminalidade do curso, mas incorporado ao processo de formação do aluno e encarado como atividade curricular capaz de estimular a reflexão crítica e a criatividade, a construção do conhecimento sobre a realidade social e a sensibilização dos estudantes para o atendimento das necessidades sociais a partir do respeito aos valores éticos que devem orientar a prática profissional. Trata-se, portanto, de uma espécie de “mer-

gulho” na realidade, com vistas a analisá-la, compreendê-la e, a partir desse caminho, planejar o modo de interferir nos diferentes espaços sociais, mediado pelo saber produzido no ambiente acadêmico.

3.2.6 A avaliação dos discentes

O tema avaliação tem avançado bastante nos processos relativos à gestão universitária, sem contudo afetar o modo de operacionalizar o processo de avaliação do aprendizado dos discentes. Esta questão deve ser integrada ao processo de elaboração do Projeto Pedagógico do curso como dado que interfira consistentemente na ação do docente.

Na busca de novas articulações entre os conhecimentos e na tentativa de implementar a concepção de flexibilização curricular, que caracteriza o atual processo ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser entendida de forma ampla, como atitude de responsabilidade da instituição, dos professores e dos alunos, acerca do processo formativo.

Assim, ela deve ser percebida como movimento de reflexão desses atores sobre os elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem: plano político-pedagógico, atividades curriculares, opções metodológicas, relação professor-aluno, instrumentos e tempos avaliativos, respondendo às particularidades de cada componente curricular (atividades de pesquisa, aulas de explicação e socialização de teorias, atividades teórico-práticas, atividades em ambientes especiais (laboratórios, museus, etc), trabalhos colaborativos, seminários, projetos, aulas integradas, leituras orientadas, entre outros).

3.2.7 Novos contextos criados pelo Ensino a Distância (EAD)

Nesta quadra do desenvolvimento tecnológico, espera-se que a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos considerem as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). De fato, cabe aos sistemas educacionais a tarefa de apropriar-se efetivamente destas tecnologias, integrando-as ao ensino que oferecem, estimulando seu uso crítico e criativo por todos os membros da sociedade, na medida que estes sistemas se constituem em mediadores entre tais recursos e a sociedade em geral. A integração dessas ferramentas aos processos educacionais parece se constituir em uma das condições para uma disseminação que objetive minorar as desigualdades sociais que tendem a se agravar.

De fato, as instituições de Educação Superior que incorporarem o uso das novas tecnologias às suas práticas pedagógicas estarão possibilitando aos seus alunos uma vivência atualizada e contemporânea em relação aos avanços tecnológicos. Essa providência abre espaços para resignificar os paradigmas educacionais, pois redireciona o papel do docente, concentrando-o no processo de aprendizado do discente, à medida que o integra como sujeito do processo do conhecimento. A autonomia do aluno passa a ser melhor percebida como o objetivo maior da ação educativa, requerendo-se dele, necessariamente, maior

envolvimento e compromisso com o processo do conhecimento. Ao relevar o papel da EAD nas instituições de ensino, não se pretende desconsiderar condição instrumental, passível de ser relativizada pela ação humana.

Além da introdução desta tecnologia nos processos regulares dos cursos, sempre sob a mediação de Projetos Pedagógicos integradores, ela é instrumento básico para a educação a distância na graduação. Tal modalidade pode ser vista como mais uma forma de organização de atividades de ensino e extensão das IES que pode contribuir para maior dinamização de seus projetos, alcançando segmentos populacionais hoje ausentes das IES, contribuindo para satisfazer amplas e diversificadas necessidades de formação e qualificação profissional. A grande demanda reconhecida para esta modalidade de ensino é a da formação de professores para a educação fundamental. Como já atestou formalmente o ForGRAD, é importante que haja clareza por parte das IES que a EAD deve estar inserida em seus projetos pedagógicos, como parte de suas políticas para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

A implementação do EAD como política permanente nas IES requer alguns condicionantes bastante complexos e de custo expressivo. Por seu caráter cooperativo, exige a formação de equipes inter e multidisciplinares, com especificidades de atuação. Requer também, Centros de Apoio que garantam condições materiais, humanas e de infra-estrutura, colocando à disposição dos estudantes e professores bibliotecas, laboratórios de ensino e de multimídia, orientação acadêmica permanente, videoteca e suporte para comunicação. O material didático, nesta área, possui maior relevância do que nos processos tradicionais. Será adequado ao grupo social a que se destina, precisa garantir os princípios norteadores (valores guia e outros princípios) do Projeto Pedagógico. Precisa ser problematizador, impulsionando o trabalho investigativo que estimule habilidades reflexivas e ação por parte dos alunos; estar construído em uma lógica que garanta o diálogo, a contextualização do conteúdo e do autor; assegurar uma estética de linguagem apropriada ao processo de auto estudo.

Atenção específica deve ser dada à avaliação, que deve apresentar duas dimensões. A que diz respeito à aprendizagem do aluno e a que diz respeito ao desenvolvimento do processo dos programas de EAD, captando a prática pedagógica dos orientadores acadêmicos e professores especialistas, da organicidade do material didático, da gestão administrativa e pedagógica. O sistema de comunicação previsto apresentará duas dimensões indissociáveis: a permanente interlocução entre os sujeitos do processo pedagógico no EAD e a gestão administrativo-pedagógica.

Cabe salientar que todo o projeto inserido em tal modalidade deve obrigatoriamente tramitar e ser aprovado nos colegiados da IES, com a previsão de recursos humanos, orçamentários e físicos para sua realização.

A complexidade para a implementação do EAD no sistema educacional brasileiro tem conduzido à criação de consórcios e redes, com participação de IES de diferentes organizações jurídicas, Secretarias Estaduais de Educação e outras. Como já atestou o ForGRAD anteriormente, essa integração dentro de um mesmo sistema

garantirá um melhor o acompanhamento, a extensão, em especial, os parâmetros de qualidade e compromisso social.

Pelas razões apontadas, parece evidente que a emergência do EAD na educação superior produz novos atores e redefine papéis, trazendo novos desafios às IES.

4 PESSOAL, ESTRUTURA E GESTÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DO PROJETO PEDAGÓGICO

4.1 Corpo docente e pessoal técnico-administrativo

As constantes transformações evidenciadas na sociedade exigem das IES não apenas a reorientação de seus projetos pedagógicos - documentos que servem como bússola, capazes de indicar os grandes princípios que norteiam a educação. Exigem, também, reconsiderar quem são os sujeitos que atuarão na linha de frente de projetos que prevêm novas formas de se relacionar com os atores de um tempo que exige novas ferramentas para enfrentar os desafios inerentes à realidade que se instaura: incerta e complexa. Preparar os sujeitos que atuarão nesse novo tempo, que se ergue sob o signo da incerteza, não constitui tarefa fácil. Entretanto, temos de considerá-la, sob pena de condenar os Projetos Pedagógicos ao insucesso. Em outras palavras, cumpre refletir sobre a formação dos docentes e do pessoal técnico-administrativo, uma vez que são os responsáveis pela dinâmica a ser instaurada nos processos educativos. Tal iniciativa prevê profundas mudanças culturais na concepção do modo de interagir com os indivíduos, ou seja, estarmos preparados para formar para os novos tempos.

