



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

#### **O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A MISSÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM ESTUDO DE CASO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UEFS**

*Paulo Wenderson Teixeira Moraes - UEFS*

**RESUMO:** O conceito de educação é o fundamento para a construção epistemológica da universidade e para a compreensão do processo de manutenção e transformação da sociedade. A tensão entre manter a sociedade e transformá-la se reflete na missão posta para a universidade brasileira e gera objetivos muitas vezes conflitantes. O objetivo deste trabalho foi analisar o Departamento de Educação da UEFS nessa complexa missão universitária. Os dados foram coletados a partir de observação participante, de entrevistas abertas, de consulta a documentos da instituição e de observação de atividades da organização. Foram entrevistados 8 professores efetivos, 3 professores fundadores da universidade, o reitor e 1 ex-reitor. O Departamento de Educação e a UEFS surgiram com uma vocação para interiorizar o ensino superior e aos poucos vêm consolidando atividades de pesquisa e produção de conhecimento. Há uma tensão na missão da UEFS na busca de integrar pesquisa, ensino e extensão que gera conflitos na gestão universitária. Propõe-se que o Departamento de Educação seja o mediador da construção conceitual da Universidade a partir de uma estrutura organizacional em forma de matriz, que favorece a interdisciplinaridade e a integração com a sociedade.

**Palavras-chave:** Educação; Ensino; Pesquisa; Estrutura Organizacional; Missão



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

#### **Introdução**

O conceito de educação é o fundamento para a construção epistemológica da universidade e para a compreensão do processo de manutenção e transformação da sociedade. A tensão entre manter a sociedade e transformá-la se reflete na missão posta para a universidade brasileira e gera objetivos muitas vezes conflitantes. A missão da universidade procura abarcar essa tensão social, que está contida no conceito de educação, e gerar uma reflexão própria que impacta em ações futuras, através do ensino, da pesquisa e da extensão. Os desafios enfrentados pela sociedade reverberam nos documentos, nos corredores e na administração da universidade. Questões sobre a desigualdade social (HALSALL, 2013) e de gênero (FARBER, VERDINELLI e RAMEZANALI, 2012), são elencadas como temáticas a serem consideradas tanto quanto as questões relacionadas à produção de conhecimento em alto nível, formação de pessoas altamente qualificadas e desenvolvimento econômico (FRANCO, AFONSO e BORDIGNON, 2012). Essa amplitude de questões torna a missão da universidade um mosaico de proposições, que possuem agendas próprias, e que por vezes são incompatíveis entre si. O objetivo deste trabalho foi analisar o Departamento de Educação da UEFS nessa complexa missão universitária. Para isso, foi necessário apresentar uma discussão sobre o conceito de educação na universidade, analisando o impacto na missão universitária. O artigo está dividido em cinco sessões: “O Conceito de Educação e de Departamento de Educação”; “Universidade: integração ensino, pesquisa e extensão”; “Método”; “O Departamento de Educação da UEFS”; e “Considerações Finais”.

#### **O Conceito de Educação e de Departamento de Educação**

Ao longo da pesquisa o substantivo mais empregado para fazer referência ao objeto de estudo foi “Departamento de Educação da UEFS” (DEDU). Poder-se-ia passar adiante sem fazer uma pergunta incômoda “O que significa um departamento de educação?” e deixar assim subentendido que essa expressão significa genericamente a seguinte ideia: grupo de professores da UEFS que trabalham com disciplinas das áreas de educação oferecidas a todos os Cursos de Licenciatura da Universidade, assim como para o curso de Pedagogia. Essa definição operacional poderia comprometer o entendimento da missão, dos objetivos e das atribuições do Departamento de Educação na Universidade.

O verbete de “educação” remete ao de “cultura” e em ambos processos, destaca-se a ideia de “transmissão e aprendizado de técnicas culturais... mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do meio físico e biológico e trabalhar em conjunto” (ABBAGNANO, 2000, p. 305). Em relação à cultura, “a crescente industrialização do mundo contemporâneo torna indispensável a formação de competências específicas, possíveis apenas por meio de treinamento especializado, que confina o indivíduo num campo extremamente restrito de atividade e estudo. (p. 227)



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

Além de ajudar a dividir os campos do saber por especialidades, a universidade, na história da educação, ocupou o carro chefe do ensino superior ou das instituições científicas e produziu uma hierarquização do saber e dos sábios. A casa da ciência também pode ser a casa da vaidade e da arrogância, dos que sabem e dos que nada sabem, dos que ensinam e dos que aprendem, enfim, de alunos e professores. Neste sentido, Paulo Freire (1974) tenta garantir a dignidade da pessoa independente dela possuir ou não o saber acadêmico. É preciso ter em mente que a ciência é fruto do cotidiano, da sabedoria popular, do senso comum. Todos têm a capacidade de observar as coisas e de fazer experiências e transmitir o saber oriundo dessas experiências para os seus próximos. A instituição científica transformou isto em “dúvida metódica” e construiu diversos instrumentos para aguçar a capacidade de observação e de experimentação. Hoje em dia a ciência dá as costas para a sabedoria popular sem saber que esta também é uma forma de saber tão digna quanto a ciência, e sem a qual esta última não teria surgido.

Em toda a sociedade há educação. Será que em toda a universidade também há? Quem se reconhece como educador? E quem se reconhece como formador de educadores? Educar é sempre educar em uma determinada sociedade e em um determinado tempo. Assim, educação é muito mais do que as escolas. Ela se localiza na interseção da sociedade com sua utopia, ou seja, a educação faz a sociedade como ela é, mas também permite sonhar como ela poderia ser. Ela está, portanto, intimamente ligada com a ideologia de uma época.

A especialização cria o seguinte dilema cultural: formam-se profissionais que não sabem conversar com a população, mas que estão intimamente conectados com as técnicas de última geração e são induzidos a pensar que tudo sabem. Buarque (1994) afirma que os universitários são capazes de conversar com qualquer outro universitário em qualquer parte do planeta, mas têm dificuldades de conversar com o servente de sua própria universidade. É possível, então, enquadrar uma instituição de educação como a universidade como um não-lugar, pois está em toda parte, mas ao mesmo tempo não pertence a uma comunidade específica, como se formar profissionais não fosse formar profissionais para uma realidade, mas sim para a realidade, que por sua vez se parece cada vez mais com um mundo homogêneo e padronizado.

