



## **A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NAS PROPOSTAS INOVADORAS DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Ligia Paula Couto (FEUSP)

**Resumo:** Esta pesquisa abordará parte de um doutorado em andamento e objetiva analisar o papel da pedagogia universitária na implantação de projetos inovadores: UFABC, UFPR-Litoral e USP Leste. Determinados autores apontam a crise da universidade (Santos, 2008; Chauí, 2001, 2003) e a urgência de mudança para que essa instituição não perca sua função social. Assim, será avaliado em que medida projetos inovadores cooperam para tal transformação do ensino superior e de que forma interagem com o campo da pedagogia universitária. Essa interação será avaliada na perspectiva de que é urgente capacitar pedagogicamente o professor universitário, principalmente quando ele está inserido em contextos inovadores. As universidades foram selecionadas com base no critério de afirmarem, em seu projeto político pedagógico constituir propostas inovadoras. Para desenvolver a análise, até o presente momento da pesquisa, foi avaliado o projeto político pedagógico das instituições.

**Palavras-chave:** Pedagogia universitária; Formação pedagógica do professor universitário; Universidade

O objetivo deste artigo é divulgar o resultado parcial de uma pesquisa de doutorado que está em andamento, cujo foco é analisar o papel da pedagogia universitária em projetos inovadores de três universidades públicas brasileiras (UFABC, UFPR-Litoral e USP Leste). Para este artigo, no entanto, será relatado o resultado parcial da investigação, que se baseia na análise do projeto político pedagógico (PPP) da UFABC e UFPR-Litoral, pois ainda não tive acesso ao PPP da USP Leste.

O campo da pedagogia universitária, apesar de essencial à formação do professor do ensino superior, tem sido alvo de investigação somente de estudos mais recentes. Uma das explicações para esse fato está relacionada ao próprio processo de constituição do ensino superior no Brasil; os modelos napoleônico e humboldtiano foram os que mais influenciaram nossa educação superior, sendo que o modelo norte-americano teve uma maior significância na área da organização estrutural. No entanto, como aponta Severino (2009: 129), tanto no modelo napoleônico quanto no humboldtiano, houve um “desprestígio da função docente”. No modelo napoleônico, não ocorreu uma preocupação com o preparo docente no que se refere a conhecimentos pedagógicos e didáticos para o ingresso na carreira de professor universitário. O modelo humboldtiano, por sua vez, por focar demasiadamente a pesquisa, acabou por distanciar ainda mais o professor de conhecimentos pedagógicos, uma vez que a pesquisa acabou ganhando maior destaque do que o ensino, pois “a avaliação da qualidade docente passa a pautar-se na produção acadêmica”.

Além disso, os conhecimentos pedagógicos, como afirma Cunha, M. I. (2009), se configuraram ao redor de temáticas ligadas a processos de ensino-aprendizagem do mundo da criança, o que determinou uma concepção equivocada da amplitude da pedagogia. Desse modo, além do limite histórico da constituição da universidade brasileira para tratar questões relacionadas à formação pedagógica de seus docentes, a própria área da pedagogia, a princípio, não focava este tema. Felizmente, os horizontes se ampliaram e teóricos da educação expandiram seus questionamentos e investigações também para o território da educação superior, principalmente a partir das últimas duas décadas do século XX.

Assim, historicamente, a educação superior brasileira é marcada por uma falta de cuidado com a formação pedagógica de seus docentes. Mesmo na área da educação estudos relacionados a essa temática foram pouco explorados, é o que constataram André, Simões, Carvalho e Brzezinski em sua pesquisa publicada no artigo *Estado da arte da formação de professores no Brasil*<sup>1</sup>. Segundo conclusão das autoras (1999: 309), no que se refere a estudos sobre a formação de professores (inicial ou continuada) na educação superior, evidencia-se “o silêncio quase total”. Ou seja, na última década do século XX, ainda nas pesquisas educacionais, se sente o reflexo do descaso histórico com a formação pedagógica dos professores do ensino superior.

Nos últimos anos do século XX, os horizontes se ampliaram e as pesquisas na área da pedagogia se expandiram também para o território da educação superior. Assim, é possível identificar publicações brasileiras na mesma década que se dedicam a discutir o tema da pedagogia universitária e da formação pedagógica do docente para o ensino superior. Entre essas publicações, destaco os livros **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica** (1998) de Léa Anastasiou; **Docência na universidade** (1998), organizado por Marcos Masetto; **O professor universitário na transição de paradigmas** (1998) de Maria Isabel da Cunha; **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior** (1999) organizado por Denise Leite. Na primeira década do século XXI, os títulos sobre essa temática aumentam consideravelmente e a criação de propostas de formação continuada para os docentes das universidades, como afirma Anastasiou (2009), vem se intensificando desde 1999.

