



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Mossoró - RN
Outubro de 2011

Catlogação na publicação

UFERSA, Projeto Pedagógico Institucional, 2011, 34 f. Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2011.

1. Projeto Pedagógico Institucional. 2. Autoria Coletiva. 3. Gestão Acadêmica.

SUMÁRIO

1	
1. INTRODUÇÃO.....	5
3	
3.1 Inserção Regional.....	8
3.2. Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição.....	11
3.3. Organização didático-pedagógica da instituição.....	15
3.4. Política Acadêmica.....	19
3.4.1. Políticas de ensino.....	21
3.4.2. Políticas de Extensão.....	26
3.4.3. Políticas de Pesquisa.....	28
5	
5. Responsabilidade Social da IES.....	31
6	
6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPI - UFERSA.....	34
D	
Diagnóstico e Propostas para Gestão Pedagógica da Universidade.....	8
E	
EDUCAÇÃO SUPERIOR E METODOLOGIA DE SISTEMATIZAÇÃO DO PPI DA UFERSA.....	7
P	
Políticas de Gestão.....	30
R	
REFERÊNCIAS.....	34

[...] conhecer, fazer e viver não são coisas separáveis e a realidade assim como nossa identidade transitória são companheiros de uma dança construtiva.

Francisco Varela

[...] aquilo que fazemos depende do que somos; mas impõe-se acrescentar que somos, até certo ponto, o que fazemos, e que criamo-nos a nós mesmos continuamente. Essa criação de si por si é tanto mais completa, aliás quanto mais se raciocina sobre o que se faz.

Henry Bergson

Se entendermos o conhecer como uma ação eficaz em certo domínio (como definiu Maturana) e a informação como a diferença que faz a diferença (como definiu Gregory Bateson), toda a construção de realidade é pertinente e se abrem novas possibilidades de ação eficaz e se gera uma diferença observável no operar do sujeito, num domínio que foi consensualmente acordado como problemático.

Pakman

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA apresenta neste documento a escrita coletiva do seu Projeto Pedagógico Institucional, trabalho que foi construído em meio ao movimento de expansão da oferta de vagas no ensino superior.

Professores, técnicos administrativos e estudantes estiveram reunidos em fóruns específicos para organizar suas contribuições a este documento que procura dar visibilidade à Proposta Pedagógica da Universidade, considerando os diferentes elementos que a configuram.

Este Projeto Pedagógico Institucional está situado neste momento da universidade e projeta suas ações pedagógicas para o futuro, contudo, não pode ser dado como pronto e acabado sob pena de se cristalizar e deixar de acompanhar os movimentos e processos que criam as condições para uma implicação efetiva dos sujeitos que fazem a experiência da UFERSA, portanto, além das diretrizes pedagógicas, propõe sua avaliação e reconstrução.

Os fundamentos históricos, epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, éticos e políticos explicitados neste texto - fruto de produção coletiva da comunidade universitária - precisam ser compreendidos em sua dinamicidade, estando abertos a atualizações resultantes de processos interativos em vivências cotidianas.

Nesse sentido, é essencial que tais atualizações sejam respaldadas pela coerência entre o pensar e o agir de toda a comunidade. Nosso compromisso enquanto coletivo da UFERSA é para que as ideias aqui expressas se operacionalizem e sejam revistas na direção de melhoria constante do modo como desenvolvemos nosso trabalho de formação no ensino superior.

A Comissão Coordenadora das atividades de escrita do documento desenvolveu metodologia aprovada em assembleia que reuniu todos os segmentos da universidade, tomando como base neste trabalho, a construção de uma autoria coletiva.

A Figura 1 apresenta a metodologia para a escrita coletiva do PPI da UFERSA. Esta metodologia é composta de 5 fases, onde são previstos encontros para discussão das ideias relacionadas neste documento.

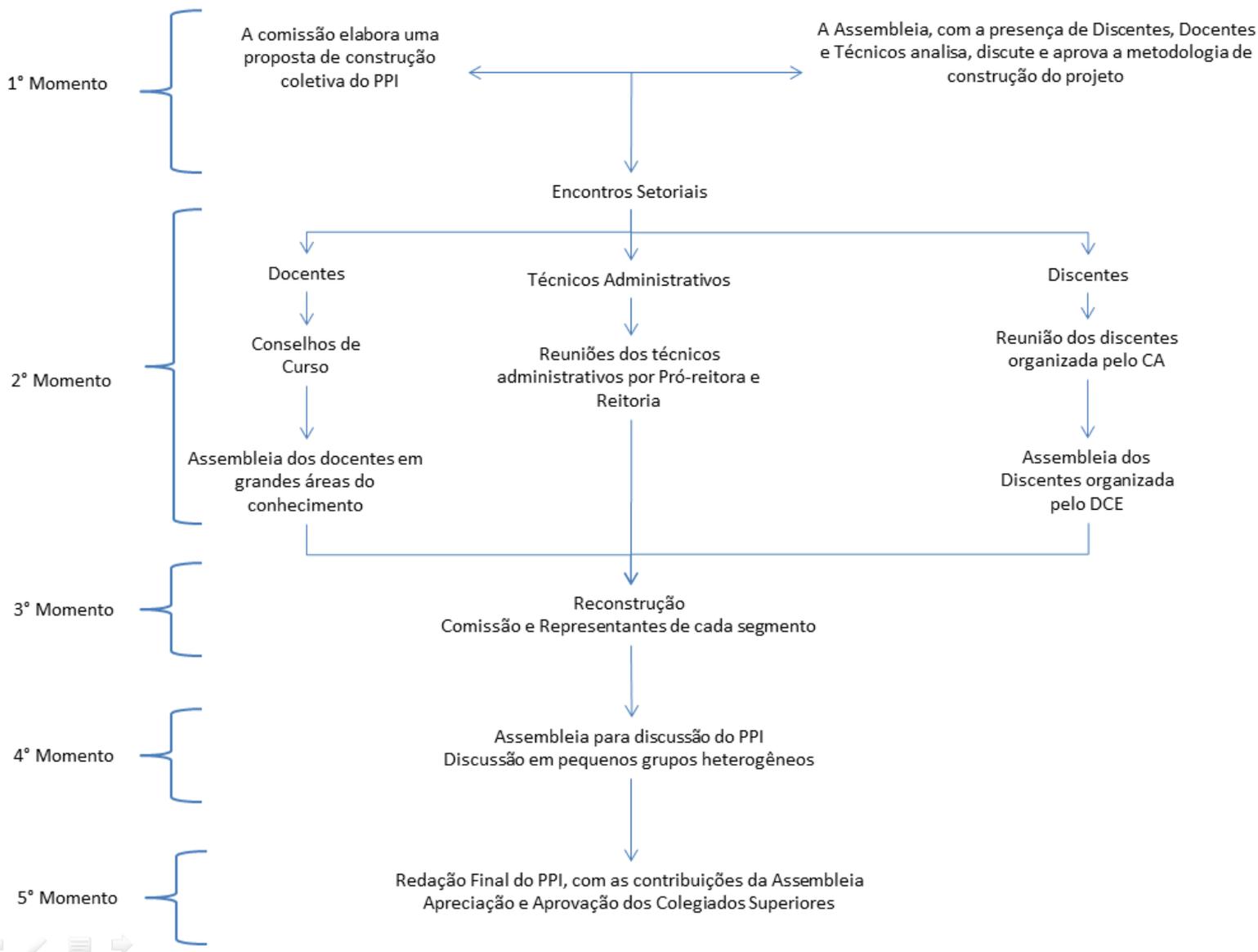


Figura 1 – Metodologia para construção da escrita coletiva do Projeto Pedagógico Institucional da UFRSA, aprovada em assembleia.

É importante ressaltar que o fazer universitário interage com perspectivas sobre os processos de conhecimento e estas produzem formas de viver junto às comunidades que recebem o resultado do que produzimos. Neste sentido, concepções, práticas e novas proposições para o fazer universitário foram postas em discussão pelos coletivos que buscaram estabelecer pontos de congruência que permitem a escrita do documento. Este Projeto Pedagógico Institucional é resultado deste esforço dos profissionais da educação e dos estudantes desta instituição, com o objetivo de respaldar as ações administrativas e pedagógicas no âmbito da UFERSA.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR E METODOLOGIA DE SISTEMATIZAÇÃO DO PPI DA UFERSA

Vivemos um momento histórico em que muitos conceitos e práticas necessitam ser revistos, especialmente no campo da educação, considerando a carência de índices de encantamento e esperanças na vida cotidiana dos profissionais e estudantes que interagem nesse meio.

A metodologia desenvolvida na construção deste Projeto Político Pedagógico inicia em encontros, espaços de conversação e de escrita que caminham na direção da evolução enquanto possibilidade para o fazer universitário. A evolução, para Bergson (1979, p. 21), é indissociável da ideia de tempo (duração), de invenção e de criação do novo. Isto transparece em: “O universo dura. Quanto mais aprofundamos a natureza do tempo, mais compreendemos que a duração significa invenção, criação de forma, elaboração contínua do absolutamente novo”. Essa evolução criadora implica num caminho que vai sendo construído pelo caminhar: “[...] caminho (que) foi criado paulatinamente com o ato que o percorria, nada mais sendo senão esse mesmo ato” (Bergson, 1979, p. 54). Tal noção remete à própria questão do ato criador, da compreensão de que o ser humano vai criando os mundos em que vive, dentre eles, o mundo da ciência e da formação profissional.