O ser educador deveria ser a base de toda a formação profissional, principalmente na realidade brasileira de poucos letrados e muitos analfabetos. Os profissionais são formados para reproduzir uma técnica geral de forma tal que “ele tudo sabe” e “o outro quase nada sabe”. Esta é uma relação pedagógica desequilibrada e pouco produtiva. Infantiliza as pessoas e tira-lhes a sua dignidade. Segundo Freire (1974):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (p. 67)



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

Quanto ao conceito de departamento, esse também surge como fruto de uma sociedade de especialistas e da necessidade de dividir o trabalho nas instituições de sociedades complexas. O departamento é uma divisão administrativa a qual se atribui uma responsabilidade específica determinada pela divisão articulada de tarefas de uma organização. Em alguns setores da atividade econômica e mesmo em algumas esferas do poder público a divisão ortodoxa da organização em departamentos passou a causar muitos problemas e deu ensejo ao surgimento de modelos matriciais de organização, onde a relação horizontal facilitaria mais o fluxo de informação. Assim como visto em educação, também na administração a especialização excessiva em trabalhos que não são tão mecânicos pode levar a uma crise dentro da organização. Em alguns contextos onde o avanço tecnológico já é bastante corrente, o trabalhador tem sido convocado a ter uma atuação global, tendo conhecimento de todo o processo de produção e participando mais ativamente da organização. Neste ambiente a noção de departamento se torna bastante vulnerável.

Para Mintzberg (2003), a estrutura de uma organização é a divisão do trabalho e do poder, sendo que, tanto o ambiente é uma variável fundamental para determinar o tipo de estrutura adequada, como a escolha de determinada estrutura direciona as organizações para os seus respectivos ambientes acolhedores. Dificilmente uma universidade se enquadraria num esquema de burocracia mecanizada, pois a tarefa dos professores é muito complexa e envolve situações específicas, de alunos diferenciados a experimentos e pesquisas complexas, que devem ser constantemente reavaliadas para se chegar a uma aprendizagem satisfatória ou a um resultado confiável. Eles se enquadram entre os profissionais que precisam de autonomia para exercer o seu trabalho. Nessas situações, torna-se inviável supervisionar diretamente, pois constrangeria a própria execução do trabalho. Basta imaginar um cirurgião sendo supervisionado na hora da operação, ou um engenheiro na hora em que faz os cálculos, ou mesmo um advogado enquanto elabora uma defesa. A forma de controlar esses trabalhadores é através de um longo processo de doutrinação e pelo acompanhamento de associações e federações de profissionais. Já a organização para a qual o profissional trabalha possui controle bastante limitado. Através da doutrinação é possível esperar que a maioria dos médicos em qualquer lugar do país tenha uma intervenção padrão, assim como a ponte construída pelo engenheiro tenha uma probabilidade reduzida de cair e que os professores irão ensinar um padrão mínimo da disciplina onde quer que estejam. Ou seja, a descentralização só é possível pela padronização das habilidades que é feita durante um longo processo de doutrinação ou formação. A burocracia profissional é a estrutura na qual o poder se encontra no nível operacional, sendo tal estrutura a que mais se aproxima da democracia, uma vez que mais pessoas decidem e há uma descentralização tanto horizontal quanto vertical na organização.

A questão do controle às burocracias profissionais torna-se delicada, pois após anos de doutrinação a pessoa resiste a controles diretos. A sociedade, no entanto, busca meios de controlar tais burocracias. A administração de organizações com essa estrutura geralmente se



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### ***Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad***

constitui como paralela à atividade operacional, fazendo com que os profissionais tenham o mínimo de envolvimento possível com questões políticas, financeiras ou logísticas. As demandas e pressões da sociedade são respondidas através da alta administração. Um cirurgião, por exemplo, não gostaria de entrar na sala de cirurgia preocupado com os problemas gerais do hospital ou com as políticas públicas de saúde. Os professores, por sua vez, gastam boa parte de sua energia preparando as aulas e pesquisando assuntos complexos. Essa situação gera uma contradição bastante encontrada em organizações que possuem essa estrutura: elas se aproximam de uma democracia meritocrática, onde o nível operacional tem um grande poder de influência, porém devido à excessiva especialização, os administradores centrais acabam ganhado bastante poder ao ocupar os espaços vazios deixados pelos profissionais. Passa a surgir, então, uma burocracia mecânica no nível da administração, ao lado da burocracia profissional. No caso do ensino superior, os profissionais são os professores e os administradores são os funcionários de apoio. Em muitas situações há um conflito entre esses dois grupos (DOBSON, 2000; SZEKERES, 2004).

Para Falqueto e Farias (2013), o modelo burocrático ocasiona um cenário de conflitos na tomada de decisão e de pouca eficiência, tornando a instituição vulnerável ao discurso gerencialista. Para Hardy e Fachin (2000), uma estratégia de tomada de decisão que pode emergir nessa estrutura universitária é a “anarquia organizada”, onde há um esvaziamento do processo decisório, apesar dos assuntos importantes poderem mobilizar a comunidade para a busca de consenso, a tendência é a estratégia denominada de “lata de lixo”.

#### **Universidade: integração ensino, pesquisa e extensão**

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão caracteriza a ideia de universidade, mas essa união remete a problemas epistemológicos e de aprendizagem que devem ser considerados. Em muitas universidades, a gestão de cada uma dessas atividades acadêmicas ocorre de forma compartimentada, cada uma com sua pró-reitoria ou departamento. Mesmo quando um mesmo órgão é responsável pelas três atividades, a execução é separada.

O surgimento da Extensão pode ser remontado ao século XIX, na Inglaterra, diretamente ligada aos desdobramentos da Revolução Industrial. Por um lado, visava preparar técnicos e, por outro, reduzir as pressões das camadas populares, ainda que, cada vez mais fortes e intensas. A extensão universitária se consolida através de cursos voltados para os que não participam da instituição que, sem formação acadêmica regular, desejem conseguir maior grau de instrução. Porém, a Universidade Norte-americana, a partir de 1860, encontrará um espaço propício para o desenvolvimento da extensão através de atividades cooperativas, na área rural e na área urbana. (TAVARES, 1997)

Se por um lado a Extensão pode contribuir ainda mais para manter o *status quo* e a hegemonia de classe em uma sociedade (GURGEL, 1986), por outro, ela pode ajudar a desmistificar o conhecimento demonstrando o longo e exaustivo processo de construção, para que a classe que não detém o saber acadêmico possa compreender que ele é produzido através de ensaio e



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### ***Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad***

erro, de bastante pesquisa, mas, possível de ser replicado e aperfeiçoado por todos os seres humanos.

A Extensão também está sujeita à separação entre a “transmissão” de conhecimentos, que efetiva uma certa colonização no dia a dia das pessoas, e a “produção de conhecimento” que é realizada dentro das universidades. É como se fossem processos distintos, o primeiro é apenas difusão do conhecimento e o segundo é apenas a sua produção. Essa forma estanque de ver a universidade se deve a um problema epistemológico que se propaga por todas as instituições de educação. Ou seja, a forma como se pensa o conhecimento e o surgimento das ideias influencia a prática e a forma do ensino e da aprendizagem. Para Freire (1983), a extensão pode funcionar como domesticação dos homens, correspondendo a um conceito mais próximo de comunicação e distante da ideia de educação libertadora.