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, as autoras analisaram o conteúdo de 115 artigos de periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, todos da década de 90.

No que se refere à formação pedagógica do professor, a pedagogia universitária pode, primeiramente, auxiliá-lo a estabelecer um vínculo com sua identidade docente. O simples fato de o professor assumir que, juntamente com sua prática como pesquisador e/ou extensionista, há também a docência e que, ao mesmo tempo em que é um profissional de determinada área (arquitetura, economia, nutrição, turismo, etc.), é essencialmente um docente, já daria início a um processo de reconhecimento da formação pedagógica como outra especificidade do seu trabalho no ensino superior. Acredito que a função primeira da pedagogia universitária seria essa, pois sem a identificação com a docência por parte deste sujeito, é difícil estabelecer um intento formativo para as temáticas pedagógicas.

O campo de atuação da pedagogia universitária será nos cursos de pós-graduação e nas instituições de ensino superior (IES) também, pois a criação do vínculo do professor com sua identidade docente não ocorreria somente em sua formação inicial. Na pós-graduação, na mesma medida em que há um esforço por se formar um pesquisador, deveria haver um esforço por se formar um professor universitário. As IES, por sua vez, deveriam se responsabilizar pela formação contínua de seus professores, dando continuidade ao processo formativo iniciado na pós-graduação, levando em consideração, principalmente, seu projeto político pedagógico (PPP), seu currículo, sua realidade e seu contexto. Além disso, a instituição, ao avaliar a produção docente, deveria considerar a docência, como já considera a pesquisa e a extensão.

A didática, como campo da pedagogia, tem valor essencial na formação pedagógica do docente universitário. Seria, como defende Franco (2010), uma teoria da formação, pois mune o professor de armas para analisar sua instituição, seu curso, os conteúdos de sua disciplina, seus alunos e, a partir dessa análise, promover um processo de ensino focado na melhor aprendizagem de seus estudantes e em melhorias sociais, sempre visando a justiça e a igualdade. De uma maneira resumida, o docente terá quatro pontos a focar: a proposta pedagógica de sua instituição e curso, o conhecimento específico de sua disciplina, o conhecimento de metodologias e técnicas de ensino e o perfil de seus alunos.

Tendo abordado a importância da pedagogia e da didática na formação do professor universitário, é preciso ressaltar o que entendo por inovação no ensino superior. Como afirmam Cunha et al (2006, p. 63-64), baseados nos estudos de Sousa Santos (1998, 2000) e Lucarelli (2000, 2004), o conceito de inovação se relaciona a indicadores que envolvem sete itens, dos quais destaco quatro:

- a) Um repensar dos processos de ensino-aprendizagem rompendo com a forma tradicional;
- b) Uma “reconfiguração dos saberes” para anular ou diminuir a dicotomização entre o que é saber científico e saber popular, o que é ciência e o que é cultura, etc.;
- c) Um tratamento para a relação teoria/prática objetivando a práxis;
- d) Uma “gestão participativa”, na qual se pressupõe que os “sujeitos do processo inovador são protagonistas das experiências”, em todos os momentos do processo, ou seja, “desde a sua concepção até a análise dos resultados”.

Leite et al, prevendo a emergência de instituições inovadoras, também apontam indicadores da inovação que, além de englobar os itens a) e b) descritos acima, exigem:

Uma subordinação da aplicação técnica da ciência aos valores éticos (reflexivos) e morais (normativos) da vida social;

Uma vivência da democracia por meio do desenvolvimento de comunidades argumentativas e interpretativas abertas à sociedade, formadas por professores, funcionários e alunos que questionem os modos de vida, a disciplinaridade e todas as questões pertinentes ao viver e ao ser humano;

Uma produção de conhecimento que rompa fronteiras e se recrie e ressignifique constantemente em face das realidades e mudanças da sociedade, dos processos de comunicação e de produção de vida material e da vida social e cultural. (LEITE et al, 2003, p. 52-53)