A potência criadora do tempo está presente na obra de Prigogine (Químico, prêmio Nobel em 1977) e se configura enquanto perspectiva neste trabalho de construção de um projeto pedagógico em nossa universidade.

É de fato impressionante constatar que, na época em que a física, graças ao segundo princípio da termodinâmica, anuncia a evolução irreversível ali onde a eternidade parecia reinar, a ciência e a cultura descobrem em toda a

parte a potência criadora do tempo (PRIGOGINE e STENGERS, 1992, p. 27).

Em função dessa necessidade de trabalhar na direção de uma evolução constante é que articulamos neste documento as análises feitas pelos diferentes coletivos que apontam para potencialidades e fragilidades em nosso fazer universitário, ao mesmo tempo em que indicam caminhos.

O documento se organiza em torno da ideia que aprendemos com Gregory Bateson (1971), quando alertava para algo fundante que estamos esquecendo na educação, que é dar conta dos padrões que se conectam. Pensando na lógica de circuitos em interação, temos um trabalho de leitura atenta de todos os escritos de estudantes, técnicos administrativos e professores, leitura esta que permite a construção de uma cartografia mapeando as ideias e propostas que se repetem e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para aquelas que produzem diferenças nas redes de escritas.

Os documentos da universidade são tomados na forma de uma rede em que percebemos os pontos de convergência entre políticas e ações cotidianas nas dimensões da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os elementos que o Ministério da Educação sugere para compor um PPI foram considerados, quando a Comissão Coordenadora produziu perguntas indicativas para os coletivos discutirem e, neste momento, serão recolocados na estrutura do documento.

O trabalho de sistematização dos dados considera dois movimentos de escrita: uma análise diagnóstica, seguida de proposições construídas e indicadas na perspectiva de responder aos desafios e responsabilidades do fazer universitário.

O Projeto Pedagógico Institucional se configura como documento de gestão acadêmica da universidade sendo, portanto, a base para os projetos de curso nos níveis de graduação e pós-graduação, projetos de extensão, projetos de pesquisa e outros a serem criados, que tomarão como base as políticas e ações traçadas pela comunidade acadêmica neste documento.

3. Diagnóstico e Propostas para Gestão Pedagógica da Universidade

3.1 INSERÇÃO REGIONAL

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação enfatizam uma formação voltada para as necessidades de crescimento e sustentabilidade na região do semi árido, entretanto, enquanto instituição federal de ensino, os projetos ressaltam a necessidade de uma formação

que contemple o trabalho de produção de conhecimentos e de tecnologias de modo integrado com as necessidades do país.

A UFERSA é concebida nos Projetos de Curso como universidade comprometida com o desenvolvimento sustentável¹, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de formar profissionais capazes de interferir nas organizações de modo a torná-las competitivas no atual cenário político, econômico e social. Temos, portanto, no atual estágio dos Projetos Pedagógicos, perspectivas valorativas diferentes e divergentes que, no momento de sua reconstrução, necessitarão de eixos norteadores que orientem as diferentes propostas no sentido da construção de um projeto de universidade.

O esforço de expansão da oferta de ensino superior orientado pelo Ministério da Educação foi amplamente cumprido pela UFERSA, pois triplicou nos últimos 5 anos a oferta de cursos de Graduação. O coletivo aponta a necessidade de um olhar, neste momento, para as circunstâncias de modo a garantir melhorias nas condições técnicas imprescindíveis no desenvolvimento do trabalho de formação.

A UFERSA está imersa na realidade do semi árido brasileiro. Este fato implica que esta instituição está atenta para a busca de soluções dos problemas enfrentados na região na qual está inserida. Neste sentido, tem o compromisso com a formação de profissionais a fim de proporcionar, para a população local, condições equilibradas na disputa dos postos de trabalhos que estão sendo criados na região.

Entre os principais papéis da Universidade, enquanto espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação superior de profissionais críticos e conscientes de suas condições de cidadãos, está a responsabilidade de se comprometer com as demandas locais e com o contexto em que está inserida. O comprometimento com a inserção regional da Universidade se constitui a partir da criação de cursos e propostas curriculares capazes de captar as fragilidades locais, além da elaboração de projetos de pesquisa e extensão que dialoguem com diferentes esferas da comunidade, potencializando o desenvolvimento regional.

Estar implicado com as demandas regionais não limita o campo de atuação dos egressos da UFERSA, pois sua formação é suficientemente abrangente para que eles possam atuar no contexto regional, nacional e internacional, sendo este um desafio que os Projetos Pedagógicos dos Cursos ainda estão enfrentando.

¹ Utilizamos como referência o conceito de desenvolvimento sustentável, segundo a declaração da Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e desenvolvimento do Rio de Janeiro, em 1992, que diz que “o direito ao desenvolvimento deve ser exercido de tal forma que responda equitativamente às necessidades de desenvolvimento e ambientais das gerações presentes e futuras”. Para tanto é orientado por três princípios essenciais: desenvolvimento econômico, proteção ambiental e equidade social.

Aliado a este fato, a UFERSA vem criando seus campi visando promover o desenvolvimento sustentável desta região. Para tanto, a instituição vem apoiando a criação de cursos de graduação em diversas áreas de conhecimento como as tecnológicas, sociais aplicadas e humanas (educação). Um ponto que ainda necessita ser melhor refletido é a adequação dos cursos nestes campi em função das vocações econômicas locais. As novas proposições de ampliação do ensino superior devem estar apoiadas em uma análise do contexto local e nacional de forma que atendam a demandas de todas as áreas de conhecimento, neste sentido, o diálogo com a sociedade precisa ser intensificado.

A expansão da UFERSA para outros municípios produziu transformações importantes, como é o caso de Angicos, de Caraúbas e, em breve, Pau dos Ferros; pois observa-se uma mudança no cotidiano dessas cidades nas dimensões social, política e econômica. As contribuições da Universidade no sentido de auxiliar os gestores no planejamento municipal e na formulação de políticas direcionadas para o desenvolvimento são de grande valia, frente às dificuldades enfrentadas para a concretização deste objetivo.

Além da graduação, a UFERSA está apoiando a criação de cursos de pós-graduação stricto sensu com o intuito de verticalizar a formação de seus egressos e também dos profissionais da região. Tal processo, contudo, tem sido restrito ao campus de Mossoró. É necessário projetar tal modalidade de ensino de forma mais disseminada nos outros campi.

Vale ressaltar que esse processo de expansão ocorreu de forma acelerada, no contexto de uma conjuntura de um projeto nacional de ampliação de vagas e, desta forma, a comunidade em geral ainda não se familiarizou com a nova realidade da UFERSA no que diz respeito aos novos cursos oferecidos e, conseqüentemente, dos profissionais que estão sendo formados. Este desconhecimento cria dificuldades para a inserção dos egressos no mercado de trabalho. Assim, ainda é necessário promover ações para interação e parceria da sociedade com a Universidade a fim de fomentar a inserção destes profissionais. Outro aspecto identificado que contribui para a inserção da Universidade na região é o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão.

Um fato, porém, enfrentado pelos cursos é a dificuldade para captação de recursos para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, dado o número reduzido de doutores com a produtividade desejada pelos órgãos de fomento. Logo, é necessário que a instituição viabilize formas de equalização na distribuição de recursos para aqueles docentes que ainda estão em processo de formação.

Por último, o coletivo indica a necessidade de revisão na caracterização da universidade enquanto rural, uma reflexão em torno do seu nome, marcas que distinguem a

UFERSA. Aponta-se a possibilidade de retirada do “R” de UFERSA, ficando apenas UFESA - Universidade Federal do Semi-Árido, mudança esta que estaria adequada à amplitude necessária do escopo dos cursos encontrados atualmente na instituição.

Assim, indicamos algumas ações necessárias para fomentar uma maior inserção regional da UFERSA no semi árido brasileiro.

- a) Ampliar o escopo de cursos oferecidos na instituição nos diversos campi a partir de uma análise das demandas locais;
- b) Desenvolver fóruns para a divulgação dos cursos da universidade nos setores da sociedade;
- c) Estabelecer uma discussão acerca da identidade da Universidade, refletido no nome da instituição;
- d) Criar um Fórum de discussão para debater, se no atual contexto, ainda é pertinente manter a vocação rural da UFERSA.

3.2. Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição

A UFERSA inicia suas atividades enquanto instituição federal de ensino superior em 2005 e prioriza desde o período em que tínhamos a Escola Superior de Agronomia – ESAM, a realização de discussões de assuntos universais. Nesta perspectiva, temos uma concepção em que as atividades de formação precisam considerar a formulação de "indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão" que distingue a universidade de outras instituições sociais ao implicar-se simultaneamente com a formação, com a produção e a difusão de conhecimentos.

