

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

LUCAS JOSIAS MARIN

FORMAÇÃO HUMANA NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL:
CONVIVÊNCIA ACADÊMICA EM FOCO

CAXIAS DO SUL
2017

LUCAS JOSIAS MARIN

FORMAÇÃO HUMANA NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL:
CONVIVÊNCIA ACADÊMICA EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL
2017

M337f Marin, Lucas Josias

Formação humana na Universidade de Caxias do Sul : Convivência acadêmica em foco / Lucas Josias Marin. – 2017.

137 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Nilda Stecanela.

1. Convivência acadêmica. 2. Políticas educacionais. 3. Formação humana. 4. Universidade comunitária. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

*“Formação humana na Universidade de Caxias do Sul:
convivência acadêmica em foco”*

Lucas Josias Marin

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 11 de outubro de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Evaldo Antônio Kuiava (UCS)

Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS)

Dra. Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Resumo

Apresento nesta dissertação a discussão sobre o conceito de convivência acadêmica a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) 2012-2016 e 2017-2021 da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Para tal tarefa, debato sobre o conceito de universidade, sua história, objetivos gerais, a situação contemporânea e os modelos existentes no Brasil. Também recapitulo brevemente a história da UCS, abordando principalmente o caráter comunitário de seu surgimento. No suporte à convivência, utilizo a teoria levinasiana da alteridade tendo como foco os conceitos de Outro, infinito e acolhimento. Também me valho de autores como Buber, Bauman e Melucci para justificar a visão que tenho de indivíduo e seu comportamento em comunidade. Entendo que a aprendizagem se faz a partir da relação entre indivíduos, ou seja, na socialização. Por isso, destaco a importância da abertura e acolhimento do Outro. Subdivido a socialização em quatro níveis: (1) contraposição, neste nível não há aceitação do Outro; (2) coexistência, neste nível o Outro coabita no mesmo ambiente, porém não há relação; (3) inclusão, neste nível o Outro tem suas necessidades atendidas para permanecer no mesmo ambiente, porém não há relação e; (4) convivência, neste nível o Outro é aceito e acolhido na sua diferença, há relação. Construí os dados para interpretação a partir dos PDIs referentes aos períodos 2012-2016 e 2017-2021 da UCS. Segui orientações do paradigma indiciário e da análise textual discursiva, ou seja, extraí os fragmentos que faziam menção à socialização e à palavra convivência. Agrupei-os em eixos de significado de acordo com a temática a que se referem, esta categorização foi realizada *a posteriori*. Adicionei aos fragmentos informações de qual capítulo e subcapítulo fazem parte no PDI. Com estas informações, transformei os textos em gráficos. Percebi que a UCS, em suas políticas e diretrizes, desenvolve atividades e incentiva os acadêmicos a socializar. Além disto, o número de fragmentos aumentou no último PDI, considero que isto seja um indicativo de que a UCS está dando mais ênfase à socialização. Tradicionalmente as universidades têm por princípios a formação teórico-científica e também a formação humana, porém, contemporaneamente, muitas instituições estão priorizando o ensino teórico, deixando em segundo plano a formação integral do aluno. Defendo que a formação humana deve ter espaço dentro do ambiente educacional e universitário e a socialização é um dos meios pelos quais este processo pode acontecer.

Palavras-chave: Convivência acadêmica, políticas educacionais, formação humana, universidade comunitária.