Nas pesquisas da área educacional referentes ao ensino superior e à inovação, o que geralmente encontramos é a análise de práticas inovadoras num sentido mais restrito, limitado ao estudo da prática de determinado professor ou de determinado grupo de professores, dentro de um contexto que nem sempre se configura como inovador. Esses professores, nessa situação, são vistos como agentes transformadores que podem colaborar com a mudança do contexto em que atuam. No caso desta pesquisa, a lógica é inversa, a inovação é uma característica institucional, o contexto da própria universidade exige uma postura inovadora das práticas docentes. É como se já ficasse pressuposto que se as bases das IES investigadas (UFABC e UFPR-Litoral) se firmam em PPPs inovadores, então os professores, por sua vez, desenvolveriam práticas também inovadoras, isto é, como os projetos das universidades analisadas neste estudo são concebidos como inovadores, a inovação deveria fazer parte da rotina do professor dessas instituições.

A inovação, portanto, será analisada como uma iniciativa institucional, a qual é descrita no PPP de cada uma das universidades e os professores, por sua vez, são vistos como agentes responsáveis (não os únicos) por efetivar a inovação. A figura do professor, nesse

contexto dos projetos inovadores, é fundamental, pois ele seria um dos responsáveis pela efetivação do projeto em um contexto que privilegia e almeja práticas inovadoras.

Assim sendo, defendo que projetos inovadores serão mais ou menos possíveis a partir da relação que estabelecem com a seleção de seus professores, com a preocupação referente à formação pedagógica (inicial e contínua) desses docentes e com o estabelecimento de uma cultura da docência. Concordo, dessa maneira, com Broilo, Pedroso e Fraga (2006) quando concluem, a partir de estudos de outras pesquisas, que a inovação pressupõe condições objetivas e subjetivas e estratégias de comunicação.

No que se refere às condições objetivas e subjetivas, as universidades aqui tratadas, teoricamente, contribuiriam significativamente para a concretização da inovação, uma vez que se organizam e se estruturam a partir de um PPP construído na perspectiva de um paradigma inovador, ou seja, há um empenho institucional e, portanto, coletivo em se construir uma nova universidade. No entanto, entendo que esse esforço por estabelecer concretamente a inovação dependerá também das estratégias de comunicação presentes em cada um desses contextos. Se os professores são os principais responsáveis pela efetivação do projeto inovador, eles precisam ter acesso, discutir e pensar o PPP e planejar práticas que possibilitem a realização da proposta.

Assim, além de todas as características já apontadas para projetos que se configuram no paradigma da inovação, afirmo que os saberes da pedagogia universitária também são essenciais para a efetivação das propostas inovadoras. Ademais de estabelecer condições objetivas para a concretização da inovação, esses projetos precisam contemplar estratégias de comunicação que favorecerão o diálogo dos sujeitos envolvidos, principalmente os professores, com o PPP.

Diante do apresentado e discutido, um projeto é inovador quando pensa o currículo no eixo da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, com vivências extracurriculares para os estudantes; quando rompe as barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; quando busca um questionamento de questões referentes à vida e ao ser humano levando em consideração ideais democráticos; quando a construção da ciência está pensada dentro de valores éticos e morais; quando há uma produção do conhecimento pautada nas transformações sociais; e quando a formação do graduando não é encarada como acabada no período delimitado pela graduação. Além disso, o projeto é inovador quando estabelece formas de concretização do mesmo, apresentando indícios de planejamento para a atuação dos professores como, por exemplo, a organização de espaços para a discussão do PPP, do projeto

de curso e da elaboração de práticas docentes que permitam o projeto ser vivenciado na sala de aula e em todos os espaços dessa universidade que é nova, mas que ainda não se configurou como inovadora.

### **Metodologia da pesquisa**

Minha metodologia, que se funda em bases qualitativas, tem o objetivo central de compreender de que modo a pedagogia universitária está contribuindo para a prática docente em projetos inovadores de universidades públicas. Se os sujeitos da pesquisa vão se transformar ou não com sua participação no processo investigativo, não é objeto de análise. Obviamente, espero que, ao questionar os professores sobre sua atuação em tais projetos, eles acabem de uma maneira ou outra refletindo sobre sua prática, no entanto, como esse não é meu objetivo principal, não selecionei instrumentos para avaliar essa questão.

Os instrumentos que me permitirão compreender a contribuição da pedagogia universitária para a constituição de projetos inovadores são: a análise de documentos como o PPP da instituição e as entrevistas com coordenadores de curso, seguidas de uso de questionário e entrevista com professores. Os cursos selecionados e os nomes dos professores não serão mencionados. Para o recorte da pesquisa feita para este artigo, no entanto, os instrumentos serão o PPP da UFPR-Litoral e da UFABC e entrevista com professora que participou da elaboração do PPP da UFABC.