Entretanto, esta experiência é caracterizada por várias dicotomias, algumas bastante presentes no conjunto das universidades brasileiras e que podemos observar no transcurso da experiência enquanto professores, técnicos administrativos e/ou estudantes. Essas dicotomias podem ser vividas no momento em que percursos de formação profissionais são separados dos percursos de formação acadêmicos; em que componentes curriculares teóricos tornam-se pré-requisitos para componentes curriculares que possibilitam desenvolvimento de práticas; quando a pesquisa denominada de básica é investida de valor diferenciado da denominada pesquisa aplicada; ou ainda, na valorização diferenciada de especialidades, sem uma compreensão da necessária análise dos fenômenos mediante os diferentes olhares das áreas do saber.

Essas dicotomias se atualizam em diferentes práticas institucionais, configuram modos de pensar que têm efeitos de realidade, ao sustentar a produção dos currículos de cursos, ao organizar maneiras de encadear conceitos, ao modelar perfis de egressos, ao propor modos de

avaliar produtos e processos universitários e profissionais, potencializando investimentos e valorização de algumas atividades em detrimento de outras.

Ao criarmos um Projeto Pedagógico Institucional da UFRSA estamos construindo possibilidades de romper com a classificação hierárquica e produtivista que predomina em relação à criação e à disseminação do conhecimento, através da articulação entre as atividades de extensão, de pesquisa, de ensino e de gestão.

Nesta perspectiva, os processos de conhecimento e de formação estão situados em redes e temos a busca por uma experiência de formação *interdisciplinar*, concepção presente nos textos dos Projetos de Curso e em todas as diretrizes de formação definidas pelo Ministério da Educação. Os coletivos de professores e estudantes realizam nos Conselhos de Curso, recentemente criados, discussões que apontam para a necessidade de implementação de processos em que esta noção – interdisciplinaridade - tão presente nos documentos de orientação do MEC, opere no viver cotidiano dos cursos.

Este é um desafio, pois a interdisciplinaridade dificilmente se estabelece como realidade no processo de ensino-aprendizagem devido a duas deficiências básicas:

- a) dificuldade de elaboração de conteúdos realmente interdisciplinares visto que estes exigem um considerável trabalho e pesquisa fora da sala de aula por parte do corpo docente,
- b) um corpo discente extremamente habituado à repetição e resistente à autoria e construção própria do conhecimento.

Outro ponto indicado nos projetos de curso está relacionado à perspectiva de uma formação generalista, humanista, ética, crítica e reflexiva diante da necessidade de resolução de problemas; a importância de capacitar estudantes, professores e técnicos no desenvolvimento de novas tecnologias, considerando as dimensões que configuram a vida cotidiana - aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais.

Esta é uma questão que nos remete novamente a dimensão da interdisciplinaridade, visto que uma formação generalista não se conquista somente com a inclusão de algumas disciplinas no currículo, a ética, por exemplo, deve ser trabalhada em todas as disciplinas sob pena da disciplina “ética” ser uma vivência isolada e pouco valorizada na vida acadêmica do futuro egresso. Neste sentido, os cursos precisam definir eixos transversais que dialoguem com os diferentes componentes curriculares.

As proposições indicadas, ao serem postas em discussão pelos coletivos nos fóruns de discussão do PPI, permitem observar que é preciso avançar no sentido da definição de processos, criação de estruturas e de projetos/ações que produzam efetivamente esta formação indicada nos projetos de curso.

A concepção de conhecimento ainda hegemônica no meio acadêmico é aquela oriunda da tradição empirista. No âmbito desta perspectiva, o conhecimento é visto como algo que já está pré-formado nos objetos, os conteúdos estão prontos e acabados e que, portanto, precisam

ser reproduzidos pelos estudantes a partir da memorização e aplicação mecânica de fórmulas e conceitos pré-definidos. Nesse sentido, prioriza-se não a construção de significados por parte do aprendiz, mas sim a repetição de conteúdos muitas vezes desconectados da vida prática dos estudantes. Dessa maneira, produz-se uma educação, na maioria das vezes, descontextualizada, pouco significativa e atrativa. Esta realidade é visível quando presenciamos, por um lado, atividades e avaliações realizadas pelos docentes que enfatizam o aspecto puramente técnico dos conteúdos acadêmicos, por meio dos exames que realizam e, por outro lado, a cultura dos discentes que supervalorizam o resultado das aprendizagens (notas) em detrimento do processo de aprender.

Este cenário indica que os agentes envolvidos no processo de aprendizagem (docentes e discentes) resistem à mudança, pois a repetição, em alguns casos, é mais confortável tanto para o corpo discente como para o corpo docente. Em outras palavras, é preciso despertar e valorizar a atitude científica que traz em seu cerne a interdisciplinaridade, a visão generalista e a produção do conhecimento.

Objetiva-se uma educação contextualizada e baseada na resolução de problemas, capaz de instigar a produção criativa de novos sentidos e de soluções inovadoras para as grandes questões científicas e da vida cotidiana. Uma mudança de perspectiva como esta exige não apenas uma modificação das ementas de alguns componentes curriculares, mas também uma redistribuição de cargas horárias e uma formação continuada do nosso corpo docente para refletir sua prática.

Em tal empreitada é necessário uma ação institucionalizada que ofereça o devido suporte além de recursos humanos e materiais.

Assim, o conhecimento passa a ser concebido enquanto processo de construção de explicações dos diferentes fenômenos que configuram as dimensões da vida; envolve ações de identificação, análise, interpretação, tratamento e ponderação de informações a serem consideradas em um processo de configuração do viver de estudantes, professores e técnico-administrativos e no transcurso da experiência em circunstâncias de tomada de decisão e de intervenção enquanto profissionais.

Para a adoção destas práticas, espaços de interação estão sendo construídos nas semanas pedagógicas, que acontecem no início de cada período letivo, com o objetivo de fomentar a discussão acerca da prática docente desenvolvida na UFERSA. Conforme Freire (2002, p. 44) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a própria prática”. Além disso, é necessária uma modificação da cultura acadêmica tradicional e pragmática que considera a Universidade como uma formadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho, desconsiderando os aspectos humanísticos e sociais da formação discente.

Não é papel da universidade oferecer treinamento para trabalhadores das empresas, mas viabilizar uma formação orientada pelos valores institucionais, que permitam ao egresso atuar de forma responsável no campo público e privado, em prol do desenvolvimento sustentável.

A concepção de aprendizagem quando indicamos “treinamento” é, em parte, derivada de uma compreensão de ensino conteudista e instrumentalizante. Dessa forma, pode-se dizer que a ênfase recai sobre uma aprendizagem com aplicação mecânica, repetitiva e descontextualizada de conteúdos. Nesta perspectiva, os aprendizes são levados a apenas repetir mecanicamente os conteúdos transmitidos pelos docentes e pelos livros, sem conseguir visualizar como os mesmos se relacionam com suas atividades cotidianas nem refletir criticamente sobre eles. Sendo assim, o discente é visto como um ser passivo que apenas recebe um conhecimento pré-determinado sem poder minimamente agir sobre ele de maneira criativa e transformadora. Essa concepção de aprendizagem faz parte do que foi chamado por Paulo Freire (2002, p. 27) de “educação bancária”, justamente por conceber o aprendiz como um mero receptor e o docente como um mero depositário de informações. Dentro desta visão bancária, considera-se que não deve haver nenhuma mudança e temos a ilusão de que algo é depositado pelo docente e recebido pelo discente. Nesse sentido, o papel do discente é reproduzir da forma mais fiel possível, nas provas, aquilo que foi transmitido pelo docente. Para Freire (2002, p. 27) esclarece, “o ensino bancário deforma a necessária criatividade do educando e do educador”.

Esta concepção dominante de aprendizagem difere radicalmente do que é almejado para a educação no século XXI, pois atualmente discute-se cada vez mais que a aprendizagem é um processo que requer o protagonismo, a autonomia e exercício de autoria por parte dos discentes. Isso porque é apenas a partir de uma posição ativa que os estudantes estarão em condições de interagir com os objetos de conhecimento (palestras, livros, tecnologias da informação e comunicação e demais objetos de aprendizagem) e de construir um saber que integre de forma organizada os conteúdos trabalhados em sala de aula aos conhecimentos já construídos anteriormente.

As construções da ciência voltadas à explicação sobre como ocorrem nossos processos cognitivos apontam que a aprendizagem ocorre no espaço do “entre dois”, quando os conteúdos presentes em processos interativos entre professores-estudantes se conectam com os saberes e perguntas daqueles que buscam aprender.

Tal contexto indica duas questões: a dimensão do tempo da aprendizagem e a passividade como limitador desse processo. O processo de ensino vem sendo assediado para diminuir o tempo de formação dos alunos com *slogans* como “aprenda mais em menos tempo”. Propomos, contudo, um caminho contrário, onde a formação do corpo discente demanda um intenso contato com sua área de conhecimento, incluindo atividades organizadas em métodos tradicionais e novas tecnologias, na busca de tornar o discente produto e produtor

de novos conhecimentos, rompendo uma perspectiva de espectador, presente nos processos de ensino atuais.

