

**Ana Jamila Acosta**

**Comunidade de Aprendizagem: desafios e perspectivas de  
um modelo de gestão participativa para a Universidade**

**Universidade Fernando Pessoa  
Porto (Portugal) 2020**

A185 Acosta, Ana Jamila

Comunidade de Aprendizagem: desafios e perspectivas de um modelo de gestão participativa para a Universidade / Ana Jamila Acosta. – Porto, 2020.  
37 f.

Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2020.  
Orientador: Prof. Dr. Pedro Fernando Santos Silva da Cunha.

1. Universidade - Gestão. 2. Democracia. 3. Comunidades de aprendizagem. I. Cunha, Pedro Fernando Santos Silva da. II. Título.

CDU 378.4:005.35  
CDD 378.101

Bibliotecária Responsável: Fernanda Rodrigues Heinrich  
CRB 10/2513

**Ana Jamila Acosta**

**Comunidade de Aprendizagem: desafios e perspectivas de  
um modelo de gestão participativa para a Universidade**

**Universidade Fernando Pessoa  
Porto (Portugal) 2020**

**Ana Jamila Acosta**

**Comunidade de Aprendizagem: desafios e perspectivas de  
um modelo de gestão participativa para a Universidade**

Relatório apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para cumprimento do programa de Pós-doutoramento, sob a orientação do Prof. Doutor Pedro Cunha.

## RESUMO

Comunidade de Aprendizagem: desafios e perspectivas  
de um modelo de gestão participativa para a Universidade

Este Relatório de Pesquisa apresenta o estudo desenvolvido sobre o estado do conhecimento da instituição Universidade com base em sua ancestralidade, a partir das sociedades hidráulicas, seu surgimento e sua trajetória até a contemporaneidade, com o objetivo de propor/construir referenciais para um modelo teórico-prático de gestão no qual a Universidade possa se constituir em comunidade de aprendizagem à luz da tríade ensino, pesquisa e extensão, na pluralidade de seus âmbitos gestores. O estudo investigou a evolução da Universidade e a configuração de sua missão à luz das condições específicas de tempos e espaços sociais, políticos, culturais e econômicos no seu âmbito de atuação, no decorrer dos séculos e os desafios e perspectivas que enfrenta no século XXI. À luz de um suporte metodológico qualitativo, bibliográfico, descritivo e histórico, o estudo propõe referenciais que balizam um modelo de gestão, alicerçado no entrelaçamento simbiótico dos princípios de comunidades de aprendizagem e gestão universitária democrática, amparado pela similaridade de princípios e valores, tais como democracia, participação, compartilhamento, solidariedade, inclusão, dialogicidade, todos circundados pelas dimensões da liberdade.

**Palavras-chave:** Gestão. Democracia. Universidade. Comunidade. Aprendizagem.

## **ABSTRAC**

The Learning Community: challenges and perspectives  
on a participative management approach to Universities

This Research Report is a study into the state of our knowledge on the institution of the University: taking into account its history, from the cradle of civilization, its emergence and its growth up to contemporary times, so as to suggest and provide a framework for a theoretical-practical model for management in which the University can exist as a Learning Community, guided by the three key aspects of teaching, research and community activity, in all sides of its management. The study looked at the evolution of the University, as part of its scope, and its developing *raison d'être*, throughout history's various specific social, political, cultural and economic conditions and the challenges and perspectives it currently faces in the 21st century. In the light of the qualitative, bibliographic, descriptive and historical approach employed and evidence gathered, the study proposes a framework that is a management model, based on the symbiotic intertwining of the principles of Learning Communities and democratic university management, supported by the similarity of principles and values, such as democracy, participation, sharing, solidarity, inclusion, discussion, all enabled by an environment based on freedom.

**Keywords:** Management. Democracy. University. Community. Learning.

## RESUMEN

### Comunidad de Aprendizaje: desafíos y perspectivas de un modelo de gestión participativa para la Universidad

Este Informe de Investigación presenta el estudio desarrollado sobre el estado de conocimiento de la institución Universidad con base en su ancestralidad, a partir de las sociedades hidráulicas, su surgimiento y su trayectoria hasta la contemporaneidad con el objetivo de proponer/construir referenciales para un modelo teórico-práctico de gestión en el que la Universidad pueda constituirse una Comunidad de Aprendizaje a la luz de la tríade enseñanza, investigación y extensión, en la pluralidad de sus ámbitos gestores. El estudio investigó la evolución de la Universidad y la configuración de su misión a la luz de las condiciones específicas de tiempos y espacios sociales, políticos, culturales y económicos en su ámbito de actuación, a lo largo de los siglos y los desafíos y perspectivas que enfrenta en el siglo XXI. A partir de un soporte metodológico cualitativo, bibliográfico, descriptivo e histórico, el estudio propone referenciales que delimitan un modelo de gestión, cimentado en el entrelazamiento simbiótico de los principios de Comunidades de Aprendizaje y gestión universitaria democrática, amparado por la semejanza de principios y valores, tales como democracia, participación, intercambio, solidaridad, inclusión, diálogo, todos circundados por las dimensiones de la libertad.

**Palabras-Clave:** Gestión. Democracia. Universidad. Comunidad. Aprendizaje.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Exmo. Sr. Professor Doutor Salvato Trigo, Magnífico Reitor da Universidade Fernando Pessoa e ao Professor Doutor Pedro Fernando Santos Silva da Cunha, Orientador, expresso meus agradecimentos pela compreensão e solidariedade diante das intercorrências que ocorreram no decurso da elaboração desta pesquisa.

Ao funcionário Edson Simões pela disponibilidade, profissionalismo e presteza em viabilizar a efetivação das demandas geradas pela distância entre Portugal e Brasil.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I: INSPIRAÇÃO TEMÁTICA E CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO</b> .....	4
1.1 Objetivo geral .....	5
1.2 Objetivos específicos .....	5
<b>CAPÍTULO II: GÊNESE DA UNIVERSIDADE</b> .....	7
2.1 As sociedades hidráulicas .....	8
2.2 Educação na Antiguidade .....	10
2.3 A Universidade: da Idade Média aos dias atuais .....	12
2.3.1 Universidade contemporânea .....	17
<b>CAPÍTULO III: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: REFERENCIAIS PARA UM MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIVERSIDADE</b> .....	21
<b>CONCLUSÃO</b> .....	31
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	32
<b>APÊNDICE</b> .....	36

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo, denominado *Comunidade de Aprendizagem: desafios e perspectivas de um modelo de gestão participativa para a Universidade*, tem por objetivo propor referenciais para a construção de um modelo de gestão à instituição Universidade, à luz dos princípios e valores que interagem simbioticamente com os que norteiam as comunidades de aprendizagem.

A Universidade, indiscutivelmente, é o *locus* de geração e socialização do conhecimento, desde seu surgimento, na Idade Média, até os tempos contemporâneos. No decorrer de sua trajetória enfrentou várias crises e sobreviveu, e sobrevive, num permanente devir, isto é, num movimento duradouro de criação, transformações e modificações que atravessaram séculos.

Ao considerar sua trajetória, seu devir e as exigências do contexto no qual se move e que o atual estado da civilização está a exigir, propor um modelo de gestão democrática, formando uma comunidade, na qual não só os alunos são aprendentes, mas todos os que a compõem, desde seu corpo docente, alunos, funcionários, gestores, quanto os que com ela se relacionam, sociedade, empresas, organizações e Estado, parece ser presunção ou utopia, no sentido de idealizações muitas vezes irrealizáveis, inviáveis de concretude efetiva. Entretanto, à luz das manifestações da Unesco e das fontes pesquisadas, pensadores/investigadores, pode-se pensar em antiutopia, apesar de toda a complexidade social, cultural e administrativa da gestão na Universidade.

O estudo compartilha o pensamento de Escotet (2005) ao afirmar que não há diferença intrínseca entre instituições públicas e privadas, ambas são de interesse social e estão sujeitas a controle interno e externo, ancorado em princípios científicos e técnicos (avaliação institucional e prestação de contas) e a nenhuma influência política. O que as distingue são as gestões: uma pública e a outra privada; mas mantém a mesma categoria institucional. Os princípios, as práticas éticas e a qualidade são fatores essenciais para classificar-se como Universidade.

Nessa direção, a autora assumiu uma atitude científica perante o problema direcionando-o para a compreensão histórica da instituição Universidade, desde sua ancestralidade, seus desafios contemporâneos e a elaboração de referenciais para a construção de um modelo de gestão alicerçada em princípios de democracia, participação e autonomia.