### **O caso da UFPR-Litoral**

A UFPR-Litoral é um dos setores (setor litoral) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ela foi fundada em 2005, com a celebração de um termo de cooperação entre o governo do estado do Paraná, o município de Matinhos e a UFPR. Essa universidade busca estabelecer um compromisso com as regiões do Paraná, mais especificamente com as do litoral e da região do Vale do Ribeira. Todo esse esforço teve por objetivo propiciar, por meio da educação universitária, conforme descrito no PPP (2008, p. 2), a disponibilização dos “produtos da ciência e do conhecimento especializado para um desenvolvimento sustentável”, sem deixar de levar em consideração “as realidades concretas das populações das regiões abarcadas pelo Projeto”. Para dar conta desses objetivos, a UFPR-Litoral em seu PPP (2008, p. 7-8) se dispõe a lançar uma proposta inovadora e emancipatória, que se firma em “uma

nova forma de concepção de conhecimento, de homem e de sociedade”, que se pauta em uma leitura crítica realidade, a qual será compreendida como “ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento”.

Para assim atuar, são propostos três princípios para o trabalho pedagógico. O primeiro deles é comprometer-se com os interesses coletivos; o segundo é a meta da educação como totalidade; e o terceiro se refere à formação discente a partir de uma perspectiva crítica, investigativa, com pró-atividade e ética, e que consiga transformar a realidade. Para cumprir tais princípios, a universidade busca inserir-se na realidade do litoral paranaense e no Vale do Ribeira, a partir do desenvolvimento de projetos com as comunidades. O trabalho por projetos visa planejar e executar atividades acadêmicas para formar profissionais com responsabilidade social. Essa aproximação do mundo acadêmico e a comunidade litorânea preveem uma contribuição para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural da região, numa direção sustentável.

Diante dos princípios que regem o trabalho pedagógico, já é possível imaginar que o currículo não se organizará de acordo com o eixo disciplinar. Conforme o PPP (2008, p. 11), o currículo é flexível e “tem como principal articulador os projetos de aprendizagem, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos”. A aprendizagem por meio dos projetos é descrita da seguinte maneira no PPP (2008, p. 12): o estudante terá a oportunidade de realizar uma leitura da realidade concreta; essa atividade, mediada pelos fundamentos teórico-práticos e as interações culturais e humanísticas, no diálogo com seus colegas, professores e o meio social, acaba por oportunizar a construção das condições objetivas para sua autonomia. Além disso, esse processo educacional gerará sínteses que embasarão os sujeitos desse processo para “tomar novas posições e realizar novas proposições”. Todo esse processo ocasionará novos desdobramentos qualitativos para a formação do graduando e para as comunidades envolvidas. Vale lembrar também que os projetos são desenvolvidos em três vias: pelos estudantes (projetos de aprendizagem), pelos professores (projetos de ação docente) e pela instituição (projetos institucionais).

Um pilar importante para o PPP da UFPR Litoral são as Interações Culturais e Humanísticas (ICH), as quais representam 20% da carga horária em todos os cursos. O ICH é uma oportunidade de aprendizagem interdisciplinar, que promove encontros semanais integrando alunos dos diferentes cursos. Nesse espaço, é possível a articulação de saberes diversos e, como informa o PPP (2008, p. 31), “um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea”.

Com relação ao corpo docente, a UFPR Litoral se preocupa com o fato de que eles tenham uma formação interdisciplinar, que se envolvam com os cursos do Setor Litoral e estejam “disponíveis às necessidades dos projetos de aprendizagem”. Também é prevista a formação continuada desses professores, mas ainda sem definir como essa formação ocorrerá.

A partir das informações contidas no PPP, é possível apontar que a UFPR-Litoral expressa uma preocupação imediata com a comunidade ao seu redor e se pauta em uma metodologia de ensino que possibilite intervir diretamente nesta realidade, que é o trabalho com projetos. Assim, o PPP da UFPR-Litoral pode ser creditado como inovador, uma vez que busca superar a fragmentação do conhecimento trabalhando no eixo da interdisciplinaridade e estabelecer uma relação do conhecimento produzido na universidade com a sociedade na qual se insere, neste caso, o litoral e a região do Vale do Ribeira no Paraná. No entanto, o PPP, apesar de revelar o trabalho por projetos ser a forma como os docentes e alunos atuarão no paradigma da inovação, não especifica como os professores serão formados pedagogicamente ou discutirão esta prática inovadora na sua atuação na universidade.