Cada área do conhecimento produz campos conceituais que integram um conjunto de situações cujo domínio progressivo exige uma variedade de conceitos, de representações e de circunstâncias do cotidiano que dão sentido a estes conceitos em estreita conexão. Estudantes interagem com estes elementos e constroem explicações que se tornam visíveis nas suas produções e estas são diferenciadas, a depender da natureza específica de cada componente curricular: uma escrita, um projeto de engenharia, a resolução de problemas matemáticos, a análise e explicação de uma solução em laboratório, dentre inúmeros outros processos.

O conhecimento se amplia, torna-se mais complexo, permitindo ao aprendiz uma maior inserção na sua realidade profissional, social e cultural para transformá-la no sentido da evolução. Isto leva a uma nova compreensão sobre o ato de ensinar, pois como já dissera Freire (2002, p. 25), “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Alguns valores são colocados como norteadores da prática acadêmica da instituição. São eles: Responsabilidade; Formação multidisciplinar; Trabalho em equipe; Visão sistêmica; Pensamento dinâmico; Sustentabilidade nas três vertentes: social, ambiental e econômica; Desenvolvimento socioeconômico e regional.

É essencial destacar que estes valores se tornam visíveis na experiência cotidiana, o que requer que explicitemos no Projeto Pedagógico quais estruturas e mecanismos iremos criar na universidade, de modo a potencializar a vivência dos valores indicados anteriormente.

Assim, indicamos algumas ações relacionadas com esta dimensão:

- a) Reestruturar a forma de avaliação discente na instituição: conceber formas de avaliação processuais, superando proposições baseadas em processos de repetição e memorização.
- b) Promover uma maior flexibilização dos currículos dos cursos: esta questão será melhor detalhada mais adiante no texto.

3.3. Organização didático-pedagógica da instituição

O Pedagógico na universidade se coloca como foco das ações que implicam a todos os profissionais, desde aqueles que se dedicam às questões de infraestrutura até os docentes que assumem as atividades relacionadas aos processos de aprendizagem.

O conjunto de ações da UFERSA tem como princípio fundamental a educação para a cidadania de modo a contribuir para a proteção e consolidação dos valores da sociedade, como a justiça, a ética e a autonomia.

Neste sentido, as ações cotidianas tornam visíveis os processos e nos permitem refletir sobre como estamos operando com os valores indicados nos documentos. Mais diretamente, quando tratamos de projetos de curso, temos o reconhecimento das diretrizes do MEC, em

que as ementas de todos os componentes curriculares precisam contemplar os valores supra mencionados, facilitando, desta forma, ao corpo docente a introdução de tais temas de forma interdisciplinar e transversal.

3.3.1. Organização didático-pedagógica dos cursos

Observando mais diretamente os cursos, observa-se que alguns possuem uma programação que privilegia os conteúdos teóricos sendo, contudo, necessário considerar a possibilidade de programas de componentes curriculares que conciliam prática e teoria. Essa metodologia de integração entre teoria e prática possibilita uma melhor formação e dá condições ao aluno de entrar no mercado de trabalho com maior habilidade para desempenhar suas funções.

Essa discussão sobre os processos pedagógicos de formação poderá ser potencializada com o pleno funcionamento dos conselhos de curso e com a efetiva participação de alunos para se avaliar como tais perspectivas vêm sendo operacionalizadas.

Outro fator observado é a necessidade da realização de acompanhamento dos discentes quando estes ingressam na Universidade. Sugere-se a adoção da figura de um tutor que orientará um grupo de alunos a fim de acompanhar o desenvolvimento discente durante o curso.

Os vários cursos da instituição entendem a necessidade de uma coordenação mais próxima e acessível para os alunos. Observa-se que é de fundamental importância a presença do coordenador no início dos semestres letivos para receber os calouros, disponibilizando as informações necessárias a sua inserção nesta nova realidade.

Os projetos de curso foram elaborados em um contexto de criação da nova universidade – UFERSA – nem sempre encontrando possibilidades para o aprofundamento de suas diretrizes didático- pedagógicas. Neste sentido, é necessário um processo permanente de discussão dos projetos de curso que, além de suas características valorativas requer ainda:

- a) Revisão dos programas de componentes curriculares pelos integrantes dos Conselhos de Curso e dos Núcleos Docentes Estruturantes;
- b) Criação de um Comitê de Graduação para colaborar com o trabalho de atualização de projetos pedagógicos;
- c) Discussão dos planos de ensino dos docentes de modo coletivo, a cada período da formação dos estudantes, mediante encontros de turma semestre;
- d) Organização de jornadas/semanas/encontros acadêmicos nas áreas de modo a complementar a formação dos estudantes e estabelecer diálogo com a sociedade, além de gerar processos de retroalimentação para os cursos;
- e) Reconstrução de processos de formação, integrando estudantes em projetos de extensão e de pesquisa orientados pelos professores;

f) Organização de viagens de estudos, fomento à participação em congressos e seminários que ampliam as possibilidades de aprendizagem,

g) Flexibilização dos processos formativos, através de indicação de componentes curriculares de outros cursos e mesmo da criação de intercâmbios com demais universidades de nosso país e/ou do exterior.

h) Melhoria da qualidade do ensino e da formação profissional, fomentando e reforçando a inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade nos programas acadêmicos;

i) Formação do cidadão crítico, ético, criativo e socialmente comprometido com a sociedade, capaz de produzir, organizar e difundir o conhecimento;

j) Desenvolvimento de habilidades e competências que permitam a aprendizagem continuada, nas mais diferentes situações de vida;

k) Promoção de uma formação que considere os aspectos ligados à socialização, integração, cooperação, participação.

3.3.2. Avaliação institucional

As áreas de formação consideram as diretrizes do Ministério da Educação que tratam de processos contínuos de avaliação institucional e, integrada a esta avaliação, temos a avaliação dos cursos, a avaliação docente, as propostas e o modelo de avaliação dos discentes. A temática da avaliação, em discussão na universidade pelos estudantes, professores e técnicos durante o processo de construção do PPI, demanda revisão a partir dos novos conhecimentos que atualmente dispomos sobre processos de aprendizagem.

3.3.3. Formação Docente

A docência é compreendida como uma experiência que consiste fundamentalmente em ensino de teorias e práticas, onde as teorias normalmente são ministradas por meio de aulas expositivas, seminários e as práticas por meio de desenvolvimento de atividades no campo e/ou nos laboratórios.

O interesse pela área de conhecimento deve ser despertado e estimulado em toda a sua completude, a teoria é a apenas a modelagem dos processos físicos e, portanto, indissociável dos mesmos. É preciso tomar cuidado com o discurso da prática em detrimento da teoria, pois este também é utilizado erroneamente pelos adeptos do caráter pragmático e utilitarista da Universidade. As teorias tornam-se supérfluas se não favorecem a reflexão sobre as práticas e as práticas podem ocultar as teorias que lhes dão validade.

A docência ocorre, em muitos casos, por um processo de imitação, em que os professores reproduzem a experiência vivida em seu processo de formação, estabelecendo

dessa forma padrões cristalizados que reduzem o ensino a condutas que valorizam o reprodutivismo em detrimento da produção do conhecimento.

Os projetos pedagógicos, em atualização, indicam que é essencial superar esta experiência através de estruturas e planos de trabalho que articulem teoria e prática, de modo a não mais operar com um modelo de fragmentação entre o saber fazer e a reflexão/teorização sobre este fazer.

Processos de formação interagem com relações de poder e estas são analisadas pelo coletivo como sendo guiadas pela hierarquia e centralização na tomada de decisões. Em contrapartida, as ações desenvolvidas na universidade poderiam ser mais integradas, sendo planejadas, com intercâmbio de ideias e informações, onde os fazeres de cada um fossem conhecidos pelos coletivos.

Existem outros fatores que precisam ser trabalhados, como as dificuldades dos docentes em discutir os conteúdos com os discentes, ou ainda o fato do docente conceber de forma dicotômica sua atuação como docente – pesquisador – extensionista, sem perceber a necessária articulação destas atividades e a inserção dessa complexidade no enriquecimento das atividades de ensino-aprendizagem.

A formação dos discentes (habilidades e o conhecimento) são dimensões que contribuirão para o retorno deste investimento à Sociedade. O discurso puramente assistencialista, aliado ao pragmático tem a visão que a Universidade é um mero formador de mão de obra. É preciso combater uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem, o professor não pode ensinar, na verdade ajuda ao aluno a aprender ou a apreender o conhecimento.

Nesse sentido, há uma responsabilidade do docente da instituição pública e federal de ensino superior em socializar com a comunidade os conhecimentos ali construídos graças ao apoio dos cidadãos que as sustentam. Ações que vislumbrem a formação dos docentes são necessárias para a solução dos problemas apontados.