A unidade que compôs a construção desse estudo ancorou-se no que foi escrito a respeito da história da Universidade, os questionamentos contemporâneos sobre sua pertinência e desafios conforme estudo, análise e sistematização do que escreveram pensadores como Jacques Verger, reconhecido pelos seus estudos sobre a Idade Média; Henri-Irénée Marrou, autoridade em estudos sobre a Antiguidade; Edgar Faure, político francês que organizou o Relatório Aprender a Ser, da Unesco; Edgar Morin, sociólogo e filósofo francês; o professor espanhol pedagogo e psicólogo, Miguel Angel Zabalza; o pesquisador italiano, Mário Alighiero Manacorda; o professor e investigador da Universidade do Texas, Miguel Angel Escotet, e seus escritos sobre a Universidade; o pedagogo italiano, Franco Cambi, que escreveu o clássico História de Pedagogia.

Dos intelectuais e pensadores brasileiros destacam-se: professor Ricardo Rossato, que pesquisou a Universidade em seus nove séculos de história; Cipriano Luckesi, filósofo e professor; Wрана Maria Panizzi, ex-reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil); Marilena Chauí, filósofa e professora da Universidade de São Paulo (Brasil).

A construção do estudo firma-se, prioritariamente, em duas dimensões: histórica e gestora. A dimensão histórica sintetiza as raízes do conhecimento, o surgimento da Universidade e sua trajetória até a contemporaneidade. A dimensão gestora descreve as demandas que este momento da civilização exige da Universidade e propõe referenciais para a concepção e concretude de uma gestão universitária democrática, baseada numa simbiose com os princípios e valores que norteiam as comunidades de aprendizagem.

A versão estrutural do estudo está organizada em três capítulos: o primeiro denominado **Inspiração Temática e Caminho Metodológico do Estudo**, revela a práxis universitária, da autora, com a temática relacionada às comunidades de aprendizagem. O segundo capítulo, designado **Gênese da Universidade**, apresenta o processo histórico da educação, desde as sociedades hidráulicas, a educação na Antiguidade e o surgimento e a trajetória da Universidade aos dias atuais. Na sequência, o terceiro capítulo, denominado **Comunidades de aprendizagem: referenciais para um modelo de Gestão Democrática para a Universidade** apresenta a concepção de comunidades de aprendizagem e referenciais para uma gestão universitária democrática como uma via de enfrentamento das problemáticas que envolvem a instituição, atualmente.

O estudo finaliza com **Conclusões**, enfatizando os objetivos e questões da pesquisa e as respostas obtidas, fundamentadas na perspectiva de uma gestão democrática para a universidade, enquanto espaço de discussão, críticas, perguntas, descobertas, participação, tanto de gestores, professores, funcionários, alunos, quanto da sociedade como um todo.

## **CAPÍTULO I: INSPIRAÇÃO TEMÁTICA E CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO**

A temática relativa a comunidades de aprendizagem desvela-se para a autora deste estudo a partir da docência no curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Central Canoas, através de estudos e pesquisas sobre socialização e compartilhamento de conhecimentos, em ambientes organizacionais.

No período de 2008 a 2011, desenvolveu um projeto de construção de comunidades de aprendizagem com empreendedores formais e informais de dois bairros periféricos da cidade de Canoas (Rio Grande do Sul, Brasil), escolhidos pelo critério de vulnerabilidade social. A proposta configurou uma ação participativa e compartilhada entre docentes, acadêmicos, empreendedores formais e informais, visando a melhoria das condições de vida, possibilidades de geração de renda, aumento da escolaridade dos empreendedores, troca de saberes numa perspectiva participativa e de compartilhamento, visualizando a responsabilidade social da Universidade.

Em 2017, a ULBRA apresentou o plano de ação para o período de 2017 a 2022, expressando a seguinte missão: *ser comunidade de aprendizagem eficaz e inovadora..* Em meio a esse processo, esta pesquisadora engajou-se numa proposta de pesquisa, junto à Universidade Fernando Pessoa (Portugal), que ensejou a argumentar a gestão, através do seguinte problema: Qual o modelo teórico-prático de construção de comunidades de aprendizagem poderá ser proposto à instituição Universidade à luz da configuração histórica de sua missão: Ensino, Pesquisa e Extensão?

Nessa direção, gestaram-se os seguintes objetivos.

## 1.1 Objetivo geral

Investigar qual o modelo teórico-prático de construção de comunidades de aprendizagem poderá ser proposto para a Universidade à luz da configuração histórica de sua missão, construída ao longo da sua existência (Ensino, Pesquisa e Extensão).

## 1.2 Objetivos específicos

Investigar como a Universidade cumpre sua missão histórica (Ensino, Pesquisa e Extensão) circundada em ser comunidade de aprendizagem.

Identificar, na Universidade, indicadores propícios à missão de *ser comunidade de aprendizagem*.

Gestar um modelo teórico-prático no qual a Universidade constitua-se em comunidade de aprendizagem à luz da tríade ensino, pesquisa e extensão, nos seus múltiplos âmbitos gestores.

Para responder ao problema, buscou-se os aportes da pesquisa qualitativa, onde é feita a descrição e análise do que já foi escrito sobre a Universidade, do ponto de vista histórico e contemporâneo, como também dos alicerces de construção de comunidades de aprendizagem.

Em relação à sua finalidade, o estudo tem caráter de pesquisa aplicada porque intenciona a aplicação e a análise das consequências práticas do conhecimento construído em ambientes universitários. Enquadra-se em metodologia descritiva e histórica porque descreve os fenômenos relativos à história, à gestão da Universidade e aos fundamentos das comunidades de aprendizagem. Quanto aos procedimentos, configura-se como bibliográfico porque através de fundamentos teóricos busca responder aos objetivos propostos.

Ao desenvolver o estudo, verificou-se que a gestão na Universidade se reveste de significativa complexidade e cada instituição tem suas singularidades, razão pela qual, em vez de um modelo, propõem-se referenciais que possam nortear o modelo, conforme cada universidade. A construção do modelo gestor desvelará os indicadores adequados. Assim, elaborou-se referenciais que norteiam a concretude de construção de uma gestão democrática transpassada de valores e princípios paradigmáticos das comunidades de aprendizagem.

## CAPÍTULO II - GÊNESE DA UNIVERSIDADE

Este capítulo denominado Gênese da Universidade alicerça-se na afirmação do renomado pedagogo italiano Franco Cambi (1999, p.37):

A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois: assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não linear, articulado, colhendo ao mesmo tempo, o seu processo e seu sentido.

Para Cambi (1999), o que nos condiciona hoje tem sua origem nas chamadas sociedades hidráulicas gestadas às margens dos rios Amarelo e Yang-Tsé (China); Indo e Ganges (Índia); Nilo (antigo Egito), Tigres e Eufrates (Mesopotâmia).

Por sua vez, o antropólogo americano Lewis Henry Morgan, considerado o fundador da Antropologia Moderna, publicou em 1877, o estudo *A Sociedade Antiga: ou da investigação sobre as linhas de selvageria, através da bárbarie até a civilização*. Nesse trabalho, ele apresenta o desenvolvimento da humanidade a partir do período inicial de selvageria e encerra com o período *Status da Civilização*, que inicia com o surgimento da escrita. Nesse estudo, Morgan afirma que a “existência da humanidade estende-se pelo passado imensurável e se perde numa vasta e profunda antiguidade”. E segue: “As principais instituições da humanidade tiveram origem na selvageria, foram desenvolvidas na bárbarie e estão amadurecendo na civilização” (Morgan, Prefácio, 2012).

Numa perspectiva ancestral, é inequívoca a origem medieval da instituição universitária, mas há de se considerar as entidades educativas que floresceram no Mundo Antigo, tanto no oriente quanto no ocidente (Bernheim, 1996). O francês Edgar Faure *et al.* (1974, p.49), no Relatório para a UNESCO *Aprender a Ser* argumenta “a evolução da educação resulta da evolução histórica das sociedades e compõe-se de inúmeros vestígios dos períodos passados”.

Assim, este capítulo, enquanto gênese (do grego génesis: origem, criação, geração), tem como ponto de partida o estado de conhecimento das sociedades hidráulicas, o percurso da educação até a Idade Média, quando a Universidade se constituiu como instituição, e sua travessia através dos séculos até os dias atuais. Em suma esta unidade aborda, pois, as chamadas sociedades hidráulicas, a educação na Antiguidade, o surgimento da Universidade e sua trajetória até a contemporaneidade.