Questão importante a ser considerada no âmbito das IES é a necessidade de que o exercício do magistério da Educação Superior deva ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros. Entretanto, salienta-se que a titulação deva ser considerada condição necessária, mas não suficiente, para o desempenho adequado da docência. Isto significa afirmar que o professor, além de ser portador de uma certificação acadêmica que lhe confere um padrão elevado de conhecimento em determinada área do saber, tem de estar apto a socializar e a partilhar este saber com seus alunos, o que se dará por meio de metodologia e de procedimentos pedagógicos adequados. A sala de aula, nesta perspectiva, passa a ser um ambiente de aprendizagem efetiva, a ser iluminado pela pesquisa, no sentido de uma busca constante da resolução de problemas com os alunos, ao invés da apresentação de suas soluções pelo professor.

Para garantir a síntese titulação e bom desempenho docente, é preciso que as universidades, além do indispensável apoio aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação permanente a seus docentes, para aprimorar a competência pedagógica, de modo a inseri-los na realidade inerente aos novos currículos, orientados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Nacional e nas práticas compatíveis com o princípio pedagógico da indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão. A necessidade de oferta sistemática desses programas de formação para a docência universitária orienta-se pelas constantes alterações no cenário em que estamos inseridos, demandando revisão permanente do modo de ensinar uma vez que os sujeitos se vêem afetados por novas circunstâncias, novas exigências e novas competências do mundo do trabalho. A associação entre competência técnica e competência relacional constitui aspecto substantivo na formação do docente.

Se os novos estágios do mundo produtivo, das relações econômicas e das complexas articulações sociais exigem um docente afinado com a criatividade e desenvolvimento científico e tecnológico, igualmente o corpo técnico-administrativo, que dá suporte e acompanha este processo, precisa ter condições para constante refinamento das competências exigidas. Este dado requer políticas instituídas de formação inicial, bem como processos de permanente atualização que sigam adequadamente o processo evolutivo da comunidade docente.

Se os Projetos Pedagógicos de Curso são pensados e elaborados pela ampla comunidade acadêmica, fato que supõe, necessariamente a participação dos corpos docente e discente, inclusive e sobretudo discentes egressos, o corpo técnico-administrativo deve ter garantido seu papel neste mesmo processo. Muito além disso, os segmentos docente e técnico-administrativo atuarão sob a égide desses Projetos. A permanente capacitação e formação desta ampla comunidade não pode ocorrer de modo fragmentado em relação às articulações previstas no interior desse Projeto. Muito pelo contrário, espera-se que, além dos respectivos programas formais, os desdobramentos e materialização do próprio Projeto se constituam no amplo contexto de capacitação e permanente ajuste de toda a comunidade aos fins projetados.

Para evitar alguns equívocos constatados na ação desempenhada por gestores universitários, incluindo diretores, coordenadores, assessores e outros administradores, há que se oferecer, a exemplo dos cursos para os docentes, capacitação para gestores e para o corpo técnico-administrativo que desempenham funções próprias da academia. Neles devem estar incluídas, de forma integrada, questões relativas ao projeto pedagógico de curso, ao projeto pedagógico institucional e à missão da universidade. A dissociação pode levar o gestor a conduzir os processos administrativos e as rotinas acadêmicas em uma perspectiva predominantemente empresarial, desconsiderando estar diante de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão que não pode, em nenhuma de suas ações, abrir mão de sua missão primordial, a produção, socialização e divulgação do saber e a atividade formadora e educativa.

No contexto de todas essas reflexões, há que se destacar a necessidade urgente de avaliação e redefinição do plano de carreira dos docentes e do corpo técnico-administrativo. As novas categorias criadas pelo princípio pedagógico da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão oferecem outras referências para a organização de tais carreiras, na medida em que a concepção tradicional se funda quase que exclusivamente na produção científica. A carreira docente precisa ser pensada considerando-se, também, o princípio pedagógico da indissocia-

bilidade, mesmo naquelas instituições cuja vocação esteja voltada exclusivamente ao ensino de graduação.

Uma política de ensino deve ser sustentada na percepção ou mesmo na convicção de que a qualidade requerida repousa sobre o fundamento da ação dos professores, as competências aí acumuladas, a criatividade aí exercida. É evidente que a ação do corpo técnico-administrativo, articulada à prática docente, desfruta de idêntica prioridade. Os demais recursos necessários, como edificações, equipamentos, estruturas organizativas podem atingir seu pleno potencial de uso na dependência do desempenho do pessoal docente. Tal dado precisa se constituir, efetivamente, no ponto de partida de toda ação relacionada a processos educacionais.

4.2 Corpo discente

A adoção do princípio pedagógico da indissociabilidade entre o tripé que sustenta a universidade estabelece novo contexto para a aprendizagem dos discentes. A centralização do processo no aluno passa a requerer maior responsabilidade deste na construção de sua vida acadêmica. O conhecimento deixa de se constituir em um passivo que se transmite. Muito pelo contrário, ele é um processo em permanente construção e reconstrução, exigindo, desde os primeiros passos na vida acadêmica, a apropriação e o desenvolvimento do espírito investigativo.

O princípio da indissociabilidade, que associa ensino e pesquisa à extensão, estabelece o contexto social como pano de fundo de toda a aprendizagem. O conhecimento humano é patrimônio de toda a humanidade e precisa se desenvolver em direção aos amplos interesses sociais. Conhecimento e exercício profissional se desenvolvem, no contexto da indissociabilidade, como compromisso efetivo com o bem comum, no mais amplo sentido político desta expressão. Ao exporem os alunos a esta ampla demanda ética, as IES construirão referências concretas para torná-las objetivas e materiais.

O novo papel do discente é aprender a aprender, em um contexto de compromisso político com o bem comum, sob a orientação dos docentes e no amplo contexto do Projeto Pedagógico do curso. O discente consumidor do conhecimento transmitido é substituído pelo discente ativo, que se desenvolve, desde os primeiros passos na vida acadêmica, neste rico espaço de construção de síntese entre teoria e prática, sempre em contexto de coletividade e de parceria. Espera-se que todo discente ingresse na vida acadêmica disponível a esses amplos processos formativos.

Como parte integrante da atual política de acesso à Educação Superior está a questão da dívida social do país para com a população negra e indígena. Inclui-se nessa reflexão a situação dos portadores de necessidades especiais e a urgência de formação de professores e servidores técnico-administrativos aptos a trabalhar com esse grupo. No mundo contemporâneo, o chamado inclusionismo faz parte da agenda, não apenas de instituições educacionais, mas se faz presente em várias instâncias sociais. A convivência com o plural habilita o indivíduo à compreensão

das diferenças que compõem a rede social na qual se encontra inserido. Tal exercício pode e deve levá-lo a um substantivo crescimento pessoal e, portanto, humano. Esse aspecto é de fundamental importância quando se entende que a universidade está a serviço de um projeto de nação.

Serão parte integrante das políticas institucionais os programas de apoio acadêmico e de permanência dos estudantes, na forma de bolsas acadêmicas. Há que se consolidar e expandir os programas existentes e criar-se outros de tal modo que eles contribuam para a materialização do princípio da indissociabilidade nos contextos dos projetos pedagógicos dos cursos e do projeto pedagógico institucional. Esse princípio estabelece parâmetros para a concessão, acompanhamento e avaliação desses programas acadêmicos, de tal modo que sua administração possa ocorrer em articulação e parceria entre os órgãos públicos fomentadores e a própria IES e seus colegiados de curso, gerentes últimos dos projetos de formação. Esses programas concederão bolsas de apoio aos estudantes da graduação orientadas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Os referidos programas, relacionando-se ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, deverão ser pensados e desenvolvidos levando-se em consideração o contexto no qual serão operados, a saber, os projetos pedagógicos dos cursos.