### **O caso da UFABC**

Nesta parte, tratarei do histórico da criação da UFABC e de seu PPP. Todas as informações e discussões a seguir são resultado dos dados contidos no PPP, no site dessa instituição e de entrevista<sup>2</sup> com uma das professoras idealizadoras da UFABC.

A Universidade Federal do ABC (UFABC) foi fundada em 26 de julho de 2005 e seu PPP data de fevereiro de 2006. Ela está localizada na região metropolitana da cidade de São Paulo (o ABC paulista), mais especificamente no município de Santo André. O ABC paulista, além do município de Santo André, compreende outras seis cidades: São Bernardo do Campo, São Caetano, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. No momento da formação da UFABC, essa região apresentava uma carência considerável de vagas em IES públicas.

Para a elaboração do PPP da UFABC, segundo a professora entrevistada, foram convidados outros professores de universidades de norte a sul do país, totalizando quarenta sujeitos. No entanto, com a recusa de alguns, o projeto acabou sendo construído por vinte e

---

<sup>2</sup> Essa entrevista ocorreu no mês de março de 2011 nas instalações da UFABC. As informações históricas sobre a criação do PPP foram colhidas nesta entrevista, a qual foi conduzida a partir de questões suscitadas pela leitura do PPP, almejando uma melhor compreensão das motivações de sua criação e objetivos.



sete professores brasileiros e um europeu. Na época, ainda conforme a entrevistada, foi feito um levantamento e constatou-se que, em todo o Brasil, somente 12% dos egressos de IES eram da área de Ciência e Tecnologia, os outros 88% correspondiam a Humanidades e Biológicas, sendo que a maior parte se concentrava em Humanidades. O projeto, dessa forma, foi pensado para suprir a necessidade de se formar profissionais na área de Ciência e Tecnologia<sup>3</sup>.

A UFABC, dessa maneira, foi criada com um PPP já totalmente estruturado. Conforme a professora, o projeto nasceu tão inovador que seria impossível encaixá-lo em uma universidade que já estivesse em funcionamento, numa estruturação já pré-existente; por isso, a ideia inicial de servir aos propósitos do REUNI foi abandonada, sendo necessária uma universidade nova para recebê-lo.

Diante do que descrevi anteriormente sobre o contexto histórico de criação da UFABC, antes mesmo de destacar o conteúdo de seu PPP, é possível perceber uma preocupação em estabelecer uma relação com o eixo da interdisciplinaridade e em focar a área de Ciência e Tecnologia. No PPP, logo em suas primeiras páginas, essas duas questões se confirmam, a UFABC tem enfoque tecnológico, com visão sistêmica e abordagem interdisciplinar. É interessante apontar que o PPP (2006, p. 3) reconhece que “a estrutura institucional, por si só, não garante a desejada integração do conhecimento, mas a ideia é que ela facilite e induza à interdisciplinaridade”.

A interdisciplinaridade também determinará a estruturação da UFABC, a qual não seguirá o modelo departamental para permitir “uma interlocução permanente entre os docentes e discentes trabalhando numa forma interdisciplinar” (PPP UFABC, 2006, p. 12). A organização acadêmico-administrativa institucional, então, se estruturará em três grandes centros (Centro de Ciências Naturais e Humanas, Centro de Matemática, Computação e Cognição e, por fim, o Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas), que “retratam as ações de descobrir, sistematizar e inventar (...) numa visão geral, o conjunto das atividades presentes na vida universitária” (PPP UFABC, 2006, p. 12). É importante destacar o fato de que, no PPP, há uma explicitação das mudanças no campo da ciência e na maneira de lidar com o conhecimento para justificar, além da escolha do eixo da interdisciplinaridade,

---

<sup>3</sup> Apesar de, inicialmente, o projeto da UFABC ter focado o bacharelado em ciência e tecnologia (BC&T), foi instituído, recentemente, o bacharelado em ciências e humanidades (BC&H).

alguns dos caminhos para a estruturação curricular e para o estabelecimento das funções da graduação.

Nesse sentido, uma das funções da graduação será a de preparar “os futuros profissionais para conduzirem a sua educação continuada no futuro” (PPP UFABC, 2006, p. 4), uma vez que o conhecimento não é visto como acabado. O egresso da UFABC, assim, será motivado a encarar os processos de aprendizagem como permanentes.