Abstract

I present in this dissertation the discussion about the concept of academic conviviality from the Institutional Development Plans (IDP) 2012-2016 and 2017-2021 of University of Caxias do Sul (UCS). For such task, I debate about the concept of university, its history, general objectives, the contemporary situation and the existing models in Brazil. I also, briefly, review the UCS' history approaching mainly the communitarian character of its emergence. In support of conviviality, I use the Levinasian theory of alterity, focusing on the concepts of Other, infinity and welcoming. Also avail myself of authors like Buber, Bauman e Melucci to justify my vision on the individual and its behavior in community. I understand that learning starts from the relation among individuals, in socialization. Therefore I highlight the importance of opening and welcoming the Other. I subdivide the socialization in four levels: (1) contraposition, in this level there's no acceptance of the Other; (2) coexistence, in this level the Other cohabits the same environment however there's no relation, (3) inclusion, in this level the Other has its needs met to stay in the same environment, but there's no relation and; (4) conviviality, in this level the Other is accepted and welcomed in its difference, there is a relation. I built the data for interpretation from the IDP's related to the periods of 2012-2016 and 2017-2021 of UCS. I've followed orientations from the inductive paradigm and from the textual analysis discursive, that is, I've extracted the fragments that mentioned socialization and the word conviviality. I've grouped them into axes of meaning according to the theme to which they refer, this categorization was made *a posteriori*. I've added to the fragments informations of which chapter and subchapter they were part in the IDP. With these informations, I've transformed the texts into charts. I've realized that UCS in its politics and guidelines develops activities and encourages the academics to socialization. Furthermore the number of fragments increased on the last IDP, I consider that as an indicative that UCS is giving more emphasis to the socialization. Traditionally the universities have as a principle the theoretical and scientific training and the human formation, as well, but contemporaneously, many institutions are prioritizing the theoretical training, leaving in the background the integral formation of the student. I defend that the human formation must have space into the educational and academic environment, and the socialization is one of the means by which this process can happen.

Keywords: Academic conviviality, educational politics, human formation, communitary university

Sumário

Considerações Iniciais	8
Universidade: Espaço de Formação Individual e Transformação Social	15
História	15
Objetivos das Universidades	19
Situação Atual.....	22
Modelos de Universidade: Estatal, Privada e Comunitária	29
Universidade de Caxias do Sul: Breve Revisão Histórica.....	34
Eu Comigo Mesmo e Eu com os Outros	43
Comunidade: A Formação do Nós	43
Individualização: O Surgimento do Eu	45
Comunidade na Contemporaneidade.....	48
O Outro e seu Infinito	51
Abertura e Acolhimento	57
Infinito e Educação	60
Tecendo Relações	63
Método.....	67
Resultados.....	73
PDI 2012-2016	73
PDI 2017-2021	75
De Texto para Figura: Apresentação Gráfica dos Resultados.....	76
Discussão	86
Eixos de Significado	86
De Texto para Figura: Apresentação Gráfica da Discussão dos Resultados.....	87
Espectro de Socialização	103
Palavras do Reitor.....	108
Considerações Finais	110
Referências	117
Apêndice.....	127
Fragmentos dos PDIs 2012-2016 e 2017-2021	127

Lista de Figuras

Figura 1. Distribuição de fragmentos por capítulo do PDI.....	77
Figura 2. Distribuição de fragmentos por eixo de significado.....	79
Figura 3. Tipos de fragmento por PDI.....	81
Figura 4. Classificação da convivência acadêmica por PDI.....	82
Figura 5. Distribuição dos eixos de significado - PDI 2012-2016.....	83
Figura 6. Distribuição dos eixos de significado - PDI 2017-2021.....	84
Figura 7. Fragmentos extraídos dos capítulos Infraestrutura.....	88
Figura 8. Fragmentos extraídos dos capítulos Perfil Institucional.....	90
Figura 9. Fragmentos extraídos dos capítulos Políticas de Atendimento aos Discentes..	92
Figura 10. Fragmentos extraídos dos capítulos Projeto Pedagógico Institucional - PPI.....	95
Figura 11. Modelo de Espectro de Socialização.....	104
Figura 12. Espectro de Socialização formulado a partir dos fragmentos extraídos do PDI 2012- 2016.....	106
Figura 13. Espectro de Socialização formulado a partir dos fragmentos extraídos do PDI 2017- 2021.....	106
Figura 14. Espectro de Socialização formulado a partir da sobreposição dos resultados individuais dos PDIs 2012-2016 e 2017-2021.....	107

Considerações Iniciais¹

Apresento, neste capítulo, a estrutura desta pesquisa e o percurso que realizei para chegar até este tema. A dissertação ora proposta é o quarto tema pesquisado por mim durante o período do curso de mestrado. Estas alternâncias originaram-se na sucessiva mudança de orientadores². Anteriormente me foquei em pesquisar a implantação do curso de psicologia da Universidade de Caxias do Sul (UCS); analisar o plano curricular do curso de psicologia da UCS; e pesquisar a presença da competência investigativa no curso de psicologia da UCS. Após esse período de trocas, o tema deste trabalho surgiu como uma nova sugestão em uma orientação do mestrado, desvinculado de todas as adaptações que as trocas de orientadores geraram.