Com a atual ampliação da oferta de vagas, à qual se acrescenta a expansão anunciada no contexto da democratização do acesso, uma nova demanda está se impondo, adquirindo sentido de urgência. Trata-se da necessidade de se apoiar os alunos em múltiplas áreas, desde apoio pedagógico pontual, até facilidades para solução de questões como a da moradia, de intercâmbios interinstitucionais e outros. Uma Política Nacional de Graduação requer a definição de política nacional para a assistência aos discentes em demandas relacionadas ao período de estudos.

4.3 Estrutura e gestão acadêmico-administrativa no contexto do Projeto Pedagógico

A gestão acadêmica precisa ser vista como um dos importantes pilares para a qualidade acadêmica, na medida que ela pode ser definida como a articulação de atuações múltiplas, de recursos de toda a ordem, em um tempo determinado e com dimensão crítica, o que supõe avaliação permanente de processos e sua necessária correção e implementações.

Processos educacionais supõem enorme fragmentação de ações, com baixo controle externo. Por isso mesmo, raramente são impostos, se é que existe efetivamente esta possibilidade. Portanto, uma das condições fundamentais para qualquer processo educacional é a livre adesão, o que supõe permanente negociação democrática entre os atores que dele participam. Essa primeira constatação sugere, para qualquer gestão pedagógica, o princípio da gestão colegiada, ou da gestão de múltiplos colegiados em ação, coordenada, com efetiva participação dos pares nos processos dos quais participam. Será este o arcabouço das definições estruturais das IES, quaisquer que sejam suas naturezas jurídicas.

A gestão acadêmico-administrativa dos cursos de graduação será exercida

pelo colegiado do curso, cuja ação, por outro lado, estará vinculada e articulada ao seu Projeto Pedagógico. O Projeto Pedagógico se institui por iniciativa dos atores relacionados ao curso, constituindo-se, por esta mesma razão, em um processo dinâmico, sujeito à permanente avaliação e ao constante aprimoramento. Esse processo estabelece novas formas de vínculo dos docentes com o curso, naturalmente mediadas pelos órgãos colegiados e suas respectivas coordenações. A gestão do docente, o desdobramento de programas e ações curriculares, constituem-se em um todo articulado a partir do Projeto Pedagógico, não se admitindo velhas práticas sustentadas pelo espírito da cátedra. A preponderância do pedagógico no interior do curso redefine o papel dos Departamentos e o próprio modelo de organização das áreas que, além da competência do cultivo e desenvolvimento de áreas específicas de saber, precisam dialogar com o curso considerando a prerrogativa pedagógica deste, pois, nesta perspectiva, um curso é uma experiência interdisciplinar, que exige vínculo e participação efetiva de docentes de diferentes origens à sua proposta fundamental.

A natureza pedagógica preponderante do curso não pode transformá-lo em unidade autônoma da sua IES de pertença. Seu Projeto Pedagógico é aprovado nos conselhos superiores que articulam e supervisionam a vida acadêmica da IES. Há que se avaliar se os valores éticos do curso e suas proposições pedagógicas dialogam com o Projeto Pedagógico Institucional e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Cabe a estes colegiados superiores a arbitragem e administração dos conflitos de gestão entre instâncias com papéis distintos, específicos e complementares.

De fato, a existência de Projetos Pedagógicos de Curso com o papel fundamental que lhe é atribuído na gestão da graduação demanda um reajuste estrutural das IES de modo a se garantir, tanto a vigência desta prerrogativa fundamental, como condição para a formação das novas gerações, quanto o saudável e necessário equilíbrio entre as diferentes instâncias que compõem a estrutura da Educação Superior.

Assim, torna-se imperativo para as IES a revisão da estrutura e da gestão acadêmico-administrativa responsável pelo gerenciamento geral dos processos, uma vez que os mesmos assumem novos contornos, com peculiaridades que demandam formas diferenciadas de procedimento das rotinas até então instituídas.

4.4 Infra-estrutura

Embora seja inegável que a qualidade do ensino de graduação repouse prioritariamente sobre a qualidade de seu corpo docente e do projeto pedagógico do curso, as condições infra-estruturais constituem-se em apoio inequívoco ao bom andamento do processo pedagógico, sobretudo no modelo acadêmico que busca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e maior ênfase ao aspecto teórico-prático das disciplinas desde o início do curso.

Neste sentido, é fundamental que sejam garantidos recursos orçamentários, tanto para o segmento público, por parte do Estado, quanto para o segmento

privado, por parte de sua respectiva mantenedora, com vistas à ampliação, aquisição, manutenção e modernização de bibliotecas, laboratórios, salas de aula e hospitais universitários. Incluem-se igualmente recursos de informática, tanto para apoio às atividades pedagógicas e científicas regulares, relacionadas às ações dos docentes, quanto para as diferentes demandas dos discentes, bem como para suprir necessidades relacionadas às atividades pedagógicas e científicas da Educação a Distância, modalidade de ensino que deverá ser progressivamente ampliada para atender principalmente às demandas da população brasileira afastada dos grandes centros urbanos.

Cada IES definirá em seu Projeto Pedagógico Institucional a política de gestão dos recursos de infra-estrutura. Isto porque há que se equacionar o uso comum da infra-estrutura tida como institucional daquela oferecida para uso de unidades específicas. Um princípio geral a se adotar poderá ser o do máximo uso comum destes recursos, visando-se à não fragmentação de recursos e sua mais plena utilização. De qualquer forma, há que se reconhecer necessidades específicas desses usos mediante avaliação rigorosa de sua pertinência. A organização multicampi, as dimensões das IES em termos de sua população estudantil e docente, além de fatores próprios das culturas estabelecidas, parecem indicar ser esta questão prerrogativa das definições de políticas institucionais.

5 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO

A adoção de Projeto Pedagógico Institucional, ao qual se articula a totalidade dos cursos, apresenta uma complexidade inequívoca. Este amplo processo requer diálogo crítico e efetivo com a sociedade para a construção de parcerias em relação a projetos possíveis e desejáveis de desenvolvimento social e econômico, definição de valores éticos a serem efetivamente materializados em todas as ações institucionais, sobretudo as da formação dos discentes. Somem-se ainda concertos de ações coletivas entre docentes de diferentes campos de saber para a consecução de objetivos pedagógicos definidos institucionalmente em processo participativo e democrático, formação permanente dos docentes para refinamento do domínio da tecitura científica de sua respectiva área de formação e para constante aprimoramento de sua competência pedagógica, aperfeiçoamento de toda a comunidade nos processos de comunicação tecnológica que interferem nos paradigmas pedagógicos vigentes, efetiva conquista pelos discentes da mínima autonomia científica e profissional para uma educação continuada que se estenda ao longo da existência.

São processos que exigem acompanhamento rigoroso, tanto para facilitar o alcance dos objetivos estabelecidos, quanto para seu permanente aperfeiçoamento. A avaliação institucional deixou de ser atividade opcional nos processos educacionais contemporâneos, para se transformar em componente intrínseco e necessariamente rotineiro de toda a vida acadêmica.