Já a união entre pesquisa e ensino pode ser remontada à Universidade Alemã que tem como marco Humboldt. A mentalidade germânica da época, ou a *Weltanschauung*, entendia o conceito de ciência tanto na perspectiva das ciências naturais quanto das ciências sociais, o que eles tratavam como *Naturwissenschaft* e *Geisteswissenschaft*. Já no mundo anglo-saxão, mais dado ao empirismo e ao pragmatismo, o conceito de ciência se referia muito mais à ideia de ciências exatas, ao controle experimental e aos métodos mais quantitativos, e todo o resto se agrupava genericamente como Filosofia, História e etc. Métodos como lingüística comparada, campo trabalhado por Humboldt, dados históricos e a pesquisa de documentos, por exemplo, não faziam parte do que os ingleses chamavam de “Royal Science”, e nem passava na cabeça dos participantes da “Royal Society of the Science” um dia fazer parte. Com os desdobramentos do século vinte e a hegemonia do mundo anglo-saxônico a partir do imperialismo Norte-americano, essa segunda noção de ciência preponderou (FARR, 2000).

A concepção humboldtiana de universidade era uma tentativa de formação cultural e científica e estava bastante vinculada com os outros níveis de ensino. Era uma tentativa romântica e idealista de elevar o nível cultural da população. Interessante que naquela época já se proclamava o ideal da liberdade de ensinar e de aprender (UEFS, 1994, p. 32).

A difusão da ideia de controle e de descoberta do novo através da experimentação, aliado às grandes descobertas que revolucionaram o mundo, descobertas estas que nem sempre foram dentro da universidade, lançou a pesquisa experimental para um pedestal bastante alto e gerou muitos mal-entendidos (BUARQUE, 1994). O cientista passou a ser alguém que trabalha, preferencialmente, em um laboratório durante muito tempo para, então, publicar o resultado de suas pesquisas em algum periódico. Na prática, porém, o primado da pesquisa se traduz no primado das publicações que transforma a quantidade de publicações em índice de excelência. Na Inglaterra, as publicações têm um peso excessivo em relação a outras formas de mérito e excelência, como o ensino. Já nos Estados Unidos, os que não publicam têm uma probabilidade alta de perder o emprego. Em síntese, “em qualquer parte do mundo não é possível fazer carreira na universidade sem “publicar”, pois o prestígio depende, antes de



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

tudo, das publicações e as promoções dependem, antes de tudo, do prestígio” (KOURGANOFF, 1990, p.106).

Para Kourganoff (1990), as publicações representam trabalho esotérico que não constituem uma verdadeira contribuição ao desenvolvimento da cultura. Ninguém lê os trabalhos publicados que contam para promoção. A eficácia pedagógica não conta e isto é um fenômeno universal: a dedicação é maior em relação a pesquisa, ou até mesmo a administração recebe mais atenção do que as atividades de ensino. Por outro lado, não há uma organização nas universidades destinada a reunir informações sobre a atividade pedagógica dos docentes-pesquisadores. O resultado é que a redução dos “encargos do ensino” são considerados um progresso na carreira, degradando os níveis elementares e aproximando a universidade mais de um Centro de Pesquisa do que de uma Instituição de Ensino Superior. A redução da “carga de ensino” torna-se a solução para as tensões entre ensino e pesquisa e, por outro lado,

Aquele que tem maior interesse pela formação dos estudantes do que pela pesquisa especializada é sistematicamente desfavorecido, ridicularizado, humilhados por aqueles, entre seus pares, para quem o professor docente do Ensino Superior, deve ser antes de tudo um pesquisador, mesmo que não passe de um pesquisador medíocre” (KOURGANOFF, 1990, p. 113)

Nos EUA e na Inglaterra há uma separação mais clara entre Centro de Pesquisa e de Ensino no sistema da Educação Superior. O primeiro congrega universidades intensivas em pesquisa, prestigiadas e reconhecidas mundialmente pela excelência na produção de conhecimento, enquanto que o segundo representa uma rede de Escolas de Ensino Superior que atendem à necessidade de qualificação da maior parte da sociedade (JAGER, 2013). No Brasil, há uma divisão entre universidades públicas e privadas, nas quais as primeiras são geralmente centros maiores e que desenvolveram centros de pesquisa paralelos à estrutura de ensino e extensão, e as últimas se dedicaram mais à ampliação do acesso ao ensino. Nos últimos anos, o programa Prouni focou no financiamento público de matrículas no ensino privado para aumentar o número de estudantes universitários (De ARAUJO, 2012).

Dessa forma, Kourganoff (1990) salienta a falta de fé no ensino em alguns professores universitários que torna urgente a aplicação do espírito de investigação aos problemas pedagógicos. Tendo em vista que os professores ainda trabalham muito isoladamente, faltam colóquios sobre o ensino universitário. Há de certa forma um mito de uma “Pedagogia Geral” que engendra toda a sorte de transposições abusivas dos problemas do ensino primário, para o ensino secundário e para o superior, de forma que a Pedagogia se torna mais importante que os conteúdos. Se é pela prática de ensino que se formam professores, é necessário que os mais experientes auxiliem os inexperientes, similar à formação de um médico, necessitando assim, de estágios maiores. Isto ajudaria na passagem de Doutor para o Educador. Porém, o título de doutor atualmente parece bastar em si mesmo e obscurece o papel do Educador, gerando uma ambiguidade de habilitações.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

A dificuldade de dedicar-se ao ensino aumenta mais ainda, tendo em vista que, além desta ambigüidade de atribuições de pesquisa e docência, ainda existem as tarefas de dirigir laboratórios e núcleos de pesquisa, participar ativamente em diversas assembleias e conselhos, além de comissões de caráter mais ou menos administrativo. Dessa forma, a corda sempre quebra do lado mais frágil, ou seja, o ensino. Isto esconde um paradoxo, pois a principal função da universidade é o ensino. O desprezo pelo ensino rapidamente anda paralelo com o desprezo pelo professor e, conseqüentemente, pelo aluno.

As origens do primado da pesquisa pode nos levar a muitos lugares. Hoje a universidade vive sob o fetichismo da pesquisa. Seria a fome de novidades revolucionárias aguçada pela mídia? Seria o desejo do novo pelo novo que faz parte da modernidade? Nesta perspectiva, criatividade se opõe à tradição, na forma de cultura adquirida? A idealização da pesquisa é a ilusão da criação original. O pesquisador seria, então, o gênio criador em comparação ao docente que não participaria de uma atividade criativa, pois este seria um “distribuidor de conhecimentos” e isto é considerado de importância secundária. A “eficácia pedagógica” é uma moeda “não-conversível” no mercado internacional universitário. Assim, apesar de o ensino ser o espaço de excelência da criação do saber estruturado e da formação da personalidade do estudante, lugar dos trabalhos de elucidação, de condensação, de sistematização e de síntese, enfim, de criação pedagógica, ele tem sido negligenciado e desmerecido por muitos docentes-pesquisadores.