3.3.4. Infraestrutura do processo de ensino

A dimensão da infraestrutura impacta diretamente no processo de ensino, visto que a produção do conhecimento envolve o ser humano em sua integralidade física, emocional e cognitiva.

Neste sentido, é necessário estabelecer um processo de discussão acerca da funcionalidade do espaço físico – do ponto de vista da demanda de deslocamento de discentes e docentes e condições ambientais (sonoras, climáticas, ergonômicas) dos espaços de aprendizagem.

Outra questão diz respeito à assistência prestada pela coordenação do curso. Existe a necessidade da adoção de servidores para melhorar o desenvolvimento das atividades pedagógicas que são o foco do fazer universitário, possibilitando que o coordenador possa

assumir mais integralmente as atividades de gestão pedagógica. É fundamental ressaltar a necessidade de construirmos uma estrutura para o trabalho da coordenação de cursos de modo a garantir o apoio às atividades de orientação de estudantes e de professores no transcurso da experiência de formação.

Por último, indicamos algumas ações que julgamos necessárias dentro da perspectiva deste Projeto:

- a) Desenvolver na instituição uma cultura de descentralização para promoção de uma maior democratização das decisões da Universidade;
- b) Reestruturar os programas de disciplinas para a adoção de atividades práticas relacionando teoria e prática;
- c) Contratar servidores para dar suporte às atividades nos cursos de graduação da UFERSA;
- d) Desenvolver fóruns para formação didática nos docentes da instituição;
- e) Incentivar a formação docente em programas de doutorado/pós-doutorado em instituições reconhecidas no país e exterior;
- f) Promover espaços de orientação discente;
- g) Desenvolver processos de formação docente que contribuam para a superação da lógica reprodutivista do processo de ensino.

3.4. Política Acadêmica

Na universidade, ensino, pesquisa e extensão compõem o tripé que sustenta o fazer acadêmico. Esta tríade implicou, até o momento, uma intencionalidade e não a articulação que coloque em crise a fragmentação existente entre os termos. Com isso, não se estabelece o esperado processo de hibridização, no qual a interface entre os elementos é mais relevante do que a autonomia e isolamento pré-existentes. Em outros termos, para a educação, o ensino sem a pesquisa rapidamente torna-se obsoleto e a extensão sem pesquisa configura-se em voluntarismo, assim como não existe pesquisa que em sua aplicação não responda, em algum momento, às demandas do ensino e da extensão.

Vale salientar que a função da universidade é a formação e que esta implica na produção e atualização de conhecimentos. Neste sentido, a pesquisa, que não é traduzida para os processos de ensino e extensão, tem sua função reduzida, visto que não responde a função social formadora da universidade, mais do que um tripé que nos remete a três pontos de sustentação a relação ensino, pesquisa e extensão, deveria assumir os princípios da complexidade, quais sejam: dialógico, recursivo, hologramático (MORIN, 2006).

O que singulariza a universidade diante de outros centros de pesquisa é sua responsabilidade em articular o tripé ensino, pesquisa e extensão de forma complexa, ou seja, tais dimensões do fazer acadêmico devem, necessariamente, contribuir para com a sociedade através de processos de formação. No Brasil, esta indissociabilidade é um preceito constitucional para a organização das universidades: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988)

Contudo, formação aqui não se reduz à dimensão instrumental, de acordo com Manzini-Covre (2008, p. 39):

(...) a passagem formativa está além de ser melhor preparada no que diz respeito ao caráter cognitivo do professor, está além da questão curricular, ela depende sim do modo como se passa essa formação. A formação não é da ordem das coisas, mas da ordem simbólica, dos significados. Reiteramos também, que tem vínculo com o desejo, que é da ordem dos sentidos – para que possamos prosseguir nossa existência.

Enfrentar o problema da formação de novos profissionais competentes para as exigências da sociedade consiste na capacidade de sistematização, de inovação e aprendizagem permanentes, cujo instrumento de trabalho só ocorre se, de fato, as dimensões do processo acadêmico atuam de forma complexa.

Neste sentido, a relação professor-aluno refere-se a uma ação conjunta, cabendo ao primeiro o papel de orientador e ao segundo o papel de autor e responsável pela elaboração do pensamento. Não faz sentido, na universidade, uma pesquisa apartada do processo de ensino. Os projetos de investigação dos docentes devem alimentar a inserção dos discentes no campo da produção do conhecimento, superando uma formação conteudista que cria laços de dependência desse novo profissional com instituições de pesquisa que indefinidamente serão responsáveis pela proposição de novos conhecimentos para o enfrentamento dos problemas sociais.

Considerando estes fatos, pode-se dizer que a função docente vai além daquela que é própria do pesquisador, tratam-se de atividades diferenciadas, mas não excludentes.

Fernandez (1990) propõe o conceito de ensinante e aprendente para referir-se a dimensão afetiva e cognitiva que envolve os processos de aprendizagem e alerta sobre a alternância de papéis que professores e alunos devem assumir diante deste processo. Neste caso, o processo de aprendizagem deve conduzir à capacidade de autoria, em última instância, autonomia do discente.

Neste sentido, superar o conteudismo e a fragmentação do conhecimento gerado na universidade implica na reorientação do papel do docente e discente, como parceiros na produção do conhecimento. Ou seja, cabe ao docente o trabalho de orientar o método científico e ao discente a responsabilidade de produzir seu aprendizado, de acordo com seu estágio de formação.

Dessa forma, o projeto pedagógico da universidade precisa estar associado a essa complexidade de concepção do que seja o fazer universitário. Não há distanciamento entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, mas há entre elas um diálogo dinâmico no qual os discentes estão envolvidos.

Contudo, considerando ser este um processo ainda em construção neste projeto, ainda trataremos as políticas acadêmicas em suas particularidades, buscando, ao mesmo tempo, estabelecer alguns nexos de sua indissociabilidade.

3.4.1. Políticas de ensino

O desafio da política de ensino está em ampliar a concepção do ensinar para a do aprender, considerando que todos os agentes envolvidos com a produção do conhecimento não estabelecem entre si processos lineares e hierárquicos, mas primordialmente interação e simultaneidade.

Em tal contexto, trata-se de um espaço de participação coletiva que lida ao mesmo tempo com o fortalecimento das singularidades, vista aqui não na perspectiva do individualismo que acaba em si mesmo, mas como componente constitutivo de qualquer experiência coletiva, pluralista e criadora de novas experiências sociais e também dos espaços sociais. Neste sentido, como afirma Serres (1993, p. 77): "a aprendizagem produz errância"².

O sentido dessa concepção está em superar o conteudismo e as certezas do já produzido para colocar o processo de ensino em um caminho de busca permanente, do questionamento daquilo que está dado e da possibilidade da construção permanente do conhecimento. O ato de ensinar se estabelece a partir de processos interativos que envolvem saberes entre aqueles que estão com ele implicado (professores, alunos, técnicos).

² Serres afirma que todo o processo de produção de conhecimento leva a resultados não previsíveis, pois cada um estabelecerá críticas e fará conexões a partir do conhecimento acumulado, através de elementos que não podem ser gerenciados pelo processo de ensino. (SERRES, Michel, O terceiro instruído, Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1993, p.77)

As políticas de ensino devem debruçar-se no processo que Morin (2006, p. 21), ao regatar uma proposição de Montaigne, chamou de “cabeça bem feita”:

O significado de uma cabeça bem cheia é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que dê sentido. Uma cabeça bem feita significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Neste contexto, a formulação de caminhos na dimensão do ensino foi construída visando esta concepção discutida anteriormente em que buscamos a indissociabilidade do fazer acadêmico e do aprendizado de todos agentes envolvidos (discentes, docentes, técnicos administrativos e gestores). A seguir, elencamos algumas propostas que podem favorecer esta construção:

a) Flexibilidade dos currículos:

Há algum tempo vem sendo discutido a necessidade de flexibilizar os componentes curriculares que compõem as matrizes dos cursos, contudo, em muitos casos esse processo ocorreu sem a necessária reflexão da concepção de aprendizagem ali contida, gerando apenas reorganizações de elementos isolados e não necessariamente um processo de reconstrução.

A mudança de nomes carregados de significados prisionais como grade para matriz curricular ou de disciplina para componentes curriculares pode se restringir a dimensão semântica, caso não seja acompanhada de uma intencionalidade que proporcione uma outra lógica da produção do conhecimento.

Na UFERSA, a flexibilidade curricular é tratada primordialmente com componentes curriculares optativos oferecidos nos últimos semestres e também com atividades complementares materializadas em participação em eventos, autoria de artigos em congressos, entre outros.

Ainda que o termo flexibilidade pudesse denotar uma possibilidade do discente exercer alguma autonomia sobre seu processo de formação, isso não ocorre, visto que os componentes são apenas aqueles previstos nos projetos pedagógicos dos cursos e as atividades complementares também são aquelas restritas ao que está proposto na regulamentação desta atividade.

Desta forma, não é possível aos discentes imprimir em seu percurso acadêmico um diálogo entre sua particularidade e a generalidade proposta pelo curso.