A avaliação institucional é um processo para contínuo aperfeiçoamento do

desempenho acadêmico, além de constituir-se em elemento fundamental para explicitar a prestação de contas à sociedade, é uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Nesse sentido, a avaliação integra o processo pedagógico relacionado ao desenvolvimento da instituição, que inclui as atividades de ensino, pesquisa, extensão e a de gestão em todos os seus aspectos. Está relacionada à evolução da identidade da instituição, ao aprimoramento da qualidade expressa em seus projetos, o institucional e o dos cursos, e à maior pertinência de sua contribuição à sociedade.

Os processos de avaliação do ensino e das universidades têm ganho destaque e força, na atualidade, à medida que a Educação Superior vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações no Brasil e no mundo. Entre outras situações, tal debate toma em consideração: as modificações que se operam nas relações entre a sociedade e o Estado, as inovações na base técnica do trabalho, a necessidade de expansão acelerada da educação superior e seu papel em uma sociedade desigual, que convive com uma crescente exclusão social tida como inaceitável.

Na mesma medida em que se antevê como necessária a evolução do complexo processo educacional do país na direção de uma ação com contornos sistêmicos, impõe-se a adoção de um processo de avaliação igualmente nacional. No contexto de uma política nacional de graduação, tal como preconizada neste documento, quais poderiam ser os contornos para sua implementação?

Torna-se indispensável, em primeiro lugar, o reconhecimento e a valorização das ações das IES em torno de seu Projeto Pedagógico Institucional e dos Projetos Pedagógicos de seus cursos, isto é, a avaliação institucional é, antes de mais nada, a confrontação crítica das práticas institucionais com o projetado nestes documentos fundamentais. Trata-se do método avaliativo que se referencia em um projeto dado, isto é, avaliam-se ações e comportamentos de pessoas e grupos referenciando-se nos parâmetros estabelecidos nos respectivos projetos. Como esses projetos não se concentram exclusivamente nas ações específicas dos processos de ensino, pois estabelecem vias de interação, participação e compromisso com demandas sociais externas, o olhar avaliativo é também direcionado para confrontar os papéis sociais propostos pela IES e suas unidades com o efetivo impacto das ações daí derivadas. Esse processo é afetado pela percepção das demandas sociais expressas pela sociedade em relação à percepção das mesmas pela própria instituição.

Nesse contexto, o processo avaliativo, como auto-avaliação institucional, se organizará na base das seguintes referências: **respeito à identidade institucional** (missão, valores éticos e objetivos projetados no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional), **globalidade** (a plenitude das relações internas e externas da universidade, com foco inicial nas unidades de ensino, pesquisa, extensão, incluindo-se, de modo específico, a efetiva ação gestora para a consecução dos respectivos objetivos), **participação** (que inclui todos os segmentos da universidade, de modo amplo e público, mas também de modo institucionalizado), **comparabilidade**, (estabelecimento de sistemática que permita comparar e relacionar dimensões objetivas e subjetivas da instituição), **continui-**

dade (ou periodicidade de avaliação, mediante programação pré-definida) e **sistematização** (que permita visualização crítica e singular do processo).

É de todo evidente que uma auto-avaliação precisa ser iluminada pelo olhar externo à instituição, por mais objetiva e crítica que possa ser essa percepção. Esse é precisamente o olhar ajustado por metodologias de mensuração cultivadas em instâncias nacionais. A avaliação externa se efetiva mediante a comunicação, pela IES, dos resultados de seu processo avaliativo interno e pela atuação crítica de comissão, designada pela instância nacional responsável pelo mesmo, em âmbito nacional, podendo esta ser composta por pessoas externas à rotina universitária com competência reconhecida, além, naturalmente, de pares de competência na área a ser avaliada.

O resultado final da avaliação, relativo ao processo desenvolvido periodicamente, é a consolidação dos resultados da auto-avaliação e da avaliação externa. Ambas serão articuladas como partes de um mesmo processo, devendo ser, portanto, orientadas pelos mesmos princípios e propósitos, ressalvada a prerrogativa da crítica e a liberdade de julgamento dos avaliadores externos. Esta etapa, além de consolidar o processo da avaliação, estabelece as bases críticas para discussão com a comunidade acadêmica, visando à apropriação de seus resultados, as decisões de aprimoramento e correção de programas, ações e, quando pertinente, levantamento de subsídios para revisão do Plano de Desenvolvimento, do Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Pedagógico do Curso.

Como o processo avaliativo visa, também, ao aperfeiçoamento do relacionamento das IES com a sociedade, nos diferentes níveis, sejam o contexto local, o regional ou o nacional, como, igualmente, ao aprimoramento da produção do conhecimento, finalidade última da IES, e à melhoria das relações institucionais, é fundamental que se estabeleçam direcionamentos para este complexo processo.

Nas **relações com a sociedade** o processo avaliativo precisa iluminar o significado das ações da IES em relação ao segmento social com o qual se relaciona ou o papel que exerce como promotora do desenvolvimento sócio-econômico, tecnológico, artístico e cultural. Inclui-se, aqui, igualmente, um olhar crítico sobre os esforços institucionais para tornar acessíveis à sociedade os conhecimentos que produz e para aprimorar as habilidades e competências dos que nela ingressam, os valores ético-políticos e educacionais que ela promove ou estimula, os esforços de ação transformadora que a instituição empreende no seu contexto de atuação, a formação de profissionais que atendam às necessidades da sociedade, com perfil que valorize e desenvolva a dimensão humana e a consciência social.

O olhar crítico sobre a **produção do conhecimento** iluminará o significado e o papel da produção intelectual, científica, artística e cultural da IES, de modo a fazer avançar a construção do conhecimento e a transformação da sociedade, com especial atenção para os valores nele incorporados, de modo a responder às diferentes demandas sociais que afetarão a formação, qualificação e reconhecimento acadêmico de seu corpo docente e os recursos disponibilizados para as respectivas atividades. Esse mesmo olhar crítico iluminará o impacto dos esforços realizados para fazer avançar o conhecimento, para a formação técnico-científica que promo-

ve, bem como sua atualização e para a habilitação do profissional formado para o exercício pleno da profissão.

No processamento da avaliação, esses dois eixos, o da auto-avaliação e o da avaliação externa, devem ser considerados como marcadores e/ou indicadores institucionais que expressem sua grandeza quantitativa em séries históricas, passíveis de comparação e acompanhamento, procurando o olhar conjunto das dimensões quantitativas e qualitativas.

O olhar avaliativo e crítico sobre a dinâmica das **relações institucionais** traz luz sobre deficiências ou qualidades relacionadas à estrutura e ao funcionamento da IES, sobre os aspectos identificados com potencial facilitador ou obstaculizante para o desenvolvimento de melhores relações internas, externas com outras instituições congêneres, nos níveis nacional ou internacional e com as demais instituições da sociedade com as quais se relaciona.

Alguns princípios parecem hoje consensuais para parametrizar processos de avaliação no ensino: a superação das tendências que adotam exclusivamente referências quantitativas, que opõem custo a benefício, eficiência à eficácia. A avaliação não pode perder a visão geral que articula essas referências. Se dados quantitativos parecem se impor aos processos avaliativos em geral, as referências de qualidade, por introduzir juízos de valor, permitem ponderar as dimensões éticas que acompanham ações educacionais, os valores políticos e humanos fundamentais, tanto para os processos de formação das novas gerações, quanto para avaliar as contribuições das IES nos processos de transformação social.