Os efeitos do primado da pesquisa sobre o ensino são preocupantes. É muito comum as aulas se transformarem na especialização do campo do professor, seja dando continuidade às dissertações e teses ou a trabalhos individuais, e os alunos acabam se queixando informalmente de que o assunto não é tão relevante para a sua profissão, não veem uma aplicabilidade do conhecimento teórico. Formam-se pesquisadores que não possuem o menor conhecimento “aplicado” em campos afins aos seus conhecimentos teóricos. É muito comum encontrar a mesma carência no âmbito da formação de professores do segundo grau, como um efeito colateral do problema principal. “Como pseudo-docentes do nível superior poderiam ensinar aos futuros professores do nível secundário técnicas pedagógicas rudimentares que eles mesmos ignoram?” (Kourganoff, 1990, p. 158, §6)

Kourganoff (1990) aponta para possíveis categorias de professores e de pesquisadores que poderiam ser uma forma de seguir na carreira docente sem necessariamente ter que ser um pesquisador e vice-versa. Seria também uma forma de melhorar a divisão do trabalho acadêmico que parece, ainda hoje, muito indissociado. Seriam as seguintes categorias: Generalista Sintetizador, o Professor Generalista, o Escritor-Cientista (ou o cientista filósofo), o Prático Formador, o Pesquisador Não-docente, o Estrategista-Generalista e o Pesquisador Especializado e o Pesquisador Formador. Os professores estariam preocupadas com problemas de didática e de acessibilidade aos conhecimentos superiores da ciência, enfim, com uma síntese cultural, enquanto que os pesquisadores estariam mais voltados para as atividades de pesquisa que não são meramente técnicas, mas também envolve estratégias de





## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

articulação dos problemas fundamentais da existência humana. Paralelo às categorias de pesquisador e de professor, cargos que não seriam excludentes para uma mesma pessoa em diferentes períodos da carreira, teria que surgir uma estrutura que abarcasse esses novos cargos. Assim, correspondendo à homologação da aptidão de um Doutor-pesquisador, teria uma homologação das funções de ensino a partir dos estágios de alternância (Espécie de período de avaliação da docência). A tese de pesquisa tradicional teria que corresponder a uma tese de ensino (síntese didática, síntese cultural de alto nível, adaptação de manuais ou tratados estrangeiros aos programas nacionais e etc.). Enfim, da mesma forma que se avalia o pesquisador nos modelos correntes nas universidades, no modelo proposto por Kourganoff, também se criaria métodos de avaliação do professor que lhe garantisse uma carreira autêntica e sem precisar realizar tarefas do ofício de um pesquisador legítimo. Sem rivalizar com o prestígio dos pesquisadores, no sistema de educação superior inglês, existe um programa de premiação das instituições de ensino de excelência, assim como de docentes exemplares (TURNER e GOSLING, 2012).

Entre o conhecimento e o mercado, a universidade sempre esteve associada à idéia de um centro de conhecimento, seja de difusão ou de produção. O início se deu com o revigoração dos ideais clássicos como amor à verdade e o ensino das virtudes acima de tudo. A manutenção destes ideais ao longo dos tempos é o que tem garantido, até então, a sua centralidade e força. Para Karl Jaspers (1965 apud SANTOS, 1999, p. 188), a universidade, de acordo com a ideologia alemã, é o lugar onde, com a permissão do Estado e da sociedade “uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objectivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade.” Para complementar o idealismo alemão ele enumera as funções da universidade: transmissão da cultura; ensino das profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência.

Esse idealismo está nos valores que guiam a missão universitária. No Canadá, por exemplo, foram elencados, em ordem de prioridade, os 12 principais valores que norteiam a missão de 58 universidades: serviço, verdade, igualdade, comunidade, espiritualidade, liberdade, dignidade humana, tradição, justiça, liderança, aprendizagem continuada e aprendizagem e desenvolvimento (KREBER e MHINA, 2006). A “verdade” é o segundo principal.

Esses ideais, no entanto, dividem o espaço com muitas outras funções que foram acumuladas ao longo do século XX, quando ocorre uma explosão de atividades paralelas ao crescimento da universidade no sentido do aumento de sua população estudantil e docente, como da proliferação das universidades, mantendo-se o eixo principal pesquisa-ensino-extensão sob o qual giram as outras funções. Em 1987, por exemplo:

o relatório da OCDE sobre as universidades atribuía a estas dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### ***Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad***

através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social. (SANTOS, 1999: p. 189, § 1)

Até que ponto é possível compatibilizar todas essas funções? Muitas vezes a pesquisa pretere o ensino, principalmente, tendo em vista o dispêndio de recursos financeiros, humanos e institucionais. Por outro lado, às vezes, os interesses científicos podem não levar diretamente a uma maior competitividade da economia. A educação geral pode colidir com educação especializada. A entrada na universidade por via da seleção, como o vestibular, pode impedir a mobilidade social, mesmo sendo um mecanismo socialmente legitimado de qualificar o estudante. Cada ponto desse nó leva a uma diferente tensão entre a universidade, a sociedade e o Estado. Para Santos (1999), as reformas que têm sido empreendidas são no sentido de manter estas contradições sob controle, através da gestão das tensões recorrendo a mecanismos de dispersão.

Na Inglaterra, muitas universidades foram estabelecidas com a intenção de diminuir os motins e protestos, a partir de uma política de inclusão de grupos menos favorecidos. A *University of Huddersfield*, por exemplo, foi estabelecida em uma comunidade problemática e foi bem sucedida em integrar as pessoas à sociedade, diminuindo os protestos e motins, apesar do contexto político continuar sendo um desafio (HALSALL, 2013).

A incorporação da inclusão social não diminui a perspectiva dos que buscam melhorar de vida acessando o ensino superior. Nesse caso, a busca de um diploma pode torna-se o objetivo final, como um produto que estivesse coisificado. Associado à nossa sociedade de massas, uma faculdade pode ser até comparada a um supermercado (CHAUÍ, 2001), onde vamos comprar produtos ao invés de produzi-los, onde achamos tudo pronto bastando para isso ter o dinheiro. É possível encontrar essa disposição de espírito em muitos alunos, ou seja, a tendência de esperar que o professor lhes dê tudo pronto. O professor, por sua vez, muitas vezes, espera achar prontinha nos livros a sua aula, nos “supermercados para professores”, ou na ala vip. Essa sede de cópia do que acontece nos países desenvolvidos conduz à imitação dos conteúdos sem compreendê-los sob a lógica do contexto sócio-histórico brasileiro. Dentro dessa lógica, aprende-se muito sobre o que acontece no mundo secundando os problemas nacionais. Frequentemente também as questões são encomendadas de acordo o estado da arte. Na periferia da comunidade acadêmica, se participa basicamente como consumidor. Para Milton Santos (2000, p. 160), entretanto:

“... conhecer o mundo só é possível se em cada continente, em cada cultura, exercermos esse trabalho de conhecimento do mundo e nos reunirmos depois para cotejar os achados e produzir a síntese. Está terminado o tempo das elegâncias de papel carbono, de elegâncias não autênticas... alcançaremos uma interpretação adequada do mundo e uma elegância como autenticidade e não como cópia.”