## 2.1 As sociedades hidráulicas

As sociedades hidráulicas organizavam-se socialmente às margens dos grandes rios, o que possibilitou expressivo desenvolvimento da agricultura. A China e a Índia, no Extremo Oriente, gestam as primeiras sociedades hidráulicas, acolhendo expressivas e múltiplas populações que se organizam de modo unitário, através da religião e do papel do estado (Cambi, 1999). As sociedades hidráulicas constituídas no Ocidente, Mesopotâmia e Egito, configuram-se à luz da estrutura das asiáticas, tanto em relação à perspectiva agrícola, quanto às expressões sociais e técnicas.

O sociólogo alemão Karl August Wittfogel, no texto *Aspectos do Desenvolvimento das Sociedades Hidráulicas* (1955), propõe que a expressão *sociedade hidráulica* seja utilizada como sinônimo de sociedade oriental. Reconhecendo, assim, que essa configuração de sociedade surgiu a leste dos países europeus.

O historiador húngaro, Arnold Hauser (2000), considera que foi dado um passo decisivo quando o homem iniciou a produção de alimentos, domesticando animais e cultivando trigo, linho, cevada, legumes, raízes, em vez de se alimentar com o que encontra na natureza. Dessa forma, havia maior disponibilidade para melhorar suas condições de vida, porque “não passavam a maioria de seu tempo lutando com elementos da natureza” (Clair e Snyder, 2009, p.11).

Segundo o filósofo e intelectual brasileiro Álvaro Vieira Pinto, na obra *Ciência e Existência*:

A capacidade de reagir ao mundo avança mais e manifesta-se na produção intencional de instrumentos que se desenvolvem num processo próprio, cronologicamente abrangendo incontáveis milênios, mas filosoficamente significando apenas um segmento mais avançado do processo geral da evolução vital, na direção hominizadora. (Pinto, 1969, p.27)

Apesar da distância geográfica e da singularidade cultural, essas sociedades possuíam algumas similaridades no âmbito da economia, da política e do social. Ainda segundo Hauser (2000), nessas civilizações hidráulicas gestaram-se os estratos sociais, tão presentes até os dias atuais: privilegiados, oprimidos, exploradores e explorados, enrijecendo a possibilidade de mobilidade social.

Seguindo o pensamento do autor, começou o processo de intelectualização e racionalização da arte e as imagens são substituídas por signos e símbolos, abstrações e abreviaturas. Assim, a civilização se modifica: sedentariedade de grupos nômades; estados teocráticos; posse de terras; domesticação de animais; organização do trabalho; reprodução cultural através da família; religião politeísta e misticismo; construção de grandes obras, tais como templos, palácios, cidades, aquedutos, pirâmides.

Para Cambi (1999), além de técnicas rudimentares de construção de objetos (vasos, tecidos, tijolos e utensílios variados), utilizavam conhecimentos de geometria, matemática, teologia e medicina. A educação concretizou-se com a participação de toda a comunidade, como forma de transmitir a cultura e os saberes de geração a geração, por meio de jogos, brincadeiras e imitações.

Em relação à educação, desencadeou-se um processo de ruptura de um modelo de transmissão da tradição e aprendizagem por imitação para tornar-se um processo de aprendizagem e transformação, alicerçada na linguagem oral, primeiramente, e, posteriormente, na escrita (Cambi, 1999). O desenvolvimento da escrita foi gradativo, possibilitando maior precisão na socialização dos saberes e das informações, superando os limites da passagem oral de geração à geração. Assim, “tornando-se cada vez mais transmissão de saberes discursivos não somente de práticas e processos que são apenas, ou sobretudo, operativos” (Cambi, 1999, p.61).

O professor italiano Mário Alighiero Manacorda, na obra *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias* (1989), deduz que uma sociedade com uma agricultura avançada, com noções de alto nível sobre a geometria, a astronomia, a matemática e com uma divisão do trabalho “tivesse como pressuposto uma transmissão organizada de habilidades práticas e das noções científicas de cada atividade” (p.10). Segundo essa fonte, pode-se presumir a existência de escolas de matemática, geometria, astronomia, ciências esotéricas (escolas de sacerdotes) e escolas dos vários ofícios e treinamento de guerreiros. Nessa mesma linha de pensamento, o educador brasileiro Demerval Saviani (2005) pressupõe que a institucionalização da educação está relacionada ao processo de surgimento da sociedade de classes e, por consequência, a divisão do trabalho. Segundo Saviani, com a divisão da sociedade por classes, há diferenças entre a educação destinada às elites dominantes daquela destinada à classe dominada.

Conclui-se que este período foi fundante da mudança da humanidade: a escrita viabilizou a preservação e, por consequência, a socialização de informações, ideias e pensamentos, superando as barreiras da oralidade e de épocas.

## 2.2 Educação na Antiguidade

As estruturas mais profundas da educação ocidental foram plantadas na Antiguidade, conforme ponto de vista de Cambi: a identidade da família; a organização do Estado; a escola; os mitos e ritos de passagem, expressivos modelos socioeducativos que se “sobrepõem, se entrecortam, se entrelaçam até formar o riquíssimo tecido da educação ocidental” (Cambi, 1999, p.37). Segundo Manacorda (1989), é do Egito que a Humanidade tem os relatos mais antigos e significativos da civilização e, em particular, da Educação, *locus* da cultura e da instrução, e cuja influência estendeu-se à educação greco-romana. Os egípcios transmitiram aos demais povos e gerações um legado de alto nível sobre agricultura, agrimensura, geometria, medição de campos, astronomia e matemática.

Em relação à educação greco-latina, o historiador francês, investigador da história antiga, Henri-Irenée Marrou (2017), afirma que a educação greco-latina na Antiguidade alicerça a tradição pedagógica da modernidade. Para esse autor, a história da educação antiga espelha a gradual transformação da cultura: de nobres guerreiros para escribas. Por sua vez, o pesquisador alemão, Werner Jaeger, na obra *Paidéia*, publicada pela primeira vez na Alemanha, em 1936, argumenta que o ideal grego consistia na formação de um elevado tipo de homem. Para esse autor, a filosofia foi a criação mais bela do espírito grego (Jaeger, 1995). No bojo dessa criação, os gregos deixaram para a civilização o pensamento de filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles e, com eles, o humanismo; o que o autor denomina como o fundamento espiritual dos gregos. Esse humanismo arrefeceu na Idade Média, mas ressurgiu no Renascimento, o que desencadeará a tomada de novos rumos à instituição Universidade até então condizente com os princípios medievais.

Nos processos educativos na Antiguidade Grega, constatava-se a presença de aspectos da educação do Antigo Egito, tal como o acesso à educação que dependia da posição nas classes sociais. As classes superiores eram preparadas para o poder - pensar, falar e fazer (Manacorda, 1999). Segundo Faure *et al.* (1974), as antigas sociedades do Ocidente definiam claramente os saberes que um homem instruído deveria possuir: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia, música e artes. Ainda conforme o autor, esses saberes, durante muito tempo, consistiram nos fundamentos da educação clássica na Antiguidade Grega. Para Manacorda (1999), a cultura grega foi fonte abastecedora de saberes durante milênios à Europa medieval e moderna e, portanto, componente indispensável à história da civilização. Para as classes produtoras, havia treinamento para o trabalho, através da observação e da imitação da ação dos adultos no trabalho. Às classes populares, numa posição social de exclusão e opressão, nem escolas, nem treinamento.

Quanto à educação na Antiguidade Romana, inicialmente caracterizou-se como educação familiar (paterfamílias) e, posteriormente, superou essa etapa e transmutou-se para a influência cultural grega.

Principalmente na Grécia e em Roma, já havia escolas consideradas de alto nível que formavam especialistas em medicina, filosofia, retórica e direito. O estudo consistia na reunião dos estudantes ao redor de um mestre, portador de saberes consideráveis (Luckesi *et al.*, 1998).

A queda do Império Romano do Ocidente encerra o período da Antiguidade e marca o início da Idade Média. A partir desse momento, um entrelaçamento de poder entre a igreja e a política dominou a economia, a educação e o sistema político. Nesse contexto, com origem nos primórdios da humanidade, surge a instituição Universidade como resultado do *amadurecimento* da civilização, para utilizar expressão de Morgan (2012) já citada anteriormente.