A complexidade dos processos avaliativos requer a formação de grupos especializados, tanto no nível nacional, para a coordenação geral do processo e sua sistematização, para a composição das inúmeras comissões de visita às IES e suas unidades, quanto para a composição em cada IES de sua comissão interna que responda pela totalidade do processo. A liderança de grupos especializados não pode dispensar a participação dos docentes, discentes, gestores acadêmicos, pessoal técnico administrativo na tarefa de avaliar. A tarefa dessas representações não pode assumir um papel passivo, mas tem de ser consolidada, na medida que representam importantes forças que atuarão na construção e reconstrução de indicadores e demais instrumentos utilizados na avaliação. Assim como projetos pedagógicos requerem construção coletiva, a avaliação institucional é responsabilidade de toda a comunidade acadêmica. A participação em tais processos se constitui em responsabilidade intrínseca de toda a comunidade que atua na universidade, incluindo os que se relacionam com a produção do saber, que participam da formação das novas gerações e que respondem pelo relacionamento e trocas com a sociedade.

6 GESTÃO DA GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UM SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

6.1 Gestão político-administrativa no âmbito do Ministério da Educação

A primeira condição para uma gestão sistêmica da educação superior no país se refere à organização de gestão central, com competência para definir os marcos regulatórios do segmento, os critérios com vistas à expansão, para estabelecer as análises dos projetos que propõem a criação de novas IES ou de cursos isolados, os critérios e os processos de avaliação, com poder indutor relacionado à permanente busca de qualidade para todo o sistema, seu necessário inter-relacionamento, o cumprimento da indispensável orientação pública e papel social. Essa instância deveria ter poder para definir recursos orçamentários, tanto no orçamento da União, como por meio de fundos setoriais que necessitam de trâmites legislativos próprios, ou por meio de mediações em instâncias apropriadas da sociedade. Como parte dessa competência reguladora, inclui-se o enfrentamento das ações que conduzem ao desequilíbrio da expansão dos diferentes segmentos da Educação Superior.

O pressuposto do relacionamento dessa instância central seria a parame-trização de gestão que leve em conta e respeite a **autonomia universitária** das IES que gozam dessa prerrogativa.

Para o adequado exercício de seu papel regulador e indutor no interior do sistema, e face às interfaces da Educação Superior com o ensino básico e a pós-graduação, o sistema nacional preverá vínculos formais com as instâncias que atuam na Educação Superior para além dos limites da Graduação, visando ao direcionamento e potencialização dos programas específicos. Considere-se, sobretudo, a capacitação do professor, tanto para sua formação científica quanto para a pedagógica, no novo contexto geral do princípio pedagógico da indissociabilidade, a saber, a formação dos discentes com espírito investigativo, orientação para a iniciação científica, a formação socialmente relevante no amplo contexto do intrínseco papel social e público das IES. Inclua-se aqui a tarefa fundamental da formação do professor para o ensino básico, o infantil, fundamental e médio, e se terá uma dimensão da necessidade do estreitamento destas relações.

Parece haver conveniência de que uma gestão centralizada para a Graduação incorpore a entidade responsável pelo processo de avaliação institucional. O processo de relacionamento com as IES, inclusive o da avaliação institucional e de cursos, se fará mediante comissões de especialistas por áreas de saber que abrangerão a totalidade dos cursos existentes. Os resultados subsidiarão a política de indução da qualidade, em perspectiva sistêmica, como componente integrante das políticas de acompanhamento das IES e da expansão de oferta de vagas pelas diferentes regiões do país.

Salienta-se a importância do respeito à autonomia universitária por parte de uma gestão centralizada para a educação superior, vindo a resguardar essa prerrogativa própria de algumas IES.

6.2 Expansão da oferta de educação superior

Este tema obteve um tratamento amplo no capítulo 2.3 deste documento. Aqui se repetirão alguns dados daquela seção.

A expansão prevista pelo PNE propõe a adoção de duas referências, acolhidas pelo ForGRAD. Uma delas refere-se ao crescimento da matrícula, no decênio que vai de 2000 a 2010, de modo a alcançar 30% da totalidade dos jovens de 18 a 24 anos do país. Dados do INEP revelam que em 2003 estão matriculados 9% deste total. Outra referência, que merece destaque, diz respeito à recuperação, no total da matrícula da graduação no país, de 40% para o ensino público e de 60% para o ensino privado.

A adoção dessas duas referências para a expansão da matrícula levará a um total de 6.400.000 jovens até 2007 e 9.200.000 no final da década. Esses números indicam a necessidade de uma expansão de 83% nesta matrícula até 2007, em relação aos 3.500.000 alunos de hoje (as diferenças se devem à expressiva presença de alunos com idade superior a 24 anos), e de 163% de crescimento, sobre a mesma base, em 2010. A matrícula no segmento público estatal sairia dos atuais 1.055.000 para 3.680.000 no final da década, ou 185 % de aumento em relação à situação de 2003. Sob estas condições, o segmento privado deveria expandir-se 125%, evoluindo dos atuais 2.445.000 alunos em 2003 para 5.520.000 no final da década.

A reconquista deste antigo ponto de equilíbrio materializa o princípio do PNE, nacionalmente aceito, pelo qual as IES públicas se constituem em referência para o conjunto das respectivas instituições. Além disso, os dados da população atual no ensino médio, quando analisados em conexão com a composição atual do total de alunos na Educação Superior, parecem apontar para o fato de que a expansão dos alunos nesse nível ocorrerá basicamente com a expansão da oferta de vagas no sistema público gratuito.

Qualquer que venha a ser a política de expansão a ser adotada, deverá considerar as específicas situações de matrícula nas diferentes regiões do país. Há dados estatísticos sobre a evolução destes números pelas diferentes regiões do país na seção 3.1.2.

A expansão da Educação Superior deverá ocorrer mediante critérios bem estabelecidos, ou marcos regulatórios apropriados. A criação de novas IES deverá ocorrer a partir da comprovação do efetivo potencial de matrícula na região, da apresentação de justificativas relacionadas às demandas sociais e econômicas, explicitando a adoção de papéis que estabeleçam vínculos efetivos e papéis formais em relação às necessidades locais. Essas exigências se expressarão em Projetos Pedagógicos Institucionais e a criação de novos cursos será analisada em sintonia com os tais documentos que deverão especificar os horizontes sociais e políticos que se pretende alcançar com a formação oferecida, a filosofia curricular e sua respectiva proposta, organicamente integrada, na qual se perceba, com nitidez, a materialização do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses projetos serão submetidos ao parecer das Comissões Nacionais por área de saber, condição primeira para sua aprovação pelos órgãos

competentes. Além da adequação do projeto pedagógico às demandas regionais, há que serem consideradas as potencialidades da instituição no que se refere às condições infra-estruturais, bem como no tocante ao corpo docente especializado.

Considerando a adoção de uma política nacional de graduação, a expansão, sob condições especiais, poderá ocorrer mediante edital público, definido pelo MEC, justificado com base em diagnóstico sócio-econômico da região, no qual se definam as exigências mínimas requeridas para o novo programa.