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

Nesse sentido, o pensamento construtivista também aponta para a impossibilidade de tal mercado de conhecimentos a partir de uma “máquina de xerox”. Para se conseguir conhecimento é preciso construí-lo com as próprias mãos, ou em algumas terminologias, reconstruí-lo (VON GLASERSFELD, 1996). Dificilmente se reproduz conhecimento de forma passiva, pois para incorporá-lo é preciso trabalhar sobre ele, se envolver e se projetar.

Um outro problema que invade a universidade diz respeito à polêmica da pós-modernidade, que se caracterizaria pelo enfraquecimento das grandes narrativas modernas que prometiam um mundo planejado e belo e que, no entanto, a história demonstrou que a mesma racionalidade, usada para benefício coletivo, também foi fundamental na criação de problemas complexos como o holocausto, a miséria e o consumismo desenfreado. É possível separar a racionalidade humana em instrumental, direcionada para fins, e substancial, direcionada para valores, e atribuir a crise atual a uma exagerada crença na razão instrumental que legitima uma ética funcional (RAMOS, 1983). A universidade é uma porta-voz de ambos os tipos de racionalidade e, por isso, tem sofrido um certo desconforto perante tais críticas. Santos (1999) propõe uma luta de resistência para tentar quebrar o monopólio das interpretações, ou monopólio do saber e da racionalidade. A excessiva especialização que vivemos na modernidade impõe formas aos conteúdos, alienando as pessoas do conhecimento. Isso vai justificar uma proposta de metodologia pós-moderna: a construção de muitas comunidades interpretativas ao invés do monopólio que nos leva à imposição de técnicas a nível global. As comunidades interpretativas brotam com a legitimação dos saberes locais que, mesmo não sendo racionais, no sentido moderno e ocidental desse termo, possuem qualidades que ajudam a compreender situações complexas. Propostas como essas têm levado a uma reflexão mais profunda sobre as atribuições da universidade, sobre a relação entre a sociedade e a universidade e a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

### **Método**

Devido à inserção do pesquisador no campo, do ano 2000 até 2004, como professor substituto, a estratégia da observação-participante é a que caracteriza mais o método utilizado nesta pesquisa. Uma possibilidade é o pesquisador ser considerado como participante total por ser um nativo do ambiente pesquisado e continuar exercendo suas atividades. Pode-se considerar participante-total o tipo de observação participante em que há a maior integração do observador com o objeto investigado, podendo haver inclusive um risco de imersão total (Minayo, 1994). O presente trabalho se aproxima dessa última vertente. Para esse trabalho utilizei a observação participante próximo de como Becker (1997) a descreveu: “O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda.” Um aspecto importante para a observação participante é o papel ativo que os indivíduos observados possuem na construção do processo. O estabelecimento de um bom vínculo é fundamental nesse tipo de pesquisa, e se dá nos momentos cruciais da pesquisa, como a entrada em campo e devolução dos resultados. O momento de maior



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### ***Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad***

importância para a observação foram as reuniões departamentais que acontecem mensalmente.

Foram feitas entrevistas abertas com o diretor do departamento, com 8 professores da carreira, com 1 professor ex-aluno e com 2 alunos. Para buscar uma visão mais ampla da UEFS, também foram entrevistados 3 professores “fundadores da UEFS” – pessoas que estão na UEFS desde o começo –, 1 ex-reitor e a reitora. A entrevista girou em torno das seguintes perguntas: O que representa uma universidade para você?; Até que ponto a UEFS corresponde a essa imagem de universidade?; Como você avalia o Departamento de Educação? Qual o papel do Departamento de Educação na UEFS? Quais os departamentos mais fortes na construção da imagem da UEFS?

As entrevistas e as observações constituem o material interpretado. Muitas idéias que surgiram depois das entrevistas e observações puderam ser novamente confrontadas com “os atores” gerando uma possibilidade muito rica de *insights*. Para Roesch (1999), uma questão intelectual deve conduzir a narração de um estudo de caso, sendo importante construir uma questão de pesquisa. Neste trabalho, busco-se responder à seguinte questão: por que o Departamento de Educação da UEFS ocupa uma posição secundária nas decisões organizacionais da universidade.

### **O Departamento de Educação (DEDU) da UEFS**

O ensino superior em Feira de Santana começa em 1968 com a implantação da Faculdade de Educação, numa política de interiorização da educação com intuito de atender à demanda de professores para o ensino de 1º grau. Em 1972 a Faculdade é incorporada à Fundação Universidade de Feira de Santana. Em 1976 são fundados novos cursos de graduação, como os de enfermagem, Administração e Engenharia. Em 1983, numa reforma governamental, adota-se o nome atual, Universidade Estadual de Feira de Santana. Assim, apesar da constituição do curso de Pedagogia ser basilar num projeto de Universidade, este só vem a se constituir na UEFS, estranhamente, em 1986 (UEFS, 1994; MORAES, 2003).

O principal órgão estruturante da UEFS são os departamentos. Cada Departamento é um Órgão de Ensino, Pesquisa e Extensão, que se organiza a partir de um conjunto de disciplinas afins, uma congregação de professores que as cultivam e um serviço administrativo. O diretor é escolhido pelos integrantes do departamento, numa prática de eleição direta para um mandato de 2 anos, sendo o eleito professor do quadro da carreira docente da Universidade.

A Universidade se constitui do encontro de muitos “estrangeiros”, sejam os estudantes ou os professores. Os estudantes vêm de toda parte da Bahia, seja das cidadezinhas próximas ou da Capital. Já os professores são, ou já foram em sua maioria, da Capital ou de outro Estado. Três ônibus trazem e levam professores de Salvador para o Campus da UEFS em Feira de



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

Santana todos os dias, numa distância de 128 Km. Atualmente, existem 889 professores efetivos, sendo que 383 são doutores, 391 são mestres, 116 são especialistas e apenas 9 têm apenas a graduação. Do total, 538 têm dedicação exclusiva à Universidade, 335 possuem um vínculo de 40 horas e 26 de 20 horas. São 26 cursos para um total de 6.528 alunos na graduação, 14 cursos de especialização para 295 alunos, 14 cursos strictu sensu para 509 alunos (UEFS, 2013). A concentração no ensino ainda é notória confirmando a divisão de tarefas no ensino superior, em que a pesquisa se concentra mais no sudeste do país. Em outros países a política governamental torna difícil a diferenciação de uma instituição focada em ensino através da produção de pesquisas, pois até mesmo os orçamentos são condicionados à sua vocação (JARGER, 2013).