A Igreja Católica desse tempo é responsável pela unificação do ensino superior em um só órgão, a universidade. Isto ocorre como resultado de todo o esforço da Igreja no sentido de fundamentar a sua ação política e religiosa, enquanto preparava o clero, especificamente. (Luckesi *et al.*, 1998, p.30)

### 2.3 A Universidade: da Idade Média aos dias atuais

Os primeiros passos para surgimento da Universidade no Ocidente foram dados ainda no Império de Carlos Magno (768-814), que apesar de expressivas conquistas militares, desenvolveu significativamente o âmbito educacional e cultural do reino, através de escolas localizadas junto a locais eclesiásticos, a mosteiros, a bispados, a paróquias, todas sob tutela da Igreja. Depois de um período de guerras, essas escolas resguardaram-se em mosteiros e abadias e puderam se desenvolver tendo em vista as condições favoráveis com o surgimento da sociedade feudal. Para Rossato (1998), a primeira fase da Universidade consiste nos seminários e escolas catedrais, que tinham como objetivo formar clérigos para atuação na Igreja.

As primeiras Universidades nasceram, assim, sob a proteção da Igreja, que tomou a iniciativa e chegou ao ponto de, mais tarde plantar Universidades com objetivos bem precisos, por exemplo, combater uma heresia local. (Rossato, 1998, p.17)

Dessa forma, verifica-se que a Universidade, cuja ciência maior era a teologia, surgiu para atender aos interesses da Igreja, tanto em relação à preservação de sua unidade, quanto à disseminação do catolicismo. (Rossato, 1998) De acordo com o filósofo e pensador português Joaquim de Carvalho (s/d), o mundo antigo não conheceu nenhuma instituição similar à Universidade, surgida na Idade Média. No entanto, há fontes (Faure et all e Rossato) que consideram como Universidade instituições surgidas na Índia (reconhecidas pela Unesco) como também em países árabes, cujos saberes construídos contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento nas Universidades ocidentais.

[...] a Universidade deve também alguma coisa às grandes escolas corânicas (islâmicas) que o mundo árabe, no seu apogeu, tinha criado em Damasco, Bagdá e Córdoba além das escolas de Fez (Marrocos) e El-Azhar (no Egito). (Rossato, 1998, p.17)

A instituição Universidade constituiu-se de forma espontânea, no meio da cristandade, criada pela liderança de estudantes e professores, considerada por Nunes como uma criação original da Idade Média:

[...] as Universidades, com seus estatutos, a sua organização jurídica e os graus acadêmicos surgiram espontaneamente no seio da cristandade medieval e foram uma de suas lídimas e originais criações. (Nunes, 2018, p.223)

Etimologicamente, a palavra *Universidade* tem sua origem no latim, *unus - um único*, com componente do verbo *vertere* (ação de virar, mudar). Em Roma o termo *Universitas* significava um colégio, uma associação; na Idade Média, passou a significar um conjunto de pessoas e também designar pessoas jurídicas. E a partir do século XII, passou a se constituir como corporações de professores e estudantes. Assim, designava um conjunto de mestres e estudantes, que, compartilhando os mesmos interesses culturais e educacionais, vinculavam-se à mesma escola - *Universitas magistrorum et scholarium*.

À luz da sociologia, conforme Carvalho (s/d), o engendramento da instituição universitária deveu-se ao florescer de atividades econômicas e sociais nas cidades e à organização corporativa de ofícios e mestres, gerando desenvolvimento cultural, aumento de atividades docentes, a fim de formar dirigentes para exercer funções da Igreja e do Estado. E assim, atravessou nove séculos e vem se transformando conforme a sociedade que a configura, desencadeando novas formas e funções (Rossato, Introdução, 1998).

O francês Jacques Verger, especialista em história das Universidades na Idade Média, assegura que a instituição Universidade consiste numa “das criações mais originais e fecundas da civilização do Ocidente Medieval” (1999, p.81). Em continuidade ao pensamento de Verger, essas instituições eram organismos autônomos de natureza corporativa, assim definidos pelo autor:

Ser autônomo significa ser mestre de seu recrutamento, poder dotar-se de estatuto, poder impor aos seus membros o respeito a uma certa disciplina coletiva e a regras da corporação mútua, ser reconhecido como uma pessoa moral pelas autoridades exteriores, tanto eclesiásticas quanto laicas, poder, enfim, organizar livremente aquilo que era a própria razão de ser da corporação universitária, quer dizer, o ensino, os programas, a duração dos estudos, as modalidades de exames que sancionavam esses estudos, e a colação de graus que coroavam o êxito nos ditos exames. (p. 82)

Em 1988, reitores de Universidades Européias, reunidos em Bolonha (Itália), reconheceram a Universidade de Bolonha, como a mais antiga, expresso na promulgação da *Magna Charta das Universidades Européias* (Preâmbulo, 1988). Nesse documento, os Reitores expressam princípios fundamentais que deverão sustentar a Universidade, tais como, autonomia, independência em relação aos poderes político, econômico e ideológico, liberdade acadêmica para ensino e pesquisa, superação de fronteiras entre as instituições acadêmicas.

Inicialmente, as estruturas eram informais, flexíveis; os professores eram escolhidos pelos alunos conforme critérios de autoridade epistemológica (do grego *epistēmê* - ciência, *logie* - estudo) e deontológica (*deon* - do grego dever, obrigação), conforme Escotet (2005). Em síntese, os critérios de escolha dos professores eram os saberes e os princípios morais. Dessa forma, infere-se que a Universidade se organizava ao redor de quem aprende: o estudante.

Escotet aponta que um dos aspectos mais significativos do medievo era a Universidade, enquanto

instituição universal, eurocêntrica, com idioma comum, o latim, e com uma cultura coerente, estruturada em princípios aristotélicos cristianizados e sustentada pela convivência social, mais de acordo com os princípios que com a práxis. (2005, p. 136) (Tradução da autora)

A Universidade de Paris, que surgiu no século XII, somente foi oficializada pelo Imperador e pelo Papa no século XIII, considerada a segunda mais antiga, tornando-se modelo para o surgimento e funcionamento de outras instituições similares. Bolonha configurava-se como uma Universidade constituída por estudantes que se organizavam em nações, conforme o lugar de origem; Paris, por sua vez, configurava-se como uma comunidade organizada de professores: o Colégio de Doutores.

O surgimento das Universidades na Idade Média, conforme Oliveira (2007), consistiu na criação de um espaço novo, que viabilizou a construção e a preservação de saberes. Verger (1999) argumenta, ainda, que a instituição, sem precedentes históricos, foi constituída de forma empírica e sustentada por vontade política, o que viabilizou a superação de resistências, possibilitando sua legitimidade e implantação de estatuto jurídico.

Em sua trajetória através dos séculos, a Universidade desempenhou, e desempenha, relevante protagonismo social. À medida que a sociedade se transforma, ela também transfigura-se à luz de novas perspectivas sociais, culturais, econômicas e políticas. Assim, nasce da organização em comunidades de estudantes e professores, atravessa séculos até chegar ao contexto cultural, social, político, e econômico do século XXI.

As Universidades, no decorrer do século XIII, considerada por Nunes (2018) a época de ouro para as Universidades, passaram por um significativo processo de consolidação, expansão e prestígio. No século XV, gerados pelas transformações comerciais do capitalismo, do humanismo literário e artístico que soprava da Itália e que se estendeu pela Europa houve significativas transformações sociais, culturais e de costumes. Esses ares renascentistas chegam à Universidade, “que se abre ao humanismo, às ciências realizando a transição para os diferentes padrões da Universidade moderna do século XIX” (Trindade, 1999, p.9).

Nos primórdios do século XVI, o movimento denominado Reforma e a Contra-Reforma ocasiona uma ruptura na unidade do cristianismo, de amplas dimensões na vida dos homens (Cambi, 1999).

O primeiro privilegia a instrução de grupos burgueses e populares com o fim de criar condições mínimas para uma leitura pessoal de textos sagrados, enquanto o segundo, sobretudo com as obras dos jesuítas, repropõe um modelo cultural e formativo tradicional com estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente. (Cambi, 1999, p.256)

Esse movimento, portanto, abrange também a Universidade com a introdução de novas matérias, tais como a matemática e as de caráter humanista, filosofia e literatura.

A ruptura entre o medievo e a transposição para a era moderna, à luz do pensamento de Cambi (1999), constitui-se numa revolução em âmbitos geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico. Nesse contexto, a educação também transfigura-se,

se renova, delineando-se como saber e como práxis, para responder de forma nova aquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno (...). (Cambi, 1999, p.199)

Esses fenômenos desencadeiam mudanças nas instituições universitárias, tais como: perda de autonomia e de privilégios e vinculação ao Estado centralizador. Agrega-se a isso o surgimento de várias universidades nos demais países da Europa, arrefecendo o caráter internacional de Paris e Bolonha. À luz do pensamento de Rossato (1998), a Universidade renovou-se, superou a crise e configurou-se às novas circunstâncias impostas por tais fenômenos.