Define-se flexibilidade neste projeto como a possibilidade dos discentes exercerem a autonomia de imprimir em seu currículo uma relação de diálogo entre sua individualidade e a proposição mais genérica do curso.

Neste sentido, além das disciplinas optativas oferecidas no projeto pedagógico do curso, a flexibilidade da matriz curricular deve prever a possibilidade do discente cursar componentes curriculares de outros cursos e universidades favorecendo o atendimento de demandas específicas de formação.

Para qualificar tal construção, ela poderia ser assistida pela figura de um tutor, proposição indicada anteriormente, que teria o papel de debater e dialogar as opções do discente quanto à composição dessa dimensão de seu currículo.

A flexibilidade implica ainda em ampliar o entendimento sobre o que seja um componente curricular, extrapolando o espaço da sala de aula como lugar privilegiado de produção do conhecimento adotando outras modalidades, como projetos de pesquisa e extensão, grupos de estudos, entre outros. Alguns cursos já admitem tais experiências como atividades complementares, mas nem sempre a correspondência de créditos é adequada e motivadora.

Outra dimensão da flexibilidade diz respeito permitir espaços nas matrizes curriculares para que o curso possa incorporar rapidamente novas tendências teóricas ou debates travados nas áreas de conhecimento, permitindo que a formação do discente mantenha um nível de atualidade.

b) Estágio supervisionado:

O estágio é tomado como atividade prática e de vivência profissional com uma certa tendência a apartá-lo de processos mais reflexivos, ainda que alguns cursos admitam a modalidade de estágio pesquisa.

Mais do que um processo de experiência, é tomado como uma possibilidade de aplicação de conhecimentos teóricos, estabelecendo uma cisão entre teoria e prática como momentos distintos.

A UFERSA contempla entre seu quadro de estudantes dois perfis quando se trata da relação destes com o campo de atuação profissional. De um lado o discente que dedica-se à universidade em tempo integral, ou seja, aquele que até este momento da sua vida dedicou-se ao estudo e também aquele já está inserido no mercado de trabalho, ou em decorrência da sua idade ou ainda aqueles que se inseriram em decorrência de necessidades de sobrevivência. Em alguns casos, esses discentes atuam na área que estão desenvolvendo sua graduação e em outras não.

Diante dessa diversidade, a atividade de estágio carece de um processo de adequação entre a trajetória dos discentes e aquilo que é oferecido pelo curso. O estágio, para além da aplicação de conhecimentos teóricos relacionados à área de conhecimento, deveria contribuir para que o aluno pudesse refletir sobre a dimensão ética e estética de sua profissão, ao invés do exercício da prática. Esta atividade poderia se constituir como uma possibilidade de construção dos espaços da experiência que, segundo Manzini-Covre (1996), possibilitam aos sujeitos atuarem e criarem uma auto-imagem que lhes dê potência de ação. Trata-se, portanto, de uma atuação que articula a dimensão objetiva e subjetiva do sujeito; uma formação que envolve, ao mesmo tempo, a vivência técnica, cultural e social.

A outra dimensão do estágio diz respeito a sua contribuição ao processo de reflexão e reconstrução do curso. Os cursos não apresentam uma relação sistemática entre os campos de estágio e o projeto pedagógico, nem do ponto de vista dos aspectos retroalimentadores, como também da reflexão sobre a atividade em si. Em muitos casos, o relacionamento com as organizações e instituições em que este fazer ocorre acontece em uma perspectiva instrumental, incapaz de gerar laços do curso com a sociedade.

O estágio poderia se constituir como uma possibilidade de fortalecimento de parcerias, produzindo ações mais integradas e adequadas, tanto com relação às necessidades do curso, como também com as dos parceiros que oferecem um espaço de atuação para os estudantes da UFERSA, estreitando as relações entre a universidade e a sociedade.

c) Planejamento pedagógico:

O planejamento pedagógico diz respeito às estratégias utilizadas pelos agentes que compõem o curso para o desenvolvimento do projeto pedagógico. Se de um lado os PPCs projetam o curso no médio e longo prazo, este planejamento busca a viabilidade e os ajustes necessários no curto prazo.

Até este momento não há, na UFERSA, a institucionalização desse processo. Contudo, ele começa a se delinear a partir da formação dos Conselhos de Curso e também dos Núcleos Docentes Estruturantes que constituem-se em coletivos interdisciplinares com a incumbência de pensar a dimensão administrativa e pedagógica do curso. Os cursos que já constituíram esses espaços de reflexão/ação iniciam os primeiros esforços no sentido de tornar sistemática a prática do planejamento pedagógico.

O grande desafio desses coletivos é encontrar formas de articular as particularidades com a dimensão geral (tecnológica, social e cultural) do curso, pois ao mesmo tempo em que tem que lidar com a especificidade de componentes curriculares, também tem a

responsabilidade de favorecer o diálogo entre eles no processo de construção do conhecimento no direcionamento proposto no PPC.

Neste sentido, é relevante a construção de espaços coletivos que permitam lidar com as diferenças e produzir consensos quanto à condução das políticas de desenvolvimento do curso.

A sobreposição desses coletivos constitui-se em uma prática que contribuirá para viabilizar a convivência do geral e do particular, ou seja, conselhos de classe, reuniões com professores de cada semestre, assembleias do curso, são todos espaços privilegiados para amadurecer a compreensão dos problemas vividos de uma perspectiva que transite entre o micro e o macro estrutural.

Este processo permanente de reflexão, possibilitado por estes coletivos, permitirá o diagnóstico de demandas pedagógicas e de gestão, atingindo processos que regulem atribuições de aulas, horários, contratação de docentes, enfim, flexibilizando e democratizando também os processos de gestão.

Tais espaços de discussão devem ser institucionalizados nos projetos pedagógicos, até que sejam incorporados pela cultura da universidade e constituam-se em demandas naturais da coletividade do curso.

Derivados desses coletivos, os docentes encontrariam maiores possibilidades de socializar suas experiências pedagógicas (materiais didáticos, formas de avaliação, estratégias pedagógicas), rompendo o isolamento que hoje ocorre do docente com seu componente curricular.

d) Novas tecnologias e o processo de ensino:

O uso do termo “tecnologia” nem sempre traz a luz conceitos semelhantes. A palavra tecnologia foi mais amplamente utilizada no contexto da Revolução Industrial carregando seu significado de dimensões maquinárias, ou seja, a tecnologia tornou-se o equivalente de máquinas e equipamentos. O desenvolvimento da informática e as discussões do chamado “grupo cibernético” que se organizam desde o final dos anos 30 trouxe outros contornos para o termo, ao relacioná-lo não apenas a processos de produção de bens, mas também a dimensão da informação. O nome ‘Cibernética’, do grego *kubernete*, "piloto", "governo", "controle", foi escolhido como síntese por Norbert Wiener para batizar as nascentes teorias da informação, na máquina ou nos seres vivos.³

³ Maiores informações sobre a História da Cibernética encontramos em: DUPUY, Jean Pierre. Nas origens das ciências cognitivas, São Paulo: Editora UNESP, 1996.

Neste projeto tomamos o termo em sua amplitude, ou seja, tecnologia como ampliação do humano e não apenas a processos produtivos. Em tal concepção, a tecnologia isoladamente não é auto-explicativa, sua potencialidade ou não vincula a forma como o humano a utiliza.

Os cursos, quando abordam o tema, tratam da dimensão maquinaria referindo-se a equipamentos e sistemas (data show, internet, laboratórios, etc), contudo pouco se argumenta sobre de que forma o uso de tais tecnologias tem produzido novas formas de aprender.

De forma geral, o uso de novas tecnologias não está relacionado a uma nova concepção de ensino, mas limita-se a tornar mais sofisticado o processo de reprodução dos conteúdos, qual seja, o giz e o quadro negro deram lugar ao pincel e o quadro branco, que por sua vez, deram lugar ao data show; em qualquer uma dessas tecnologias o conteúdo continuou a ser tratado como um processo de reprodução.

Em tal contexto, a busca de superação de uma visão reduzida das novas tecnologias, convida os cursos a traçarem proposições de como a tecnologia pode ser uma parceira de processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, tudo o que os seres humanos produzem em seu viver cotidiano envolve tecnologias e ocorrem profundas transformações nas formas de conhecer-aprender quando os fazeres da docência ocorrem na convergência com diferentes tecnologias. A universidade vem realizando algumas formações docentes que visam a integração das chamadas novas tecnologias nos processos formativos. Faz-se necessário, a partir destes espaços de formação e das discussões realizadas pelos coletivos, superar a transmissão de conteúdos, enfatizando a preocupação com a produção de conhecimentos. Resgatar na origem do conceito de tecnologia sua dimensão de *teknê* que não separa a técnica da arte.

3.4.2. Políticas de Extensão

Ao reafirmar o compromisso social da Universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social, a extensão se coloca como prática acadêmica, indissociável do ensino e da pesquisa, que objetiva interligar a universidade com as demandas da sociedade. Por outro lado, retira-se da extensão o caráter de "terceira função" para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta.