Agregado a esse crescimento na titulação, a UEFS vem organizando cursos de pós-graduação com bastante sucesso, a exemplo dos doutorados na área de Biologia. Bons resultados na área de pesquisa têm sido motivo de muito orgulho para a comunidade acadêmica. Se na década de 80 a busca da concretização dos cursos de duração plena e um forte trabalho em Extensão Universitária foram as grandes lutas para a afirmação da Universidade enquanto centro de referência para a região e o Estado, hoje a legitimação da UEFS enquanto universidade, no que essa palavra representa como adjetivação de um grande empreendimento em prol do conhecimento humano, passa pela constituição de núcleos de pós-graduação e pesquisa.

A missão da UEFS compreende uma diversidade de temáticas oriundas do embate com a sociedade:

A UEFS tem por missão produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade da vida, com ênfase na região do semi-árido. (UEFS, 2013)

Por outro lado, as queixas quanto a depauperação da graduação também são sentidas aqui, aliás como já foi apontado anteriormente, a massificação da universidade coincide com o seu desprestígio e, conseqüentemente, o surgimento de pós-graduações que voltam a hierarquizar o acesso aos “altos estudos”. A isso se soma a grande incógnita que representa a pesquisa. Historicamente a UEFS se assenta na grande demanda por formação de professores para o segundo grau e por formação de alguns técnicos profissionais. Com o tempo, as disciplinas que formavam os professores, como Biologia, Matemática e História, foram se individualizando e deixando esta tarefa de formação de professores mais a cargo do Departamento de Educação, liberando-se, assim, para as pesquisas na própria área e formação do bacharel. Os cursos de Licenciatura foram preteridos em função dos Bacharelados, criando mais um degrau na “hierarquia do saber”. É como se somente o bacharel precisasse de pesquisa, enquanto que o licenciado apenas leciona para o ensino médio e fundamental, afirmando mais uma vez a separação entre o ensinar e o pesquisar – reduzindo a multiplicidade de sentidos que estes dois verbos encerram.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

O DEDU sempre foi alvo de um certo preconceito dentro da Universidade em relação à baixa titulação dos seus docentes e à ausência de pesquisa. Aqui emerge mais claramente todo o fardo herdado por esse Departamento: a Educação. Assim, o DEDU ficou com uma herança bastante pesada para se carregar. Esse “fardo” fica bastante claro no discurso de um dos professores fundadores do DEDU: “adotei a UEFS como minha casa, trabalhei com regime de 40 horas semanais, apesar de efetivamente trabalhar como dedicação exclusiva, lutei contra a Ditadura, sempre conseguindo levar o Departamento a frente”. Isto faz parte de um discurso mais amplo de quem trabalha na Educação. A UEFS é uma instituição vocacionada para a formação de professores e aperfeiçoamento da Educação regional, que não se vê como tal, mas como agregado de Departamentos, cada qual com sua vocação.

Os professores da Área de Fundamentos da Educação chegaram a uma constatação angustiante: pouca coisa do que esteja relacionado aos cursos de Licenciatura é decidido por eles. Os colegiados fazem mudanças, alteram currículos, reduzem carga horária de certas disciplinas, criam outras sem que o DEDU ou as Áreas do Departamento possam fazer alguma coisa. O que é pior, tem ainda que dar conta de selecionar professor para disciplinas que não foram pensadas por eles, a exemplo da disciplina Introdução à Educação. Para Pinto “Adotou-se no campo educacional a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competem aos educadores” (PINTO: 1996)

Na fala do professor 1, a seguir, é possível caracterizar a estratégia da “lata de lixo” para tomada de decisão (HARDY e FACHIN, 2000), onde há um esvaziamento do processo decisório:

“Não sabe-se ao certo a história dessa disciplina [introdução à educação] e como ela se encaixa nas Licenciaturas. Alunos já no semestre de sua formatura cursam uma disciplina de caráter introdutório. É sabido que os colegiados são compostos por professores das respectivas disciplinas, mas a reunião nem sempre é em um horário que possibilite a presença desses professores e são, de alguma forma, excluídos dessas reuniões. O fato é que há um sentimento de que eles apenas executam determinações externas.”

A ausência às reuniões se torna dramática no seminário de avaliação do DEDU, marcado com mais de dois meses de antecedência, que ocorreu em dezembro de 2002, quando todos docentes estavam livres das atividades de docência: apenas 30 dos 90 professores participaram, sendo que esse número foi diminuindo sensivelmente até a plenária final no terceiro dia (contando visualmente uns 20 docentes). Nesse contexto, o professor 5 sugere: “Temos que ter um feitor, não um diretor”.

São muitas situações que levam a essa enigmática frase do professor 2: “Quem mais entende de Educação somos nós, em tese...” que foi verbalizada em umas das acaloradas reuniões do Conselho Departamental de Educação. Por trás dessa frase existe toda uma sensação de que as coisas são decididas a revelia desse Conselho e do saber de seus professores. Isso nos remete para o desprestígio com que é tratado os pedagogos e profissionais que têm como primeira



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

identidade profissional o brasão de educador. Não existem causas únicas e não é um problema apenas local. Um depoimento do ex-reitor Josué da Silva Melo sobre a fundação da UEFS, porém, pode dar pistas sobre o sentimento geral acerca do DEDU na UEFS:

o Governo do Estado resolveu criar a Faculdade de Educação com os cursos iniciais de Letras, Ciências e Estudos Sociais para atender à necessidade de formação de professores para o ensino básico; mas não era isso que Feira de Santana queria. Ela se sentiu até meio frustrada com a criação dessa Faculdade de Educação, por que ela não respondia às expectativas e às necessidades da sociedade. (UEFS, 1997)

A UEFS, de certa forma, tem o seu início nessa Faculdade de Educação, apesar de que nem todos consideram esses anos anteriores à 1976, ano de deferimento do processo de constituição da Universidade, como anos importantes, mas como “história ancestral”. Então, até que ponto a formação de professores dessa Faculdade de Educação é ou foi considerada um problema central para a Universidade? Até que ponto essa Faculdade de Educação, cujo o herdeiro natural é o Departamento de Educação, é apenas considerada um mal necessário para a Universidade? Assim, pode-se perceber que esse é um Departamento bastante desprezado, tanto interna quanto externamente, muito distante de um centro aglutinador de todos os Departamentos da UEFS. Isso corrobora com o diagnóstico apresentado de KOURGANOFF (1990), em que assuntos pedagógicos e de educação são postos em segundo plano em função da pesquisa. O professor 3 relata que esta visão negativa do DEDU foi construída por causa da pouca produção científica dos professores do Departamento, que:

“mais falam do que fazem ou apenas falam e não conseguem colocar no papel e publicar coisas que alimentem a academia. Por outro lado, é o Departamento que assumiu a problemática da formação de professores do ensino médio e fundamental que todos os outros negaram para si. Daí não sobrar muito tempo senão para formar professores, pois a estrutura não permitia fazer mais do que isso.”