Para enfatizar os conceitos básicos, o PPP propõe o Curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia como obrigatório para todos os ingressantes na UFABC num período de três anos. A conclusão desse curso tem por finalidade estabelecer “linguagem e visão comuns aos futuros físicos, engenheiros, químicos, matemáticos, etc.” (PPP UFABC, 2006, p. 5), pois, após esses três anos, além de se apresentar ao mercado de trabalho, eles poderão optar por dar continuidade aos seus estudos na área de bacharelado ou licenciatura em física, química, matemática, computação ou biologia na própria UFABC (duração mínima de um ano); ou ainda, escolher os cursos de profissionalização em Engenharia da UFABC (duração mínima de dois anos); e também podem candidatar-se ao Mestrado ou Doutorado em uma dessas áreas.

Ainda a respeito da questão curricular, há o intento de se individualizar o currículo. Essa iniciativa é concretizada a partir da flexibilização da matriz curricular, a qual permitirá ao aluno “desenhar sua formação profissionalizante de acordo com sua vocação e aspirações” (PPP UFABC, 2006, p. 11), principalmente porque ele terá a oportunidade de escolher parte do ciclo inicial (os três primeiros anos de sua formação) de acordo com suas intenções profissionais.

Ainda na carga dos créditos das disciplinas obrigatórias, está a disciplina *Projeto Dirigido*. Essa disciplina é oferecida nos três anos do bacharelado e corresponde ao desenvolvimento de um projeto, a ser executado em grupos de três a cinco alunos. De acordo com o PPP (2006, p. 24):

Esta atividade permite aos alunos o exercício prático de solução de problemas de um modo original e criativo, acompanhado de julgamento crítico construtivo de colegas e professores. Não se trata obrigatoriamente de resolver problemas práticos apresentados pela indústria, governo ou outro setor da sociedade, embora esta possibilidade não seja excluída, mas pode ser um determinado problema proposto pelo corpo docente encarregado de orientar esta atividade por própria sugestão dos alunos. Corresponde a 12 créditos no primeiro ano letivo com quatro créditos por trimestre.

Ainda, fica estabelecido no PPP (2006, p. 9) que a UFABC espera prover cursos que proporcionem aos estudantes recursos pedagógicos para adquirir “ferramentas necessárias a uma atuação ágil e flexível no mercado de trabalho”, por isso o foco será a formação básica densa e a formação profissional plena, tentando evitar os problemas das especializações. Além disso, haverá a promoção de atividades participativas (“palestras, debates, aulas, oficinas pedagógicas etc.”) para conscientizar os alunos sobre questões fundamentais da sociedade atual. Por fim, a organização curricular em eixos trans<sup>4</sup> e interdisciplinares objetiva possibilitar discussões sobre “as profundas alterações por que tem passado a civilização”, com o intuito de refletir sobre os valores do mundo atual; nesse sentido, é previsto o estudo dos “marcos importantes da história da civilização, da ciência e da tecnologia”. Esse processo todo visa formar jovens “capazes de enfrentar novos desafios”, com habilidade de investigação e inovação e prepará-los para “a inserção social e o exercício da cidadania”.

Após essa descrição do PPP, afirmo que a UFABC contempla vários aspectos da definição de projeto inovador postulada neste estudo: currículo interdisciplinar e flexível, mobilização discente, preocupação em formar um aluno crítico que não conceba o conhecimento como acabado e, sim, reconheça a necessidade de sua formação contínua e a produção de conhecimento visando a solução de problemas nacionais.

O primeiro ponto que merece destaque é a própria história da configuração da UFABC, que se inicia a partir do descontentamento de professores universitários, lá na década de 80, a respeito das limitações de um ensino superior que privilegiava práticas pautadas em um currículo disciplinar, numa relação fragmentária com o conhecimento. E quando o projeto começa a tomar contornos no papel, verifica-se um número reduzido de egressos da área de ciência e tecnologia no Brasil; esse problema, então, é pensado de modo que se passe a focar a formação nessa área do conhecimento. Assim, a UFABC começa a trilhar seu caminho aliando a necessidade de se repensar a universidade brasileira com a de se formar profissionais na área de ciência e tecnologia, ou seja, é uma proposta que partiu da observação da realidade com o intuito de modificá-la.

Para transformar as limitações da realidade no que se refere ao ensino superior, esse projeto reconhece uma forma diferenciada de tratar a relação do homem com o conhecimento

---

<sup>4</sup> Há uma preocupação maior em descrever a perspectiva interdisciplinar no projeto, no entanto, o eixo transdisciplinar também é mencionado.

e propõe um currículo interdisciplinar. No entanto, é interessante notar que o próprio PPP admite que o projeto facilita e induz à interdisciplinaridade, mas não a garante.