A partir dessas premissas é que se considera a atividade de extensão, pelo potencial da comunidade universitária (professores, alunos, técnicos), um instrumento incomparável e importante de mudança nas próprias instituições onde se desenvolve e nas sociedades onde essas instituições estiverem inseridas, dado o seu potencial de construção de parcerias e aproximação das demandas da sociedade.

Como resultado dessas reflexões, se reafirma a importância de se consolidar essa prática dentro das instituições de ensino, o que possibilitará a constante busca do equilíbrio adequado entre as demandas que lhe são socialmente exigidas, os saberes e as inovações que surgem do trabalho de seus professores e professoras, estudantes e funcionários técnico-administrativos.

Ressalta-se que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim, de produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos, quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população. Isto faz com que uma compreensão da natureza pública da universidade se confirme, na medida em que diferentes setores da população usufruam, de forma igualitária, dos resultados produzidos pela atividade acadêmica.

Nesse sentido, a UFERSA vem desenvolvendo em seus campi atividades de extensão que visam promover a articulação entre a UFERSA e a comunidade, permitindo a socialização com a sociedade dos conhecimentos desenvolvidos pelas atividades de ensino e pesquisa, assim como a captação das demandas e necessidades da sociedade, as quais permitem orientar a produção e o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Dessa forma, as atividades de extensão possuem um caráter interdisciplinar, alinhadas às políticas públicas e envolvendo, prioritariamente, comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia, produção e trabalho.

Com o objetivo de fortalecer as atividades de extensão algumas proposições podem contribuir com esse processo:

a. Programa de bolsas de extensão vinculados a projetos de docentes:

Desenvolver um programa semelhante ao de bolsas de iniciação científica com o objetivo de ampliar as atividades de extensão tanto do ponto de vista do envolvimento de docentes como discentes.

b. Aproximação com os parceiros dos projetos de extensão:

A natureza dos projetos de extensão estabelece atividades que envolvem a sociedade na busca de soluções para problemas sociais.

Em muitos casos os projetos de extensão diagnosticam demandas que não podem responder, nesse sentido, a criação de um espaço de diálogo dos parceiros dos projetos com a universidade, de certa forma, contribuiria na formulação e encaminhamento de novas demandas, enriquecendo o escopo da atuação da UFERSA e ao mesmo tempo produzindo uma contribuição social mais consistente.

c. Socialização dos projetos de extensão:

A dimensão social envolve as ações tanto públicas como privadas e os reflexos que estas provocam na sociedade. As áreas sociais são capilares e interligadas e seu dimensionamento vai da amplitude macro em políticas gerais e atingem o micro, ou seja, as particularidades dos indivíduos com necessidades muito diferenciadas, não existe uma padronização possível que permita a formulação de procedimentos.

Neste sentido, os projetos de extensão, demandam ações interdisciplinares, portanto, a socialização dos projetos pode se constituir em uma estratégia de envolver diferentes áreas do conhecimento na busca de solução para problemas complexos.

Apesar das bolsas oriundas dos projetos e programas existentes atualmente na UFERSA, sente-se a necessidade de ampliação do número de bolsas de extensão para se atender com qualidade às necessidades da comunidade local.

3.4.3. Políticas de Pesquisa

A produção do conhecimento através do desenvolvimento de pesquisa é uma atividade importante de docentes e discentes no convívio da cultura universitária, contudo, como visto anteriormente, todos os esforços devem ser desenvolvidos no sentido da sua indissociabilidade com o ensino e a extensão.

À luz de Pierce, uma definição muito geral e sintética de pesquisa seria a seguinte: “toda investigação de qualquer espécie que seja, nasce da observação de algum fenômeno surpreendente, de alguma experiência que frustra uma expectativa ou rompe com um hábito de expectativa” (SANTAELLA, 2001, p.111).

Em uma universidade como a UFERSA, que tem seu berço em outra instituição que lhe deu origem, é natural que algumas áreas estejam mais consolidadas no que diz respeito ao

acesso a recursos de órgãos de fomento e da própria universidade. No entanto, para que possa se desenvolver de forma equilibrada é necessário a formulação de políticas que contribuam para diminuir as diferenças e possibilitar a todas as áreas e docentes o acesso a recursos que viabilizem o desenvolvimento de investigações acadêmicas. Neste sentido, algumas estratégias podem contribuir com esse processo.

a. Desenvolver mecanismos que aproximem as estruturas de pesquisa das de ensino e extensão.

Atualmente há um sentimento da comunidade sobre o desequilíbrio dos apoios institucionais à pesquisa em áreas mais consolidadas, desmotivando os alunos e professores de outras áreas a desenvolverem seus projetos de pesquisa.

b. Socialização das pesquisas.

Sente-se a necessidade de uma maior socialização dos resultados das pesquisas realizadas na UFERSA, permitindo trabalhar estes resultados em sala de aula, tornando o aluno parte do processo e abrindo discussões.

Outra possibilidade de ampliar a socialização poderia estar centrada no processo de divulgação através de um maior fortalecimento da editora universitária, além da criação de novas revistas científicas, de modo a tornarmos esses meios de comunicação uma via de integração entre a universidade e a sociedade.

c. Políticas de fortalecimento de área de conhecimento não tradicionais na UFERSA.

Há um sentimento da comunidade sobre o desequilíbrio dos apoios institucionais à pesquisa em áreas mais consolidadas, desmotivando os alunos e professores de outras áreas a desenvolverem seus projetos de pesquisa.

Ainda que a história da UFERSA possa justificar essas diferenças torna-se importante buscar mecanismos que possibilitem que as áreas emergentes, com menor número de docentes doutores, ou ainda doutores que não atingem os níveis de produtividade exigidos pelos órgãos de fomento, tenham oportunidade de qualificar-se.

d. Incentivo a ampliação dos cursos *stricto sensu*.

A expansão dos cursos de graduação impulsionam a necessidade de criação de programas de pós-graduação em áreas diversas, de modo a dar oportunidade aos egressos dos seus vários cursos de graduação a cursarem uma pós-graduação *stricto sensu*.

Atualmente a maior dificuldade deste processo está na qualificação dos doutores da instituição, sendo assim, um melhor direcionamento dos processos de seleção de novos

docentes seria fundamental para atrair profissionais com currículo compatível com as exigências dos comitês que avaliam as proposições de cursos *de* mestrado e doutorado.

A UFERSA tem feito muito no âmbito da pesquisa e pós-graduação e ainda tem muito a fazer, a começar pela eliminação de barreiras no desenvolvimento de pesquisas compatíveis com as linhas de pesquisa seguidas pela UFERSA e, sobretudo, no incentivo a parcerias com outras instituições (convênios com universidades brasileiras e estrangeiras).

4. Políticas de Gestão

O processo de gestão da UFERSA enfrenta a dualidade de seu momento cultural, ou seja, neste momento a universidade convive com duas identidades distintas e complementares entre aquilo que ainda rege os processos e estão relacionados a ESAM e os novos procedimentos que emergem da nova instituição.

Trata-se, portanto, de um processo simultâneo de desconstrução e construção, com atores que vivenciam a organização que emerge, como UFERSA, e outros que vivenciam a transição da ESAM para a UFERSA.

Embora esse processo de transição possa, a primeira vista, ser interpretado apenas como a ampliação de uma escola para uma universidade, os significados simbólicos dessa mudança não podem ser tomados de forma simplificadora.

A cultura organizacional da UFERSA não opera com autonomia, pois ela guarda os traços culturais da ESAM que não são mais suficientes, mas ao mesmo tempo estão enraizados nos processos de gestão.

A UFERSA não é uma ampliação da ESAM, é uma nova instituição, com complexidade diferenciada, com propósitos sociais, culturais, econômicos e tecnológicos mais amplos. Ela deve se constituir como uma possibilidade de identificação de seus agentes com os propósitos organizacionais. Neste sentido, as exigências contemporâneas estão a indicar a necessidade de um modelo de gestão diferenciado. Para que possa haver criatividade, flexibilidade e inovação, a organização precisa constituir-se, também, em um espaço de realização dos desejos dos agentes organizacionais.

Assim, diríamos que o fio condutor de nossa reflexão é que a persistência de real desenvolvimento de uma organização depende de uma imagem, mas que perceba-se uma imagem por identificações que lhe permitam apreender o seu processo de sentido de existir. Organizar, aqui, diz respeito a dar sentido à vida individual e coletiva – no caso, dar sentido à organização empresarial (que só existe pela ação de seus componentes). E sentido diz respeito a sentir o seu rumo. Este seria um sentir bem, que poderia dar o toque utópico, que está

acenando em avanço social, em avanço de civilidade e civilizatório. (MANZINI-COVRE, 2001, p.50)

O reconhecimento de um inconsciente organizacional valoriza as interpretações simbólicas não somente sob o aspecto de compreender as formas de manipulação e controle, mas principalmente, de garimpar espaços de realização dos sujeitos e, portanto, de uma organização capaz de contribuir para o desenvolvimento social com uma perspectiva real de melhoria das condições de vida da sociedade.