Já no depoimento do professor 4, que também foi chefe do departamento, pode-se observar a carência de recursos frente às demandas por trabalho:

“nós tínhamos que nos desdobrar, pois não havia professores para todas as áreas. Nós dávamos todos os tipos de disciplina, de Filosofia e Sociologia a Didática e Política Educacional, e tínhamos que dar conta todo o ano. Era um esforço que nos absorvia por completo para garantir a formação dos nossos alunos. Mesmo com todas as dificuldades, ainda sim, tínhamos nossas sessões de estudos e toda a semana nos encontrávamos, seja para a reunião de assuntos burocráticos, seja para nossas reuniões mais acadêmicas. Isto gerava uma integração muito grande. Até hoje a segunda-feira é o dia das reuniões por causa dessa cultura anterior.”

A situação se agrava pelo fato de que, como foi colocado pelo professor 3,

“antes havia uma mística de envolvimento que fazia com que os novos se integrassem ao grupo. Hoje as pessoas são atiradas no Departamento que acaba por se fragmentar. Esta integração fazia o indivíduo participar mais do dia a dia do Departamento de Educação. Hoje, porém, não se celebra o encontro, pois geralmente só se encontra para discutir problemas burocráticos”.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

A seguir, é apresentada uma sequência de falas retiradas de uma das reuniões departamentais do DEDU através de anotações manuais e separadas por barras:

“até hoje não se conseguiu avaliar o planejamento do ano 2000, falta planejamento nas Áreas... A avaliação da UEFS falta implantar no Departamento de Educação. / Há uma descontinuidade do processo de discussão que não se desdobrou. Parece que sempre estamos começando do zero, as mesmas discussões e os mesmos problemas. A própria avaliação da UEFS parece ter sido tardia, apenas nos anos 90, quando se constatou uma certa ignorância sobre a história da Universidade, sobretudo pela pouca sistematização de dados mais qualitativos ao longo de sua existência. Em outras palavras, o fato é que temos mais pessoas que a UFBA<sup>1</sup>, mas não temos o mesmo trabalho. / Não há uma sistematização do que é produzido no Departamento, um mapeamento dos temas e áreas nas quais os professores trabalham e se interessam, seja pelas publicações, participação em pesquisas ou simplesmente implantando os grupos de estudo.”

Percebe-se nessas falas uma certa idealização da UFBA e uma depreciação do Departamento, sendo a forma de expressar uma angústia coletiva que é muito mais complexa. Também é possível vislumbrar a tensão que a priorização da pesquisa provoca no DEDU.

Em outra sequência de falas podemos ver o seguinte:

“falta cobrança: acompanhamentos dos projetos, comissão de avaliação de Extensão e Pesquisa. Existem muitos vícios aqui, muito DE (Docente com dedicação exclusiva) sem produção e publicação. Temos que ter um feitor não um diretor. / No Regime anterior a progressão se dava por tempo de serviço e não pelo reconhecimento da produção. Há titulares que não são doutores. Pelo menos isso está mudando. / Porém o problema é mais complexo, pois não é tão fácil publicar e as condições do Nordeste são diferentes da do Sul e do Sudeste. Não há condições de trabalho para escrever. Hoje é difícil chegar ao topo da carreira, uma vez que não temos a circulação necessária para tal. Falta a dinâmica da pós-graduação”.

Interessante notar que produção se confunde com a pesquisa e, conseqüentemente, publicação de artigos. A avaliação da docência parece ainda não entrar em questão como tópico de discussão da avaliação. Ensinar não seria produzir também? Mas o que se produz ensinando? Será que todos estão ensinando num nível de excelência que nem precisa avaliar? Como os educadores estão educando? Como citado anteriormente, Kourganoff (1990) argumenta que existe um mito de que além de um certo nível não precisa se discutir aspectos pedagógicos e didáticos.

### **Considerações Finais**

As dificuldades enfrentadas pelo DEDU são um reflexo das tensões sociais mais amplas, que desafiam a universidade a repensar o significado da educação na união entre pesquisa, ensino e extensão. A carência do debate conceitual sobre a educação é uma das principais causas da crise pela qual passa a universidade. A ânsia pela pesquisa tem ofuscado o ensino, e com isso

<sup>1</sup> Certamente o professor quis se referir à Faculdade de Educação da UFBA





## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

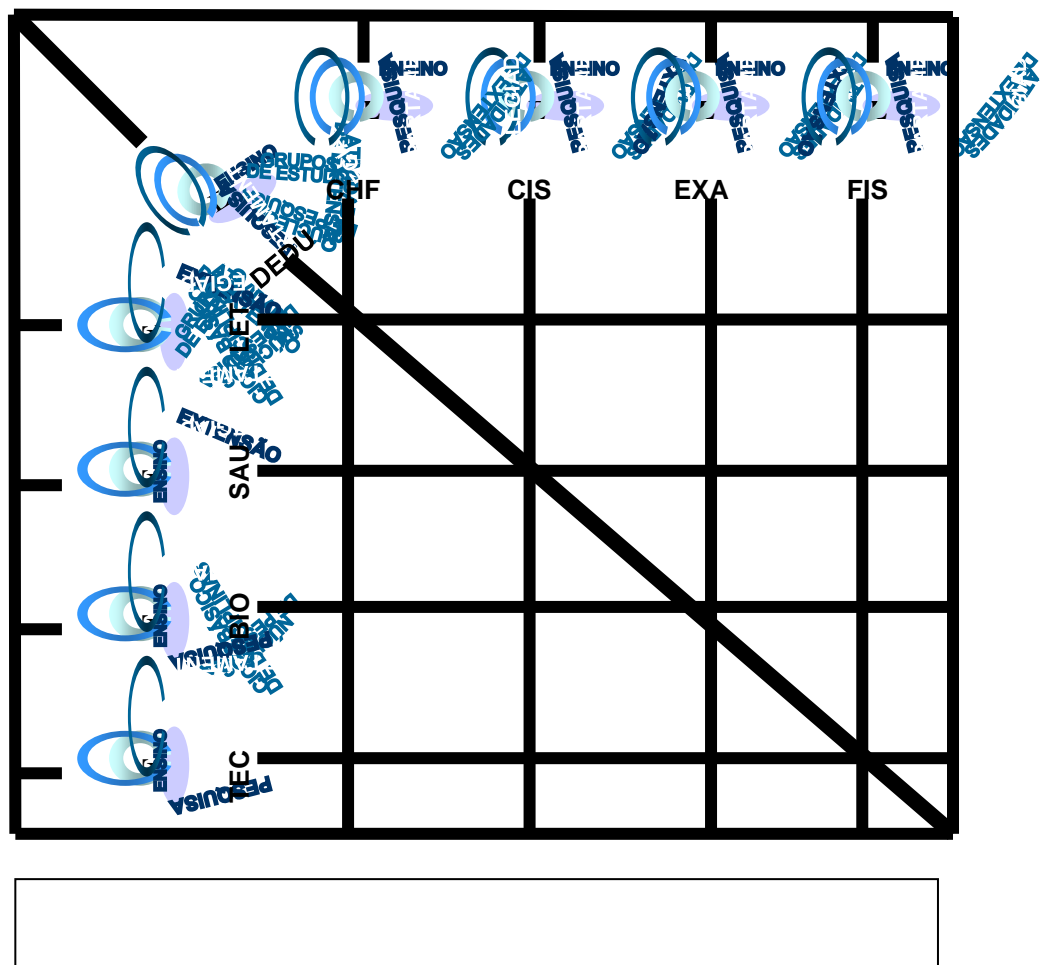
### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