6.3 Financiamento, apoio e fomento da graduação

A natureza diversificada das IES no país não deixa dúvidas quanto à responsabilidade das respectivas mantenedoras em relação ao financiamento e apoio para o desenvolvimento dos projetos de graduação em consonância com as referências delineadas neste documento. O nível de organicidade no qual foi concebida esta política para a graduação faz com que a seleção apenas de aspectos parciais do conjunto possa descaracterizá-lo como um todo. Neste sentido, pelo menos duas questões merecem destaque. A implementação de uma política nacional de avaliação que se constitua na base para as ações de fomento e o papel mantenedor do Estado em relação às IES federais.

Com relação ao papel mantenedor da União, trata-se de uma demanda reconhecidamente enorme, a exigir um plano de prioridades sistêmico, a ser perseguido com muito rigor e a ser alcançado em um prazo determinado de longa duração. O ponto de partida que parece se impor é o da recuperação dos níveis mínimos de qualidade das IES federais atuais. Esse tópico, dada sua importância, será objeto de um item próprio. Na seqüência, parece se impor a demanda de expansão, de modo a se alcançar os indicadores definidos pelo PNE. Entre esses dois pólos há que se prever recursos específicos para programas e setores que requerem atenção permanente, como a atualização de bibliotecas, laboratórios, manutenção dos campi entre outros elementos. Os dados disponíveis indicam uma redução significativa de recursos públicos para todos estes fins, que, infelizmente, se prolonga por muitos anos (consultar a seção 3.1.3), fato que levou a uma enorme carência de recursos tão somente para a atualização destes equipamentos.

Cabe à União a responsabilidade de garantir ou incrementar a qualidade de operação de todo o conjunto da Educação Superior, tanto pelo acompanhamento das IES privadas, das públicas relacionadas aos estados e municípios, quanto pelo apoio efetivo às IES federais. Para essa tarefa se torna indispensável a adoção de um sistema nacional de avaliação. Será por meio desse sistema que se induzirá ao efetivo cumprimento do papel social pelas IES, tanto na formação de profissionais em contexto político de exercício da cidadania, (pelo compromisso com o bem comum), como pela efetiva responsabilidade institucional com os processos de desenvolvimento regional ou nacional. Igualmente o MEC, por meio da instância central de administração da graduação, acompanhará o processo científico-pedagógico da formação dos discentes, com base nas referências estabelecidas nesse documento, exercendo, igualmente, papel indutor em muitos níveis, tanto por pres-

são social dos próprios pares, quanto pelo aporte de recursos específicos. Esta indução poderá ocorrer a partir dos processos de auto-avaliação das IES referenciadas por seus Projetos Pedagógicos (Institucionais e de cursos) e por seus Planos de Desenvolvimento Institucional (ver seção 4.1.1 e 4.1.2).

Os programas de fomento definidos na gestão nacional de uma política de graduação serão naturalmente articulados, aprimorados, corrigidos, interrompidos a partir dos resultados desta avaliação. O próprio acompanhamento dos programas de fomento transformar-se-ão em indutores de qualidade, à semelhança do que já ocorre nos programas de pós-graduação.

De modo mais específico, há que se reconhecer que as exigências de formação dos discentes, requeridas pela contemporaneidade, conforme expressas ao longo deste documento, exigem um amplo programa de capacitação docente para além dos objetivos dos programas *stricto sensu* do país. Esta capacitação certamente incluirá o doutorado como meta de longo prazo para toda a comunidade docente das IES do país. A curto prazo, deverá ser implantado programa de capacitação pedagógica para a docência, tendo como fundamento o princípio pedagógico da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Como esta capacitação tem seu escopo natural na vivência coletiva dos docentes em torno da construção e desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos de Curso, programas de fomento para docentes e técnico-administrativos terão de fazer parte da agenda dos órgãos oficiais.

Outra área prioritária a ser objeto de fomento nacional é a da formação de professores para o ensino fundamental e médio, apoiando os discentes em suas diferentes fases de formação, tal como previsto no programa PRODOCÊNCIA proposto pelo ForGRAD, elaborado precisamente para apoiar os cursos de licenciatura na sua missão de formar professores para o ensino básico, prevendo parcerias com os subsistemas estaduais e municipais de ensino.

A qualidade da graduação requer a institucionalização, acompanhamento e expansão sistemática de programas de apoio aos discentes, igualmente relacionados ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses programas, administrados no âmbito do MEC, sem excluir a participação de outros ministérios de governo, deverão ser administrados no interior dos cursos, no contexto dos respectivos Projetos Pedagógicos, de tal modo que possam induzir qualidade para toda a comunidade. Tais programas funcionarão na modalidade de bolsas de modo que, além de norteados por critérios pedagógicos, indutores de qualidade, contemplem os objetivos do ensino, da pesquisa e da extensão, ampliando a presença de alunos economicamente carentes e contribuindo para sua permanência nos cursos de graduação.

A política geral de fomento será fundamentada nos resultados dos processos oficiais de avaliação, como elemento indutor de qualidade para o sistema, bem como se materializará por meio de projetos julgados na base de competência e devidamente avaliados.

O Estado, ao priorizar a educação em geral, considerará a inexorável articulação de todas as partes que o compõem, destinando recursos orçamentários regu-

lares à sua manutenção com qualidade, o que inclui necessariamente as Instituições Federais de Educação Superior - IFES, garantindo-lhes a necessária recuperação, atualização e expansão.

6.4 Manutenção e melhoria das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES

O sistema nacional de Educação Superior possui uma peculiaridade a ser reconhecida por todas as IES que o compõem: o dado de que o MEC é o mantenedor das IFES. Nessa condição, o MEC realizará sua gestão em relação às IFES a partir da qualidade para todo o sistema da educação superior do país. Entre outros aspectos, essa exigência supõe a manutenção e expansão dos programas *stricto sensu* a partir das demandas da graduação, manutenção regular dos *campi* e sua eventual expansão, quando previamente definida, o que inclui todo o patrimônio físico, conservação e permanente atualização de bibliotecas, laboratórios de pesquisa e ensino, recursos atualizados de informática, recursos técnicos em geral e materiais necessários de apoio aos processos de formação e aprendizagem.

O processo de definição e ocupação das vagas, tanto do corpo docente, quanto do corpo técnico-administrativo, dado o reconhecimento inquestionável destes dois grupos por constituírem os fundamentos da qualidade da educação, precisa ser fixado com urgência. Há que se definir o total dessas vagas, mediante critérios publicamente estabelecidos, tanto para pleito de ampliação, quanto os critérios para sua efetiva alocação. Esse processo de alocação será descentralizado, cabendo às IES sua administração. No contexto da avaliação, adotar-se-á a prática de substituição automática, sempre que ocorrer vacância definitiva de uma vaga, devendo este processo ficar sob a responsabilidade da respectiva IES.

6.5 Programas de apoio à Política Nacional de Graduação

Os programas que apoiarão a política nacional de graduação aqui proposta foram mencionados sobretudo nessa seção. A definição sobre os mesmos, o apontamento relativo à hierarquização de prioridades, as respectivas elaborações resultam de opções políticas e da disponibilidade de recursos. De qualquer forma, as linhas programáticas a seguir listadas inscrevem-se na lógica de uma política nacional de graduação.