No início do século XIX, dois acontecimentos desencadeiam novas discussões sobre a Universidade: a criação, na França, da Universidade Imperial (1806), de caráter profissionalizante, criada por Napoleão e, portanto, subordinada ao Estado nacional, e a Universidade de Berlim (1809), concebida por Friedrich Wilhelm von Humboldt, estruturada na perspectiva da investigação científica, da indivisibilidade do saber, do ensino e pesquisa em contraposição ao profissionalismo da Universidade napoleônica. Mantida pelo Estado, assegurava a liberdade dos cientistas. O ensino ancorava-se no princípio de pesquisa e trabalho científico. De acordo com Pereira (2009), Humboldt preconizava que a autonomia total e a liberdade eram indispensáveis, desvinculando-a de forças externas e colocando-a acima dos interesses do Estado, da religião, ou de qualquer outro poder político ou econômico.

### 2.3.1 Universidade contemporânea

Nestes tempos, nos quais a pertinência da Universidade está sendo amplamente questionada, o filósofo e sociólogo francês Edgar Morin assim a configura:

A Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque a Universidade se incumbem de reexaminá-la e transmiti-la; gera saberes, ideias, valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora. (2000, p.81)

Essa instituição, legado da época medieval e que atravessou séculos, passou também por análises da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Na obra *Aprender a ser*, publicada em 1972, sob patrocínio da Unesco, Faure *et al.* desvelam a problemática da Educação a partir de dados dos países membros. Em relação à Educação Superior, os dados apontam a desigualdade de acesso conforme as categorias sociais: os filhos de profissionais liberais e quadros superiores ocupavam a maioria das vagas, enquanto o número de filhos de trabalhadores era inexpressivo. A Comissão, então, sugere uma estratégia *ousada* a longo prazo de promoção cultural embasada num esforço de democratização política e social. Nesse documento, elaborado há 58 anos, Faure *et al.* (1974, p. 67), anteveem que “a participação dos estudantes na gestão dos estabelecimentos e na administração da educação tende a se desenvolver” (Tradução da autora).

Vinte e seis anos depois, em 1998, a Unesco realizou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior. O documento *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação*, define a educação superior como:

Todos os tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, num nível pós secundário, oferecidos por uma Universidade ou outros estabelecimentos de ensino creditados pelas autoridades competentes do Estado, como centros de ensino superior. (Unesco, 1998)

Educar, formar e realizar pesquisa são indicados como as missões básicas da Universidade. De acordo com o documento, educar consiste em capacitação profissional e preparação para a cidadania, envoltos em conhecimentos teóricos e práticos de alto nível; formar relaciona-se à participação ativa na sociedade e no mundo; e realizar pesquisas compreende a geração e difusão de saberes em múltiplas áreas do conhecimento. As três missões se interpenetram para que a Universidade cumpra suas funções com ética, autonomia, reponsabilidade e prospectiva.

Segundo Castanho (2000), o documento incorpora parcialmente os modelos neoliberais, numa perspectiva global, a Universidade fica à mercê das forças do mercado, assumindo formas conforme essas necessidades. Em contraposição, esse autor propõe um modelo de Universidade voltado à força cultural do povo, numa perspectiva crítica que leve à transformação social. Por sua vez, o filósofo espanhol José Ortega Y Gasset, em *Mision de La Universidad* afirma que “[...] es forzoso vivir a la altura de los tiempos, y muy especialmente a la altura de las ideas del tempo” (Ortega y Gasset, 1999, p.4).

Desde a criação da Universidade de Bologna (Itália) em 1088, passaram-se 931 anos, período no qual o processo civilizatório foi se reconfigurando, num processo contínuo de devir, de transfiguração, de mudança. Essa metamorfose se faz presente, também, na essência do cenário contemporâneo: transformações significativas, novas demandas, novos valores.

Diante desse contexto de transmutação que passa a humanidade, do valor dado ao conhecimento, tratado como mercadoria, sujeito às leis do mercado, e considerando o percurso histórico da Universidade, suas crises e reconfigurações através de épocas e as missões que lhe foram atribuídas até então, a sua significância tem gerado discussões, debates, reflexões, análises, críticas e questionamentos sobre “sua efetiva pertinência” (Panizzi e Meirelles, 2014, p.2). Desde seu surgimento em Bolonha e Paris, a instituição Universidade vem se multiplicando, através dos séculos, em todos os continentes e mantém-se viva pelas tensões entre o êxito e o fracasso, o aplauso e a crítica, o encontro e o desencontro, a possibilidade e a debilidade, a inovação e a tradição (Bara e Martínez, 2012, p.78 -Tradução da autora).

A reconfiguração da Universidade para os tempos contemporâneos gerou e gera muitos debates, fóruns, consultas convocadas por organismos internacionais, Universidades, publicações de livros, artigos, declarações, planos de ação, outros. Conforme a tese de Bernheim e Chauí (2008) em documento elaborado para a Unesco em 2003, denominado *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*, a Universidade é atingida em sua autonomia, à medida que o conhecimento produzido em seu interior atende aos interesses das leis do mercado, em prejuízo ao seu pertencimento social, que, conforme Oliveira (2007), imprime caráter de universalidade ao saber e ao agir dos homens.

Nesse bojo, a instituição Universidade enfrenta desafios significativos para manter-se como um patrimônio histórico da humanidade, gerado pela intelectualidade na Idade Média como *locus* de construção, preservação e socialização de saberes. Como instituição social expressa a estrutura e a forma de funcionamento da sociedade. Para esses autores, a forma como a Universidade expressa a sociedade, se traduz em Universidade enclausurada (de costas para a sociedade), Universidade militante (saber para as causas políticas); Universidade funcional e operacional (formação de trabalhadores para o mercado de trabalho) e a Universidade, que considera o saber como direito do cidadão e, na perspectiva de uma sociedade de valores democráticos. Desse modo:

Uma Universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária. (Berheim e Chauí, 2008, p.18)

O escritor português José Saramago compartilha o tipo de saber a ser construído na Universidade: uma consciência criativa e ativa, uma ética de diálogo e participação (*cit in.* Panizzi, 2006). Em resposta à questão *Universidade para quê?* o professor Miguel Angel Escotet defende a tese de que o futuro da Universidade tem que se alicerçar no binômio liberdade e democracia, isto é, formar cidadão democrático para uma sociedade democrática. Assim, a educação deve ser para todos, privilegiados econômicos e vulneráveis sociais, numa perspectiva formativa de tolerância, compreensão e participação (Escotet, 2013).

A Unesco, em artigo publicado em 2000, reafirma que a Universidade precisa renovar sua missão e funções. As boas relações com o Estado e com a sociedade como um todo são indispensáveis nessa renovação, desde que apoiadas em princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional, como condição para realizar suas funções em horizontes criativos, reflexivos e críticos da sociedade. Ao Estado cabe o papel catalizador e regulador.

Em relação à formação, Panizzi (2006) sustenta que a formação é o resultado do pensar coletivo, superando a ideia do sujeito pensante individualizado, conforme segue:

Pela forma rápida e cumulativa como o conhecimento é produzido, sua absorção já não se faz mais com base num processo individual, mas sim, coletivo. (Panizzi, 2006, p.24)

Sob a perspectiva histórica e das considerações dos investigadores e intelectuais citados acima, este estudo propõe que cabe à Universidade, nesse movimento de enfrentar os desafios atuais da civilização, a implantação de um modelo de gestão embasado na autonomia, na democracia e na participação, através da construção de comunidades de aprendizagem, numa perspectiva aberta e igualitária, na qual as relações de poder se transformam entre Estado, sociedade, organização, empresas, gestores, funcionários, professores e alunos. Há de se considerar, também, que a perspectiva de comunidade compõe o código genético da instituição.

### **CAPÍTULO III - COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: REFERENCIAIS PARA UM MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIVERSIDADE**

A proposta de um modelo de gestão para a Universidade embasada em princípios e valores de comunidades de aprendizagem constitui-se em desafio significativo e tenta responder às questões referentes aos princípios de liberdade, autonomia, democracia que compõem a instituição enquanto espaço social. Uma gestão, com o olhar de comunidades de aprendizagem, abre formas democráticas de participação e só se concretiza se houver transformações nas relações de poder, tornando a estrutura da Universidade mais aberta, participativa e igualitária, respeitando as diferentes funções, responsabilidades e papéis: gestores, professores, alunos, funcionários, ex-alunos, Estado, comunidade e sociedade como um todo.