todas as questões relacionadas à epistemologia da aprendizagem. O DEDU tornou-se focado na formação de professores e isso não tem favorecido o seu potencial como dinamizador da construção conceitual da UEFS. A estrutura departamental provoca essa especialização e o engessamento das relações interdisciplinares. O produto deste estudo foi a construção de um modelo matricial em que o DEDU ganha centralidade, pois faz-se necessário uma permanente autoavaliação da educação que é realizada na universidade. Em outras universidades com estruturas diferentes, seria a Faculdade ou o Instituto de Educação a cumprir essa função dinamizadora. Na figura 1, a seguir, propõe-se muito mais do que uma mudança organizacional. Trata-se de uma mudança cultural no fazer acadêmico, em que a reflexão conceitual da educação torna-se o eixo integrador de todas as atividades universitárias.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*



O DEDU pode abarcar atribuições maiores do que apenas formar professores para o ensino básico em uma estrutura burocrática profissional. Se a educação está em todas as pessoas que de alguma forma “transmitem e absorvem” cultura, uma das funções fundamentais do DEDU é sensibilizar a comunidade para essa vocação, no sentido de construir um conceito do que seja educar. Não quer dizer que todos deveriam adotar o mesmo conceito, mas pensar sobre



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

ele, refletir sobre sua aplicação. Enfim, aprender a contextualizar epistemologicamente o próprio saber e reconhecer que em qualquer que seja o fazer profissional existe um processo educacional com o outro, podendo acarretar numa relação opressora ou libertadora, geradora de infantilização ou de emancipação.

#### Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4ª. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- DE ARAUJO, A. A. Access to Higher Education in Brazil with Reference to Prouni. **Higher Education Studies**, v. 2, n. 1, p. 32-37, 2012-02-27 2012. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/13183>>.
- DOBSON, I. R. 'Them and Us' - General and Non-General Staff in Higher Education. **Journal of Higher Education Policy & Management**, v. 22, n. 2, p. 203-210, 2000. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=3973669&lang=pt-br&site=ehost-live>>.
- FALQUETO, J. M. Z.; FARIAS, J. S. A trajetória e a funcionalidade da Universidade Pública Brasileira. **Gestão Universitária na América Latina**, v. 6, n. 1, p. 22-41, 2013.
- FARBER, S. G.; VERDINELLI, M. A.; RAMEZANALI, M. A universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a percepção dos docentes de pós-graduação. **Gestão Universitária na América Latina**, v. 5, n. 4, p. 117-140, 2012.
- FARR, R. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FRANCO, M. E. D. P.; AFONSO, M. R.; BORDIGNON, L. S. Gestão Universitária: qualidade, investigação científica e inovação educacional. **Gestão Universitária na América Latina**, v. 5, n. 1, p. 84-103, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 7ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GURGEL, R. M. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- HALSALL, J. P. Delivering Higher Education Policies within a Challenging Community. **Higher Education Studies**, v. 3, n. 2, p. 52-61, 2013. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/25946>>.
- HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- JAGER, G. D. Missions on the move: university systems in England, New York State and California - Papers - OECD iLibrary. **Higher Education Management and Policy**, v. 23, n.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

1, p. 1-24, 2013. Disponível em: < [http://www.oecd-ilibrary.org/education/missions-on-the-move-university-systems-in-england-new-york-state-and-california\\_hemp-23-5kgf0rtv43q1](http://www.oecd-ilibrary.org/education/missions-on-the-move-university-systems-in-england-new-york-state-and-california_hemp-23-5kgf0rtv43q1) >.

KOURGANOFF, W. **Face oculta da universidade**. São Paulo: Unesp, 1990.

KREBER, C.; MHINA, C. The values we prize: A comparative analysis of mission statements. **Higher Education Perspectives**, v. 3, n. 1, 2006. ISSN 1710-1530. Disponível em: < <http://hep.oise.utoronto.ca/index.php/hep/article/view/650> >.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento; pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, P. W. T. **Analisando a Universidade Brasileira: um estudo de caso do Departamento de Educação da UEFS**. 2003. 130 (Mestrado). Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PINTO, Á. V. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1996.

RAMOS, A. G. **Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: FVG, 1983.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, B. V. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, M. A era da inteligência baseada na máquina. In: TRINDADE, A. L. D. e SANTOS, R. D. (Ed.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SZEKERES, J. The invisible workers. **Journal of Higher Education Policy & Management**, v. 26, n. 1, p. 7-22, 2004. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=12946228&lang=pt-br&site=ehost-live> >.

TAVARES, M. D. G. M. **Extensão universitária: novo paradigma de universidade?** Maceió: EDUFAL, 1997.

TURNER, R.; GOSLING, D. Rewarding Excellent Teaching: The Translation of a Policy Initiative in the United Kingdom. **Higher Education Quarterly**, v. 66, n. 4, p. 415-430, 2012. Disponível em: < <http://onlinelibrary-wiley-com.ez10.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1111/j.1468-2273.2012.00530.x/abstract> >.

UEFS, U. E. D. F. D. S. **Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Feira de Santana: UEFS 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação institucional em processo: primeiro relatório-síntese o auto-retrato da UEFS**. Feira de Santana: UEFS 1997.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento institucional - PDI:2011**. Feira de Santana: ASPLAN 2013.



## XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

### *Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

VON GLASERSFELD, E. A construção do conhecimento. In: SCHNITMAN, D. F. (Ed.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap. 4, p.75-92.