A estrutura que facilitaria a interdisciplinaridade é dada por uma organização que foge à departamental e circunscreve o conhecimento a três centros, os quais, por sua vez, representarão movimentos que são fundamentais no ensino superior: descobrir, sintetizar e inventar. Essa estruturação não separa os docentes, ao contrário, os aproxima e os obriga a conviver com colegas de várias áreas, fato que pode favorecer uma relação diferente desses sujeitos com o conhecimento.

Outro fato que colabora para a concretização da interdisciplinaridade é que, para o aluno, o conhecimento é dividido em seis eixos, sendo que um deles é da área humanística, ou seja, ainda que o graduando esteja se formando na área de ciência e tecnologia, ele terá um contato com conhecimento da área de humanidades, objetivando sua formação integral. Além disso, o aluno tem a disciplina *Projeto Dirigido*, a qual cursará por três anos. Nessa disciplina, os alunos terão que elaborar um projeto em grupo para solucionar um problema de modo original e criativo, sendo orientado por professores. A chance de elaborar um projeto partindo de um problema concreto, provavelmente fará com que o aluno tenha que lidar com conhecimentos que extrapolem os limites de sua área de estudo e, portanto, o estimule a ampliar sua percepção de relação com o conhecimento, uma vez que ele terá que buscar informações para solucionar o seu problema em várias áreas, em fontes diversas. Esse processo de aprendizagem por projeto, dessa forma, possibilitaria ao graduando uma interação com o conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade.

Se o PPP pode ser considerado inovador, não há garantia de que as práticas instituídas concretamente na UFABC sejam inovadoras. A própria professora reconhece, em entrevista concedida, que tanto a Unicamp quanto a UNB começaram suas ações com propósitos inovadores pautados na interdisciplinaridade, mas, rapidamente, voltaram-se para o modelo tradicional. Segundo ela, é preciso atentar para o professor e para a gestão, uma vez que o aluno acaba funcionando como uma esponja nesse processo. Nesse sentido, a professora compartilha de visão semelhante à defendida nesta pesquisa, de que o docente, individualmente ou coletivamente, tem poder de impacto significativo sobre a organização escolar e a formação dos estudantes e, portanto, acaba sendo figura central na articulação do PPP com a prática.

É interessante observar que, para auxiliar ao aluno no processo de compreender e atuar num paradigma inovador de universidade, a UFABC já tem um programa instituído, o Projeto de Ensino-Aprendizagem Tutorial (PEAT), de caráter obrigatório para docentes e alunos. De acordo com as informações contidas no **Manual PEAT** (2010: 5), o objetivo principal desse programa é auxiliar o discente na adaptação ao projeto acadêmico da UFABC, sendo que a ênfase na tutoria será para mostrar ao aluno como ele pode tornar-se “empreendedor de sua própria formação, a partir de uma postura independente e autônoma”; além disso, busca-se, com essa iniciativa, a permanência do aluno na universidade e a promoção do espírito crítico. O professor será responsável por tutorar um grupo de alunos, o qual poderá ser formado de aproximadamente dez participantes, nos trimestres iniciais do BCT e BCH. Todas as atividades do PEAT seguem um calendário organizado pelo Comitê PEAT/ProGrad.

No entanto, quando questionada sobre a atenção que está sendo dada ao professor na instituição, uma vez que a própria professora reconhece a importância dele na materialização do PPP, ela afirma que ainda não foi elaborado nenhum tipo de programa que atue na perspectiva da formação continuada; o que há é uma preocupação com o processo seletivo desses docentes e uma orientação pedagógica que ocorre via pró-reitoria de graduação e coordenadores para que as práticas sejam pautadas nos fundamentos do PPP.

Com relação ao processo seletivo, os editais, a princípio, são elaborados de maneira diferenciada e a banca é orientada para avaliar se o candidato, pelo menos, leu o PPP com atenção e tomou conhecimento de que está pleiteando uma vaga em uma instituição com um projeto totalmente diferente dos moldes em que ele foi formado; além disso, a banca é orientada para perceber se esse candidato está disposto a investir energia em uma nova maneira de ensinar e de se relacionar com os alunos.