O trabalho investigativo identificou em vários países múltiplas experiências em escolas que se organizam conforme princípios de comunidade de aprendizagem. Em instituições de ensino superior há referências de comunidades de aprendizagem na tese de doutorado de Hermengarda Catela (2013). A autora afirma que as comunidades de aprendizagem têm suas raízes em modelos de universidades dos Estados Unidos, sendo a Universidade de Wisconsin (1920) a pioneira nesse modelo pedagógico. A maioria das referências atuais relacionam-se à implantação em escolas para crianças e jovens sujeitos à vulnerabilidade social. Não se identificou nas fontes outras referências em relação ao ensino superior.

Considerando que todo o corpo da Universidade compõe-se de pessoas adultas, cada um em seu nível, assume responsabilidade pelo todo, conforme evidencia-se abaixo:

[...] todos já sabem coisas a respeito de muitas coisas; portanto, por pessoas capazes de refletir e abertas à reflexão, ao intercâmbio das idéias, à participação em iniciativas construtivas. Nesses termos todo o corpo universitário, professores-alunos-administração, precisa comprometer-se com a reflexão, criando-a, provocando-a, permitindo-a e lutando continuamente para conquistar espaços de liberdade que assegurem a reflexão. Sem um mínimo de clima de liberdade, é impossível uma universidade centro de reflexão crítica. (Luckesi *et al.*, 1998, p.41).

Assim, a construção de comunidades de aprendizagem na Universidade, num modelo próprio, à luz de sua história e suas demandas, enquanto instituição social, configura-se como um arquétipo que possa responder aos desafios postos em relação à sua pertinência, diante do contexto civilizatório que se vive no albor do século XXI. Para essa construção, buscou-se o pensamento de pesquisadores que sugerem ações para a Universidade vencer os seus desafios, norteadas pela ideia de gestão democrática de uma instituição social singular, como é a Universidade.

O conceito de comunidades de Hermangarda Catela (2013, p.145) assim se configura:

O conceito de comunidade é ele próprio sinônimo de uma consciência grupal que se concretiza através da partilha entre seus membros. A noção encerra toda uma forma de estar, pensar e agir que centraliza as suas ações e procedimentos na colaboração, na troca de saberes, experiências e recursos e no respeito mútuo entre todos os membros.

Conforme Catela (2013), os princípios que alicerçam o conceito de comunidade de aprendizagem são encontrados nas formas ancestrais de transmissão do conhecimento, nos primitivos sistemas de organização social, aliando-se o pensamento de Morgan (2012), Faure (1974) e Cambi (1999), expressos no capítulo II, ao configurar as sociedades hidráulicas.

Baseada em vários autores, Catela aponta oito características vitais das comunidades de aprendizagem: conhecimentos, valores e crenças compartilhados, histórias coincidentes entre seus componentes; interdependência mútua; mecanismos de reprodução; uma prática comum e/ou um empreendimento mútuo; oportunidades para interagir e participar; relações significativas; respeito pelas distintas perspectivas e pontos de vista minoritários (Catela, 2013, p.123). A análise dessas características possibilita concluir que nas comunidades de aprendizagem o conhecimento é construído (socioconstrutivismo) num ambiente estimulador, que favorece a participação e a aprendizagem, respeitando as diferenças culturais, educacionais, étnicas e econômicas de seus membros.

Na organização de comunidades de aprendizagem há de se considerar a proposta metodológica socioconstrutivista de construção do conhecimento, numa perspectiva crítica e reflexiva, através de problematizações, simulações, atuações em cenários reais de prática, debates, argumentações, compartilhamentos de ideias, resolução de problemas e outros procedimentos do que, hoje, denomina-se metodologias ativas. Segundo o pensamento de Catela (2013), há fatores socioeconômicos, sociológicos, pedagógicos e psicológicos que asseguram as concepções de comunidades de aprendizagem. Esses fatores se interpenetram e preceituam contextos educativos substanciados por criatividade, solidariedade, compartilhamento, flexibilidade, transparência, reflexão, crítica, interação de diálogos, todos entrelaçados em pilares democráticos. A docência configura-se como uma prática inclusiva, ancorada em pilares das metodologias ativas, onde os alunos constroem suas aprendizagens de forma ativa, partilhada e participativa.

A análise permite afirmar que esses fatores são pertinentes às atitudes e comportamentos da geração que cresceu num contexto global e tecnológico e que hoje já chega à Universidade com um novo perfil, caracterizado por grandezas de liberdade, personalização, solidariedade, inovação constante, rapidez, comunicação intensa, outros. Assim, a proposta de um modelo de gestão baseada na concepção e princípios de comunidades de aprendizagem, são condizentes com o perfil dessa geração, que ora chega à Universidade.

Os olhares de investigadores e pensadores, sobre as mudanças necessárias para a instituição Universidade nos seus múltiplos âmbitos, como Luckesi *et al.*, (1998), Panizzi (2006), Escotet (2013), Contreras (2006) serão destacados a seguir, como também a perspectiva da Unesco sobre a visão e a ação da Universidade do Século XXI.

Luckesi *et al.* (1998) referem-se à *Universidade que não queremos* (1998, p.39) e a *Universidade que queremos* (p.40-41). A primeira, que os autores rejeitam, refere-se à Universidade que privilegia:

- ensino, sem incentivos e estruturas à pesquisa;
- ensino verbalístico, livresco e desvinculado da realidade, memorizações, o desfavorecimento da criatividade e espírito crítico, da análise de problemas concretos da sociedade como um todo;

- as verdades, conteúdos e formas sacralizadas, o professor manifesta verdades prontas e estruturadas, e o aluno é mero ouvinte;
- a direção-administração favorecida pela indicação do poder político e/ou econômico.

Em contraposição, a segunda expressa a Universidade na qual aflora a liberdade e a democracia, condição essencial à corporalidade:

- do livre intercâmbio de ideias, da participação e da reflexão crítica;
- da percepção e questionamento da realidade em seus âmbitos social, político, econômico, cultural, desde o local ao global;
- a mentalidade criativa;
- a pesquisa como atividade fundamental;
- formação de profissionais de alto nível tecnológico e científico;
- ao inter-relacionamento professor-aluno, alicerçado em estímulo à criatividade, ao debate, à crítica, ao estudo;
- à eleição de gestores à luz de critérios de competências pedagógicas e didáticas.

Panizzi (2006), com a pergunta *E como deve funcionar essa Nova Universidade?* (p.56), reitera a necessidade de transformação da Universidade, a partir de suas bases constitutivas: acadêmicas e institucionais. Como ponto de partida, propõe a análise de planos e de projetos acadêmicos, “(...) pontuado pela exigência de participação dos diferentes agentes envolvidos (...)” (p.56).

Essa fonte aponta questões que a Universidade precisa solucionar, tais como:

- melhoria na qualidade do ensino;
- incentivo à pesquisa e à inovação tecnológica;
- promoção de atitudes empreendedoras;
- aumento e melhoria dos serviços ofertados à sociedade;
- promoção do desenvolvimento da pesquisa científica, a análise crítica da sociedade e a formação de expressivas lideranças sociais;
- promover a formação de profissionais qualificados;
- atender às demandas sociais;

- centrar a educação na aprendizagem, na formação de competências e na valorização do pensar;
- ter estruturas de gestão ágeis, transparentes e efetivas;
- oportunizar a participação direta dos estudantes em projetos de pesquisa, de desenvolvimento e inovação.

Por sua vez, o professor e investigador mexicano Octávio Ochoa Contreras (2006), constrói uma relação entre a educação universitária do século XXI e o pensamento complexo de Edgar Morin. Para ele, a complexidade está tanto no interior da Universidade, quanto no seu contexto econômico, social, político e cultural. Cabe, então, à Universidade compreender essa complexidade e formar os novos cidadãos para este século. Educar para a era planetária, religar saberes, formar para a vida, promover a democracia cognitiva, educar para a incerteza são as finalidades que podem integrar a missão da Universidade. E propõe:

- reinterpretação da sua missão em dimensões filosófica e reflexiva para compreender o homem, sua cultura e seus objetivos sociais e funções;
- reorganização e inovação de seus métodos e processos de trabalho, suas estruturas, formas de organização, processos e programas acadêmicos e administrativos;
- revisão e reformulação de sua relação com a sociedade;
- apropriação de flexibilidade e inovação;
- construção de uma organicidade interna, de modo que cada um (professores, alunos, funcionários, gestores) compartilhem os princípios e valores da Universidade, enraizados de sabedoria, experiências e habilidades;
- inversão do modelo hierárquico, de cima para baixo para horizontal e em rede;
- posicionamento dos alunos como coprodutores de conhecimentos junto aos professores.