Este é o desafio que cabe a UFERSA, o de transitar para uma configuração cultural que permita guardar os traços fundantes da cultura anterior mas, ao mesmo tempo, lhe permita autonomia para prosseguir.

Tal processo afeta as estruturas de poder, os cursos e setores administrativos consideram os processos de gestão como muito centralizadores, prejudicando os fluxos decisórios e acarretando lentidão em procedimentos administrativos.

Neste sentido as políticas de gestão devem buscar formas de equilibrar as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, sem a predominância de nenhuma delas.

As chefias acadêmicas e administrativas devem atuar como mediadoras instituindo e fortalecendo os processos participativos como um espaço de construção coletiva.

A institucionalização dos processos de gestão deve ser acompanhada de debates viabilizados através de uma construção coletiva como forma de implicar os agentes organizacionais com as novas políticas.

Os processos de gestão devem buscar formas de romper com a atual dicotomia que se estabeleceu entre a dimensão acadêmica e a administrativa, possibilitando que haja entre eles uma atuação sistêmica das atividades, aproveitando as relações simbióticas do processo.

A dimensão da participação e da construção coletiva devem constituir-se como norteadores do processo de gestão, enfatizando a necessidade de formalização de espaços de debates entre os diversos coletivos da instituição na construção das políticas reguladoras do projeto institucional como forma de favorecer a transparência dessa nova construção.

5. RESPONSABILIDADE SOCIAL DA IES

A responsabilidade social da Universidade pode ser entendida como uma forma de conduzir o ensino, pesquisa e extensão as ações extensivas à comunidade de forma que possamos ouvir os interesses dos sujeitos envolvidos no processo social entre Universidade e

comunidade e, a partir daí, podermos incorporar estes interesses no planejamento de nossas atividades.

Quanto às práticas existentes, podem constituir-se em um elemento adicional às práticas sociais no que se referem a algumas ações de políticas institucionais de inclusão, como a distribuição de bolsas de atividades, monitorias e outras que contribuem para a inclusão de alunos e alunas de baixa renda e, possivelmente, algumas outras atividades que proporcionem o incentivo para que o aluno permaneça na Universidade, a exemplo dos programas e projetos de extensão.

A responsabilidade social da UFERSA deve ser considerada, especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. Nesta perspectiva, a UFERSA deverá desenvolver ações voltadas para esse fim, adotando critérios para ampliar o acesso, inclusive para pessoas portadoras de necessidades especiais, e desenvolver ações no sentido de incluir e prestar atendimento diferenciado a grupos sociais discriminados no interior de cada segmento da comunidade acadêmica (professores, estudantes e funcionários).

Da mesma forma, faz-se necessário adotar políticas de formação de pesquisadores e de docentes para a educação básica especial e para a educação superior voltadas para a inclusão, com base nas leis vigentes.

Os projetos de extensão também são uma importante vertente na concretização da responsabilidade social da UFERSA. Dada a sua natureza de se desenvolver através de processos dialogados, os discentes extensionistas impulsionam uma vertente que constitui-se como uma possibilidade do aumento da produção de diversos bens na cidade e na região, gerando renda e impulsionando a economia, o que força o melhoramento do semi árido.

Os cursos da UFERSA geram uma demanda crescente na economia local, com a geração de novos empregos, entre outros impactos. Não obstante, observa-se um crescimento econômico da cidade em todas as dimensões devido às necessidades básicas geradas pelo número expressivo de alunos e docentes que se estabeleceram nos municípios onde a UFERSA está instalada.

Entre os principais papéis da Universidade enquanto espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação superior de profissionais críticos e conscientes de suas condições de cidadãos está o dever de se comprometer com as demandas locais e o contexto real em que está inserida.

O comprometimento com a inserção regional da Universidade se constitui a partir da criação de cursos e propostas curriculares capazes de captar as fragilidades locais, além da elaboração de projetos de pesquisa e de extensão que dialoguem com diferentes esferas da comunidade, potencializando o desenvolvimento regional.

No que tange à inserção discente no mercado de trabalho, é importante destacar que a acelerada revolução tecnológica emergente nas últimas décadas do século XX tem demandado um novo perfil de profissional para atuar no mercado de trabalho. O futuro profissional deve ter uma formação adequada à nova realidade existente. Tais exigências corroboraram para que as IES implementassem recursos tecnológicos e incentivassem docentes a utilizá-los em suas práticas de ensino. Vale ressaltar que o papel formativo do professor de uma IES não consiste apenas em ministrar aulas, mas também em orientar seus alunos sobre as possibilidades de atuação futura no mercado de trabalho e a sua importância para a sociedade, bem como despertar nos mesmos o caráter empreendedor e inovador tão necessário para o desenvolvimento sustentável do país.

Neste processo, deve o docente atentar-se para a função de integrar o corpo discente à realidade brasileira que será encontrada após o término do curso. Assim, as pesquisas e as práticas acadêmicas devem considerar de modo significativo a realidade do mercado de trabalho e demandas locais onde a IES está inserida. Isto pode ser melhor conduzido pela inserção desde os primeiros instantes do discente no mercado de trabalho, por exemplo, através de atividades coordenadas em conjunto com o parque industrial e de agronegócios da região.

A UFERSA deve criar mecanismos de parcerias com empresas da região no sentido de propor soluções de seus diversos problemas em seus diversos campos de atuação nos respectivos departamentos, criando uma relação sócio-financeira que serviria de entrada de divisas extras para UFERSA, criando condições de melhoria contínua para os departamentos envolvidos e a UFERSA como um todo.

Necessita-se estabelecer parcerias com a iniciativa privada como forma de construir possibilidade de inserção do estudante no mercado de trabalho, ou, se ele for ser um pesquisador, para conhecer os problemas e trabalhar soluções.

A UFERSA deve atuar na sociedade como parceira, uma vez que está contribuindo para formar cidadãos que farão parte do mercado de trabalho. A universidade não deve ser vista como um local de isolamento acadêmico, mas como uma extensão da sociedade. E é neste sentido que os trabalhos desenvolvidos na UFERSA devem ser realizados: com a intenção de desenvolver/solucionar questões oriundas da comunidade.

A UFRSA deve oferecer oportunidades de profissionalização, desenvolvimento tecnológico e científico relacionadas ao semi árido brasileiro. A natureza dos cursos desenvolvidos exige metodologias interdisciplinares com estratégias participativas, oficinas e aulas de campo, que permitam vivenciar e atuar de modo teórico-prático, fazendo interagir as concepções da experiência interdisciplinar, que emergem e são ressignificadas no diálogo com o campo conceitual e prático.

6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPI - UFRSA

Todo projeto deve trazer em si a dinamicidade necessária para promover sua atualização e contextualização diante da mudança, que ocorre nos cenários com os quais se envolve.

A dinamicidade de um projeto com tais perspectivas demanda que a sua implantação seja objeto de acompanhamento e discussão, para que não se torne um documento vazio, neste sentido, o documento ora proposto é apenas um passo deste caminhar, visto que somente a efetividade de suas propostas pode trazer contribuições para a construção da universidade.

Para acompanhar, avaliar e propor mudanças, quando necessárias, o PPI – UFRSA será gerido por um Comitê Gestor, a ser designado pelo CONSUNI, que terá como função propor uma metodologia de acompanhamento e avaliação do processo de implantação do PPI através da proposição de indicadores que permitam analisar e identificar as limitações de potencialidades relacionadas às proposições deste projeto.

Tal proposição metodológica deverá ser aprovada pelo CONSEPE, e os resultados desse processo deverão ser objeto de discussão anual da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, out. 1988.
- DUPUY, Jean Pierre. **Nas origens das ciências cognitivas** Tradução de Roberto Leal Ferreira Manha. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- MANZINI COVRE, Marilou. **No caminho de Hermes e Sherazade: cultura, cidadania e subjetividade**. São Paulo: Ed. Vogal, 1996.

- MANZINI-COVRE, M. **Compreensão da organização:** identidade ou identificações? In: KASSOUF, N. (org.) **Administração:** evolução, desafios e tendências. São Paulo: Cobra Editora & Marketing, 2001.
- MANZINI-COVRE, M.L. **Professores universitários** – acenos reflexivos para um ensino formando professores “responsáveis”. In: MANZINI-COVRE, M.L (org) Formação do professor, formação do aluno. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2007.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- PELLANDA, Nize. **Uma leitura bergsoniana da Biologia da Cognição:** implicações para a educação. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 10 (2):188-202, mai/ago 2009.
- PRIGOGINE, I. 1996. **O fim das certezas.** São Paulo, UNESP, 200 p.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. 1992. **Entre o tempo e a eternidade.** São Paulo, Companhia das Letras, 226 p.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. 1959. **L’Avenir de L’Homme.** Paris, Seuil, 406 p.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. 1971. **El fenomeno humano.** Barcelona, Taurus, 383 p.
- VARELA, F. 2000. **El fenomeno de la vida.** Santiago, Dolmen, 474 p.
- SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa.** São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- SERRES, Michel. **O terceiro instruído.** Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1993.