Ainda que haja uma seleção cuidadosa dos professores ingressantes na instituição e uma orientação da pró-reitoria de graduação e de coordenadores para a construção de práticas interdisciplinares, a professora aponta o problema de alguns professores apresentarem ainda muito arraigada a obediência às estruturas fixas. Ela cita o exemplo do CREA (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia) que acaba impedindo a engenharia de avançar. O mesmo caso ocorreria com a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil); houve uma abertura para modificações nos cursos de Direito proporcionada pelo MEC e, até mesmo pelo mercado de trabalho, no entanto, a prova da OAB contrasta com essas possibilidades de

inovação porque repete estruturas antigas. Com isso, os órgãos avaliadores e gestores, que estão acima da universidade, precisariam se adaptar às novas visões também para cooperar com o trabalho inovador do ensino superior.

Se a gestão da UFABC já consegue identificar dificuldades de alguns docentes em lidar com o PPP, então, assim como há um empenho em auxiliar os alunos na compreensão da proposta e no estabelecimento de práticas para concretizá-la, o mesmo esforço teria que ser empreendido para amparar os professores. Nesse sentido, a UFABC se mostra mais empenhada em auxiliar seu aluno na compreensão de sua proposta inovadora do que em formar continuamente seu docente para atuar nesse paradigma. A meu ver, o esforço deveria ocorrer, pelo menos, na mesma intensidade: programas para alunos e professores para discutir e lidar com as proposições do PPP e conseguir contornar as pressões exercidas pelos agentes reguladores externos à universidade, como o CREA, a OAB, etc.

Destaco que o PPP contempla uma ação com os docentes, principalmente quando lista os princípios que norteiam a identidade institucional. Um desses princípios se remete diretamente aos professores:

A alta qualificação dos integrantes da UFABC, particularmente os docentes, necessária para que a Universidade alcance seus objetivos acadêmicos, deve ser agregado o compromisso com a identidade institucional da mesma. A sinergia entre os cursos e programas de pesquisa e extensão será um vetor de promoção da interdisciplinaridade e do desenvolvimento do conhecimento. (PPP UFABC, 2006, p. 8)

Portanto, já está previsto no projeto inicial da UFABC a qualificação de seu quadro docente. Ainda que não haja uma explicitação de que essa qualificação docente seja em termos pedagógicos, concluo que é necessário buscar essa qualificação por meio de ações que se caracterizem como apoio pedagógico aos professores de modo que eles se sintam respaldados para desenvolver uma prática de acordo com as proposições do PPP e no eixo da interdisciplinaridade.

### **O espaço da pedagogia universitária nos projetos inovadores**

Neste primeiro momento de análise do caso das duas universidades, pude constatar que ainda não existe uma proposta bem definida dessas universidades em organizar um

processo de formação continuada de seus docentes que se volte para a concretização do projeto inovador.

A inexistência de iniciativas de formação pedagógica continuada para os professores nos remete ao conceito de “cultura da docência”, o qual não está sendo estruturado nessas três universidades de modo a lidar com os objetivos da inovação. Na ausência da cultura da docência, a construção da identidade docente voltada para a inovação fica comprometida. Nesta perspectiva, as três universidades avaliadas correm o risco de deixar a concretização da inovação no papel.

Espero que os questionários e as entrevistas que serão realizadas com os coordenadores de curso e professores nos revelem informações fundamentais para compreender como a cultura da docência está se estabelecendo nesses projetos inovadores e, em que medida, essa cultura está cooperando para a construção da identidade docente. A esperança é que esses coordenadores e professores apontem caminhos que estão sendo percorridos para tornar a proposta inovadora uma realidade.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 39-70.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J.M.; Brzezinski, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, 1999.

BROILO, C. L.; PEDROSO, M. B.; FRAGA, E. T. Os alunos como parceiros: adesões e resistências às inovações no espaço de sala de aula. In: **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 109-133.

CUNHA, Maria Isabel da et al. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I. da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 61-96.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 211-235.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 75-100.

LEITE, Denise et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 39-56.

**Manual PEAT. Projeto ensino-aprendizagem tutorial**. Comitê PEAT, UFABC, 2010. Disponível em: [www.ufabc.edu.br](http://www.ufabc.edu.br). Acesso em: 15 mai. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 129-146.

**Universidade Federal do ABC. Projeto Pedagógico**. 2006. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/institucional/projetopedagogico.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

**Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Projeto Pedagógico**. 2008. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/sites/default/files/PPP%20-%20UFPR%20-%20LITORAL.pdf>. Acesso em: 22 fev 2012.