O professor e investigador Miguel Angel Escotet (2013), da Universidade do Texas at Brownsville (Estados Unidos), preconiza três eixos interdependentes, aos quais acrescenta o substantivo força, portanto, eixos-força que embasam as mudanças: Universidade para a reflexão na ação, para a diversificação e para a flexibilidade (p.160, Tradução da autora). Esses eixos foram gestados à luz de princípios universais, com a intencionalidade de responder à questão *Universidade para quê?*

Escotet expressa como primeiro princípio a **Universidade para a liberdade e democracia** a fim de formar cidadãos democráticos para uma sociedade democrática com todas as suas configurações de respeito, tolerância, igualdade, participação, ética e estética nas consciências. Outro princípio, **Universidade para a inovação**, norteia a instituição à permanente abertura à criatividade e às transformações, incorporando os avanços e novos saberes relativos a teorias, processos, tecnologias e aportes estéticos do espírito.

Uma Universidade flexível, diversa, liberalizadora e de qualidade que exercite constantemente sua capacidade reflexiva para antecipar-se aos acontecimentos, prefigurar os possíveis cenários e viabilizar as suas propostas. (Escotet, 2013, p.160-161) (Tradução da autora)

O terceiro e último princípio, **uma Universidade para o ser humano e seu meio**, propõe a Universidade voltada ao progresso econômico e social à luz do desenvolvimento sustentável a serviço do homem e seu meio. Valores como justiça, paz, solidariedade, abertura a confrontações de conhecimentos e tecnologias com outras instituições, universitárias ou não, comprometimento com a formação, com o crescimento científico e tecnológico compõem este princípio. Para Escotet (2013), os três eixos-força e os princípios configuram-se como metas para ações transformadoras da Universidade.

E finalizam-se esses olhares com a perspectiva que a Unesco expressa na *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação*, com a palavra *missões*, no plural, e funções detalhadas através de dezessete artigos. Em síntese, a missão configura-se como educar, formar e realizar investigações e traz em seu bojo qualificação de profissionais, aprendizagem permanente, promoção, geração e difusão de conhecimentos; compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão de culturas nacionais, regionais, internacionais e globais; proteção e consolidação dos valores da sociedade.

E no decorrer dos artigos, destacam-se:

- as exigências de ética e de rigor científico e intelectual nas atividades universitárias; autonomia e responsabilidade ao opinar sobre problemas éticos, culturais e sociais; reforço às funções críticas e progressistas; defesa de valores como a paz, a

justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade; contribuição ao diagnóstico e na definição de problemas que afetam as comunidades, as nações e a sociedade mundial;

- a igualdade e equidade de acesso ao ensino superior, baseado em méritos, capacidades e esforços; favorecimento à participação e promoção das mulheres ao ensino superior; promoção do saber por meio de investigação nos âmbitos da ciência, da arte e das humanidades, e socialização dos resultados; reforço à inovação, à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade;

- a cooperação com o mundo do trabalho e análise e previsão das necessidades da sociedade; contribuição ao desenvolvimento do sistema educativo como um todo; métodos educativos inovadores que desenvolvem pensamento crítico e criatividade.

#### Destaca-se o Artigo 17:

Parcerias e alianças entre as partes envolvidas - pessoas que definem políticas nacionais e institucionais, pessoal pedagógico em geral, pesquisadores e estudantes, pessoal administrativo e técnico em instituições de educação superior, o mundo do trabalho, e grupos da comunidade - constituem um fator poderoso para administrar transformações. As organizações não-governamentais também são agentes fundamentais neste processo. Doravante, a parceria com base em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade deve ser a matriz principal para a renovação no âmbito da educação superior. (Unesco, 1998)

Essa Declaração apresenta os resultados obtidos na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris, em 1998, e o destaque ao Artigo 17 justifica-se à medida que abrange parcerias e alianças que são fundamentais na efetivação de mudanças para a educação superior, numa gestão embasada em comunidades de aprendizagem, como se propõe este estudo.

Percebe-se, primeiramente, as similaridades significativas entre o pensamento dos investigadores/pensadores e da Unesco em relação à transfiguração da Universidade para atender o contexto de incertezas do século XXI. Na análise do conceito e dos fatores que compõem as comunidades de aprendizagem, também identifica-se relevantes similaridades, mesmo diante de uma instituição tão singular quanto é a Universidade. O sentido de democracia, liberdade, inovação, criatividade, flexibilidade, transparência, reflexão, crítica, dialogicidade, inclusão, parcerias, ética, qualidade, sociedade, partilhamento, estão presentes nessas similaridades, tanto expressas quanto subjacentes.

Assim, nesse encontro entre os fundamentos das comunidades de aprendizagem e as mudanças necessárias à sua pertinência propõe-se uma Gestão para a Universidade embasada em princípios de comunidades de aprendizagem. A implantação de um processo gestor, baseado em princípios democráticos, consiste em um desafio político e educacional extremamente complexo. Uma gestão democrática, que envolve todo o corpo da Universidade e sociedade como um todo, configura-se como uma inovação que viabiliza processos de aprendizagem para todos seus componentes (alunos, professores, funcionários, gestores, empresas, instituições, organizações, sociedade em geral).

Esses referenciais dizem respeito ao todo e, não somente, à relação e interação pedagógica da relação professor-aluno. Essa proposição só avança se o idealizador (ou idealizadores) encontrar um ponto de partida seguro, que sirva de origem para o desenvolvimento de proposições intermediárias de forma que, gradativamente, comecem a emergir sinais da transdisciplinaridade entre democracia e de aprendizagem e, aos poucos, abranjam o todo e a mudança se consolide. O professor e investigador Miguel Zabalza (2004, p.85), da Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), ressalta:

Os processos de mudança nas organizações universitárias estão também sujeitos a esses jogos de poder entre os diversos grupos culturais: porém, nem todos os componentes da cultura institucional são igualmente suscetíveis à modificação: isso vai depender do elemento cultural em si e do poder do grupo que o mantém.

A definição de poder, conforme o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, refere-se a “qualquer relação social, regulada por troca desigual” (2002, p.266). Essas cadeias de poder são identificadas por Zabalza (2004) como forças que favorecem ou obstaculizam as inovações na Universidade. Também o excesso de legislação e normativas internas e do poder público, segundo Escotet (2005), dificultam a sua capacidade de criação e inovação da instituição.

Baseando-se nos olhares de investigadores e da Unesco sobre as mudanças necessárias para a Universidade para o século XXI apresentados anteriormente, a configuração de um modelo de gestão embasado em princípios de comunidade de aprendizagem tem que ser pensada e planejada conforme o contexto, a cultura e a realidade de cada instituição. Em síntese, não há um único modelo a ser seguido. Por

isso, este estudo não propõe um modelo propriamente dito, mas referenciais que permeiam o sentido, a finalidade e a concretude a essa configuração de gestão universitária:

- releitura significativa, reflexiva e crítica, compartilhada por todo corpo universitário e representantes da sociedade como um todo, sob um olhar filosófico, para compreender a civilização que emerge neste início de século;

- democracia e liberdade como princípios que transpassam todo o tempo/espaço da instituição, gerando intercâmbio de ideias, participação e reflexão crítica, tanto interna como nas relações extra-muros de modo a instituir um modelo organizativo horizontal e em rede para que todo o corpo da Universidade compartilhe (e dê corporeidade) aos princípios e valores que norteiam a instituição;

- análise e questionamento da realidade social, econômica, educacional, política e cultural como atividade básica da pesquisa produzida em seu interior, desde o local ao global;

- estruturação da gestão realista que se movimenta com agilidade, lisura e flexibilidade;

- provimento de gestores comprometidos com a democratização da gestão e da qualidade de ensino à luz de critérios de competências administrativas, pedagógicas e didáticas;

- formação de profissionais de alto nível fundamentada numa docência dialógica de incentivo à criatividade, à solidariedade, ao debate, à participação, à crítica, à pesquisa, à inovação e ao partilhamento social;

- estabelecimento de novas relações, mais profícuas com a sociedade como um todo;

- aumento dos serviços disponibilizados, priorizando os de âmbito social, à comunidade e à sociedade como um todo, numa perspectiva crítica de melhoria da qualidade de vida, propostos a partir de pesquisas e diagnósticos, discussões e construção compartilhada: Universidade-Sociedade-Estado;

- garantia de ética e rigor científico e intelectual em todas as suas ações da tríade: ensino, pesquisa e extensão;

- coadjuvação, sem nenhuma submissão, com a sociedade, o universo do trabalho (empresas, organizações governamentais e não governamentais e Estado) sustentada pelo interesse comum, respeito mútuo e credibilidade.