A primeira linha refere-se à formação dos docentes, tanto em programas de pós-graduação *stricto sensu*, quanto nos de formação pedagógica para a docência. Nesta perspectiva, face à competência requerida pelo princípio pedagógico da indissociabilidade, que requer domínio dos métodos de produção do saber em cada área do conhecimento, visando à formação discente com máxima familiaridade no exercício da autonomia investigativa, induzindo-o ao processo de aprender a aprender, há que se priorizar, para todos os docentes da graduação, competência científica própria do doutorado. É óbvio que esta evolução só poderá se dar a longo prazo. Por essa mesma razão, há que se definir política de longo prazo para alcance de tal meta. Esse programa requer, naturalmente, estreita parceria com a

CAPES, cuja orientação está hoje voltada fundamentalmente para a formação do pesquisador.

Ainda nesta linha de formação docente, há que se implementar, nas próprias IES, programas permanentes de formação pedagógica específica para a docência, fundamentados no princípio pedagógico da indissociabilidade e no contexto da gestão dos cursos que operarão a partir das referências dos Projetos Pedagógicos. Esses programas devem dar prioridade às questões pedagógicas centradas no aprendizado dos alunos. Há que se familiarizar os docentes com as tecnologias de comunicação e informação (TCI), com processos de avaliação da aprendizagem e com todas as questões pertinentes a processos pedagógicos.

Uma segunda linha, inclui os programas de bolsas acadêmicas para alunos da graduação, fundamentadas igualmente no princípio pedagógico da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Como a gestão dessas bolsas ocorrerá no contexto da implementação dos Projetos Pedagógicos de Curso, há que se prever processo de concessão descentralizado, avaliação regular para as devidas correções da operação.

Na atual conjuntura de qualificação do ensino básico, há que se priorizar o programa de formação e capacitação de professores para esse nível, incluindo-se aqui, necessariamente, a formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental. Tal programa requer a existência de bolsa acadêmica para os discentes, em suas diferentes fases de formação, com destaque para programas de estágio nas escolas de ensino básico. Existem experiências positivas de parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação, inscritas nas respectivas políticas públicas de tais segmentos. O referido programa poderia se desenvolver com participação do MEC para a viabilização destas parcerias. Uma política para o setor já está desenhada no PRODOCÊNCIA, constituindo-se o mesmo uma das prioridades efetivas do ForGRAD.

Esses programas, dada a inserção nos cursos para potencializar os objetivos de seus Projetos Pedagógicos, serão administrados em estreita parceria entre MEC e as Pró-Reitorias de Graduação ou órgão equivalente. As bolsas, concedidas às IES, são por elas aprovadas, no contexto de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão. Devem ser supervisionadas por docentes habilitados e administradas pelas Pró-Reitorias de Graduação. Como integrantes dos projetos institucionais, os programas serão especificamente avaliados, no contexto do processo da avaliação institucional e de cada curso, sob supervisão do próprio MEC, podendo os mesmos serem reformulados ou ampliados. O tempo de vigência das bolsas está previsto para um ano, com possibilidade de renovação.

Outra linha de programa, já mencionada igualmente nessa seção (6.3), é a do fomento nacional à formação de professores para o ensino fundamental e médio, igualmente na forma de bolsa acadêmica para os discentes, em suas diferentes fases de formação, com destaque para programas de estágio nas escolas de ensino básico. Existem experiências positivas de parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação, inscritas nas respectivas políticas públicas desses segmentos. Esse programa poderia se desenvolver com participação do MEC para a

viabilização dessas parcerias.

Como sugestão geral para se tentar a viabilização do conjunto desses programas, importantes para requalificar a graduação no país, em um contexto de escassez de recursos, o MEC poderá tomar a iniciativa para discussão e aprovação de Fundo Setorial destinado a esses programas específicos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta de Política Nacional de Graduação é consequência de um lento e sistemático processo de amadurecimento, após a inédita decisão de 1998 de se elaborar um Plano Nacional. Na ocasião, a XI Assembléia Nacional do ForGRAD foi movida por um cuidado extremo para contar, na Comissão do Plano, representantes de todos os segmentos jurídicos das IES brasileiras e de todas as regiões do país. O Plano foi acolhido como base de consenso dos distintos segmentos que se sabiam ligados à tarefa formadora da juventude do país. Sua legitimidade era tal que o Plano determinou toda a agenda do Fórum desde então, fermentando a caminhada da graduação do país. A densidade do consenso acumulado na cuidadosa elaboração dos diferentes temas anuais, desde então, culminou com a percepção de uma necessidade, a da proposição de uma Política Nacional.

Uma Política Nacional de Graduação, por outro lado, transcende os limites de operação do segmento. Apesar da consciência do ForGRAD de que uma proposta de *política* seja matéria de Estado, capítulo de um projeto de nação, ela precisa ser articulada com o Governo. Essa tem sido uma nova experiência para o Fórum: a tentativa de construção de parcerias com os segmentos com os quais se relaciona no Ministério de Educação, visando ao balizamento de caminhada de longo prazo. O diálogo já vinha se ampliando, tendo incluído, sistematicamente, os demais Fóruns originários da Universidade brasileira, tanto nas assembleias nacionais como nos encontros regionais, para incluir, nos últimos tempos, os discentes, por meio da UNE, os sindicatos de docentes e, sobretudo, as associações de reitores. A percepção do alcance da proposta de uma Política para a Graduação obrigava o único Fórum a contar com todos os segmentos que compõem a Universidade brasileira a aprender a dialogar com setores que se situam além de seus limites naturais.

Uma última consideração precisa ser sublinhada. A Política Nacional de Graduação aprovada pelo ForGRAD não foi elaborada a partir da soma de programas fragmentáveis. Como ela tem seu ponto de partida em uma visão de mundo, não aquela derivada de ideais abstratos, mas fruto de uma aproximação concreta da realidade atual, com suas contradições, fruto de séculos de desacertos de nossas elites, e seus desafios, relacionados ao imperativo da construção de relações sociais democráticas, que possam assistir à emergência de práticas efetivamente cidadãs, a proposta daí derivada possui uma organicidade que confere sua sustentabilidade. O princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é a resposta necessária aos desafios do projeto de desenvolvimento da

nação que exige, de seus filhos, formação científica sólida, competência técnica, lucidez política associada a compromisso ético. A adoção desse princípio, por seu turno, exige gestão colegiada, com plena aderência de seus diferentes atores aos Projetos Pedagógicos Institucionais e de Curso, construídos para parametrizar o complexo percurso da formação científica, técnica, política e ética. Esse percurso não é feito por heróis solitários, os antigos catedráticos, mas por uma comunidade que se compromete em uma ação coletiva, sob a égide de uma gestão colegiada e democrática. Gestão, estrutura, ordenamento institucional, definições curriculares, programas, recursos pedagógicos como bibliotecas e laboratórios, tudo se articula na condução processual de Projetos Pedagógicos. A auto-avaliação institucional é parametrizada pelas referências dos Projetos Pedagógicos. Ela é necessariamente aferida por avaliação externa, de cunho nacional. E por estar em jogo um projeto de nação, toda ação educacional deverá ter orientação pública e sua expansão ser regida por marcos reguladores democraticamente estabelecidos, tendo como horizonte, não interesses setoriais ou privados, mas os de nação, que possam acolher, com legitimidade, aqueles interesses.