Essas reflexões não se esgotam aqui, mas são apresentadas como mediações para análise e reflexão de construção de um modelo de gestão universitária ancorada em princípios democráticos.

## CONCLUSÃO

A pertinência da Universidade no panorama atual de *amadurecimento* da civilização tem sido foco de debates, discussões, fóruns, congressos, conferências geradas em Universidades, organizações, Estado, Unesco, outros. Ao analisar o contexto no qual a Universidade emerge e toda a sua trajetória no decorrer dos espaços/tempos que ocupou historicamente, sua pertinência está sendo contestada neste umbral do século XXI, tendo em vista que o conhecimento está disponível em múltiplos tempos e espaços, o que, na opinião de alguns, enfraquece a Universidade enquanto produtora de saberes.

Considerando as abordagens de Lukesi *et al.* (2008), Panizzi (2006), Escotet (2013), Contreras (2006), Unesco (1998), apresentadas no enquadramento teórico, liberdade, democracia, participação, compartilhamento, inclusão, confirmam presença em cada uma dessas fontes os valores que deverão compor a transmutação da Universidade para encarar os desafios de formar cidadãos críticos e reflexivos para uma sociedade democrática.

Fundamentada por essas ideias, a autora deste estudo propõe referenciais para implantação de uma gestão democrática na Universidade, baseada em princípios e valores do binômio Comunidades de Aprendizagem/ Gestão Democrática que se interpenetram, formando uma amálgama, numa práxis para a vivência concreta, superando concepções abstratas, expressas em documentos e jamais praticadas no cotidiano da gestão universitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bara, F.E.; Martínez, M. (2012), ¿Son las Universidades todas las Universidades? La Universidade como Comunidad Ética, *Bordon. Revista da Pedagogia*. Vol. 64, núm 3. Sociedad Española de Pedagogia, Madri, Espanha. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22051>, (acessado 11 novembro 2019).

Bernheim, C.T. (1996), *La Educación Superior em El Umbral del Siglo XXI*, Edições CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.

Bernheim, C.T. e Chauí, M.S. (2008), *Desafios da Universidade do conhecimento: cinco anos depois da conferência Mundial sobre educação superior*, UNESCO, Brasília.

Cambi, F. (1999), *História da Pedagogia*, Fundação Editora UNESP (FEU), São Paulo.

Carvalho, J. *As Universidades. Significado e modalidade das origens*. (s/d). Disponível em: <http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/190-I.-As-Universidades.-Significado-e-modalidade-das-origens>, (acessado 5 outubro 2019).

Castanho, S. (2000), A Educação Superior no Século XXI: comentários sobre o documento da Unesco, Botucatu (São Paulo/ Brasil), *Interface*. Vol. 4, nº 7, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832000000200024&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832000000200024&script=sci_arttext), (acessado 16 novembro 2019).

Catela, H.M.S.P. (2013), *Comunidades de Aprendizagem: importância dos processos colaborativos de liderança*, Tese Doutoral, Universidade Aberta, Lisboa (PT), Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3304>, (acessado 20 novembro 2019).

Catela, H. (2013), Comunidade de Aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 2, 31-45. Disponível em: [http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_2/artigo2.pdf](http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf), (acessado 30 novembro 2019).

Clair, K. e Snyder, C.B. (2009), *Manual da Tipografia: a história, a técnica e a arte*. Bookmann, Porto Alegre (RS/Brasil).

Contreras, O.O. (2006), Apuntes para una educación universitaria del siglo XXI desde la perspectiva del pensamiento complejo. In: Santos Rego, M.A. e Tostado, A.G., *Avances em complejidad Y Educación: Teoria Y Práctica*. Octaedro, Barcelona (ES).

Escotet, M.A. (2005), Formas Contemporâneas de gobierno y administración universitária: visión histórica y prospectiva, *Perfiles Educativos*, vol. 27, nº 107, México. Disponível em: [www.cielo.org.mx/cielo.php?pid=SO185](http://www.cielo.org.mx/cielo.php?pid=SO185), (acessado 15 novembro 2019).

Escotet, M.A. (2013), La Universidad y Las Políticas sobre nuevos aprendizages em um mundo global. In. Santos Rego, M.A., *Cosmopolitismo e Educacion. Aprender y trabajar em un mundo sin fronteras*, Editorial Brief, Valência (Es).

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petroviski, A., Rahnema, M. e Ward, F.C. (1974), *Aprender a Ser*, Aliança Editorial, UNESCO, Madri (ES).

Hauser, A. (2000), *História Social da Arte e da Literatura*, Martins Fontes, São Paulo.

Jaeger, W. (1995), *PAIDÉIA: a formação do homem grego*, Martins Fontes, São Paulo.

Luckesi, C., Barreto, E., Cosma, J. e Baptista, N. (1998), *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, Cortez, São Paulo.

Magna Carta. (1988), *Magna Charta Universitatum*, Bolonha, Disponível em: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>, (acessado 15 setembro 2019).

Manacorda, M.A. (1999), *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, Cortez, São Paulo.

Marrou, H-I. (2017), *História da Educação na Antiguidade*, Kirion, Campinas (São Paulo).

Morgan, L.H. (2012), A Sociedade Antiga: ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da bárbarie, até a civilização. *Revista Sofós*. Disponível em: <https://revistasofosunirio.files.wordpress.com/2012/04/a-sociedade-antiga.pdf>, (acessado 4 setembro 2019).

Morin, E. (2000), *A cabeça bem feita: repensar e reformar, reformar o pensamento*, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro (Br).

Nunes, R.A.C. (2018), *História da Educação na Idade Média*, CEDET, Campinas (São Paulo/Brasil).

Oliveira, T. (2007), Origem e Memória das Universidades Medievais, *VARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.113-129, Jan/Jun. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07>, (acessado 30 agosto 2019).

Ortega y Gasset, J. (1999), *Missão da Universidade*, EDUERJ, Rio de Janeiro (Br).

Panizzi, W. (2006), *Universidade para quê?* Libretos, Porto Alegre.

Panizzi, W. e Meirelles, M. (2014), Em busca das origens: pensando o papel da Universidade e seus compromissos com o desenvolvimento local e do país. *XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Florianópolis (Santa Catarina – Brasil). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131701/2014139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, (acessado 4 setembro 2019).

Pereira, E.M.A. (2009), A Universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), vol. 14, n I, pp.29-52, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt), (acessado 30 agosto 2019).

Pinto, A.V. (1969), *Ciência e Existência*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Rossato, R. (1998), *Universidade: Nove Séculos de História*, Edupf, Passo Fundo (RS/Brasil).

Santos, B.S. (2002), *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, Cortez, São Paulo.

Saviani, D. (2005), Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação* - nº4, jan/dez, Uberlândia, Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/411/393>, (acessado 6 julho 2019).

Trindade, E. (1999), Universidade em perspectiva, *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr Nº 10. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13839-Universidade-em-perspectiva-sociedade-conhecimento-e-poder.html>, (acessado 07 setembro 2019).

Unesco. (1998), *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. UNESCO, Paris, Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>, (acessado 8 setembro 2019).

Verger, J. (1999), *Homens e Saber na Idade Média*, EDUSC, Bauru, SP.

Wittfogel, K. Aspectos Del Desarrollo de las Sociedades Hidráulicas. In: Steward, J.H. ed. (1955), *Las civilizaciones antiguas del Viejo Mundo y de América*. Unión Panamericana, Washington, Disponível em: <https://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/Index.html>, (acessado 08 julho 2019).

Zabalza, M.A. (2004), *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*, Artmed, Porto Alegre (RS/Br).

## **APÊNDICE**

## **PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA**

O estudo será socializado em eventos acadêmicos promovidos por universidades brasileiras e estrangeiras, também, sob a forma de artigo em publicações de revistas acadêmicas nacionais e/ou internacionais. Também, pretende-se organizar um livro, em parceria com os professores e investigadores, professores Doutores Laino Alberto Schneider e Lourdes da Silva Gil. O estudo, igualmente, será socializado e aberto a discussões e compartilhamentos junto à Red Iberoamericana de Docentes.