Porque a Política Nacional de Graduação tal como proposta pelo ForGRAD possui articulação orgânica, sua gestão, fomento, regulação e avaliação precisam guardar estreito compromisso com essa organicidade. Mais que isso, na experiência dos Pró-Reitores de Graduação do país, a própria Graduação não pode ser priorizada em relação aos demais segmentos do ensino. A afirmação dessa política exige uma tomada de consciência mais ampla: ou todos os segmentos que promovem o complexo processo educacional do país compõem um sistema reconhecido socialmente como absolutamente prioritário no seu conjunto, ou não estaremos à altura dos desafios de um projeto de nação, em um País que acumula as dívidas sociais que incomodam setores cada vez mais extensos.

Comissão Responsável

Roberto Quental Coutinho – UFPE
Coordenador Geral

Ely Eser Barreto César – UNIMEP
Coordenador da Comissão de Redação

Alice Pierson – UFSCar
André de Almeida – UFRRJ
Solange Medina Ketzer – PUCRS
Comissão de Redação

ANEXOS

**Diretorias do ForGRAD
1997 a 2003**

**Fórum de Pró-Reitores de Graduação
das Universidades Brasileiras**

**DIRETORIA NACIONAL
GESTÃO 1997-1998**

Presidente

Euclides Marchi

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Vice-Presidente

Silvio José Rossi

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

REGIONAIS

Coordenadores

Vice-Cordenadores

NORTE

Jorge Lui Coimbra de Oliveira

UNIVERSIDADE DE RONDÔNIA

Rosemary Freire Silva Ferreira

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

NORDESTE

Silvio José Rossi

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Sérgio Tranzilo França

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

CENTRO-OESTE

Gisela Angelina L. Alexandre

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Eliana Maria F. Carneiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

SUDESTE

Maria Helena da Silva Paes Faria

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Marina Ramos Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

SUL

Sandra Makowiecky

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Eronita Silva Barcelos

UNIVERSIDADE DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

**Fórum de Pró-Reitores de Graduação
das Universidades Brasileiras**

**DIRETORIA NACIONAL
GESTÃO 1998-1999**

Presidente

Silvio José Rossi
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Vice-Presidente

Iara de Moraes Xavier
UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

REGIONAIS

Coordenadores

Vice-Cordenadores

NORTE¹

Raimundo de Lima Brito
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Icléia Costa Nina
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ

NORDESTE

Marta Maria Castanho A. Pernambuco
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Eduardo Sílvio Sarmento de Lyra
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

CENTRO-OESTE

Margareth Paracat Correia Lima
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

Fernando Jorge Rodrigues Neves
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SUDESTE

Iara de Moraes Xavier
UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

Nancy Vinagre Fonseca de Almeida
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

SUL

João Nelci Brandalisi
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faruk José Nome Aguilera
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**Fórum de Pró-Reitores de Graduação
das Universidades Brasileiras**

**DIRETORIA NACIONAL
GESTÃO 1999-2000**

Presidente

Iara de Moraes Xavier
UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

Vice-Presidente

Fernando Jorge Rodrigues Neves
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

REGIONAIS

Coordenadores

Vice-Coordenadores

NORTE¹

Icléia Costa Nina
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ

Irecê Barbosa Monteiro
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

NORDESTE

Norma Lúcia Videiro Vieira Santos
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Wilhelmus Jacobus Absil
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA

CENTRO-OESTE

Fernando Jorge Rodrigues Neves
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Iara Barreto
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

SUDESTE

Angelo Luiz Cortelazo
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Antonio Carlos Brolezzi
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

SUL

Faruk José Nome Aguilera
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

José Ederaldo Queiróz Telles
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**Fórum de Pró-Reitores de Graduação
das Universidades Brasileiras**

**DIRETORIA NACIONAL
GESTÃO 2000-2001**

Presidente

Fernando Jorge Rodrigues Neves
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Vice-Presidente

Angelo Luiz Cortelazzo
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

REGIONAIS

Coordenadores

Vice-Cordenadores

NORTE

Carlos Alberto de S. Cardoso
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

NORDESTE

Wilhelmus Jacobus Absil
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA

Paulo de A. Penteado Filho
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

CENTRO-OESTE

Iara Barreto
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

SUDESTE

José Nagib Contrim Arabe
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Esther Hermes Lück¹
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

SUL

José Ederaldo Queiróz Telles
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Nelson Lopes Duarte Filho
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE

**Fórum de Pró-Reitores de Graduação
das Universidades Brasileiras**

**DIRETORIA NACIONAL
GESTÃO 2001-2002**

Presidente

Esther Hermes Lück
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Vice-Presidente

José Ederaldo Queiróz Telles
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REGIONAIS

Coordenadores

Vice-Cordenadores

NORTE

Carlos Alberto de S. Cardoso
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Conceição Corrêa Medeiros
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

NORDESTE

Renato Quental Coutinho
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Elza Maria Franco Braga
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO-OESTE

Maria Lúcia Cavalli Neder
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

Maria do Carmo Ribeiro Abreu
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

SUDESTE

José Nagib Contrim Arabe
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Raquel Raichelis Degenzajn
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SUL

Telisa Furlanetto Graeff
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Sueli Petry da Luz
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

**Fórum de Pró-Reitores de Graduação
das Universidades Brasileiras**

**DIRETORIA NACIONAL
GESTÃO maio 2002 – maio 2003**

Presidente

Roberto Quental Coutinho

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Vice-Presidente

Ely Eser Barreiro César

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

REGIONAIS

Coordenadores

Vice-Cordenadores

NORTE

Mark Clark Assen de Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Mário Francisco Guzzo

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

NORDESTE

Maria Veralúcia Leite Nogueira

UNIVERSIDADE DO PIAUÍ

Iguatemy Maria de Lucena Martins

UNIVERSIDADE DA PARAÍBA

CENTRO-OESTE

Maria José de Jesus A. Cordeiro

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Celene Cunha M. A. Barreira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

SUDESTE

Vera Lúcia Puga de Sousa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Raquel Raichelis Degenszajn

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SUL

Iria Tancon

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JARAGUÁ DO SUL

Neuza Aparecida Ramos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

**Fórum de Pró-Reitores de Graduação
das Universidades Brasileiras**

**DIRETORIA NACIONAL
GESTÃO maio 2003 – outubro 2003**

Presidente

Prof. Roberto Quental Coutinho
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Vice-Presidente

Prof^a. Vera Lúcia Puga de Sousa
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

REGIONAIS

Coordenadores

Vice-Cordenadores

NORTE

Prof. Mário Francisco Guzzo
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

Prof. Bruce Osborne
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

NORDESTE

Prof^a. Iguatemy Maria de Lucena Martins
UNIVERSIDADE DA PARAÍBA

Prof. Maerbal Bittencourt Marinho
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

CENTRO-OESTE

Prof^a. Celene Cunha M. A. Barreira
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Prof. Ivan Marques de Toledo Camargo
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SUDESTE

Prof^a. Raquel Raichelis Degenszajn
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Prof. Ismael Eleutério Pires
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

SUL

Prof^a. Neuza Aparecida Ramos
UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Prof. Norberto Hoppen
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

EDUFU



Universidade Federal de Uberlândia
Av. Engenheiro Diniz, 1178 Bairro Martins
Cep. 38408902
Uberlândia MG