A proposta foi aproximar-me do grupo de pesquisa interinstitucional entre as universidades: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), UCS, Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e *University College London* (UCL). Esta pesquisa é coordenada pela Prof. Dra. Regina Célia Linhares Hostins e tem como colaboradores o Prof. Dr. Hans Peder Behling, Prof. Dra. Nilda Stecanela e Prof. Dr. Tristan McCowan, os quais se dedicam a analisar a interface identidade e imagem de universidades comunitárias do Sul do Brasil.

¹ Este texto segue o estilo da American Psychological Association (APA) 6ª edição, salvo por alguns aspectos: O resumo contém mais que 250 palavras e não está com espaçamento duplo e no Apêndice algumas palavras da coluna Capítulo sofreram quebra de linha.

² Meu primeiro orientador, Prof. Dr. Lúcio Kreutz, aposentou-se e o segundo, Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, transferiu-se de instituição.

Neste momento, agosto de 2017, o grupo de pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados nas instituições. Desde o início das atividades foram realizados três encontros com os membros a fim de alinhar o método de coleta e os passos seguintes do projeto. O grupo é composto por mais de 15 integrantes de áreas da educação, administração e comunicação social. Em sua maioria são professores pesquisadores das instituições, porém há também alunos de mestrado e doutorado.

O vínculo com esta pesquisa interinstitucional propicia o entendimento mais aprofundado de universidades comunitárias e alguns dos aspectos de seu funcionamento, pois como outros pesquisadores também se debruçam sobre o tema, ele pode ser debatido sob diferentes vieses e referenciais teóricos. Além disso, acredito que inspira em mim o desenvolvimento de habilidades de cooperação, convivência com realidades e pessoas diferentes.

A partir deste tema vieram a mim várias indagações, destaco a que, inicialmente, mais me tocou, afinal, “que interface identidade e imagem pesquisar em uma universidade comunitária como a UCS?”. Outros tantos questionamentos também se fizeram presentes, mas um se mostrou mais atrativo no momento de decidir qual seria o objeto de pesquisa. Desde a realização da graduação em psicologia na UCS³, me interessei pela formação humana, como ela ocorre, quais são – pelo menos – os principais aspectos que influenciam esse processo e se a educação pode favorecer esta formação.

Também, durante a graduação, tive contato com autores de grande renome, tais como Freud, Piaget, Vygotsky, entre outros, que enaltecem a importância da socialização nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do sujeito (Schultz & Schultz, 2002). Porém,

³ Também cursei alguns semestres do curso de bacharelado em filosofia na UCS, o qual não concluí.

este desenvolvimento não se dá apenas na infância e adolescência e sim ao longo de todo seu ciclo vital. Me ancoro em sociólogos como Melucci (2004) e Buber (2001) ao afirmar que o sujeito se modifica incontáveis vezes e a ideia de um Eu uno e imutável já não é mais aceita.

Por isso, tomando como base a pesquisa interinstitucional, pensando em que interface identidade e imagem pesquisar em uma universidade comunitária, no interesse pela formação humana e no entendimento da socialização como processo imprescindível, delimito que abordaria uma parte da identidade institucional da UCS, mais precisamente suas políticas internas. Para tanto, elaborei a pergunta que guiou o percurso desta pesquisa: Como a convivência acadêmica aparece e se traduz nos Planos de Desenvolvimento Institucional de 2012-2016 e 2017-2021 da Universidade de Caxias do Sul?

Um aprofundamento teórico sobre a convivência acadêmica propicia maior clareza sobre a importância da socialização no meio educacional, em específico na universidade. A partir desta pesquisa é possível observar os deslocamentos das duas últimas versões dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da UCS de modo a indicar, aos seus gestores, a projeção de novas políticas e estratégias em busca da formação integral de seus acadêmicos.

A universidade deve ter entre suas premissas a formação humana de seus alunos. A “construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de cidadãos não só profissionalmente competentes, mas também de cidadãos que tenham apurado sentido ético e responsabilidade social, a universidade deve formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis” (Goergen, 2008b, p. 813).

Para coletar os dados, me vali da leitura e análise dos PDIs 2012-2016 e 2017-2021 da UCS. Procurei, nestes documentos, aspectos que denotam socialização e, em especial, convivência acadêmica.

Em um levantamento prévio no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico não localizei textos que debatessem a convivência acadêmica dentro do significado que dou ao termo, ou seja, socialização com vínculo entre as pessoas. Frente a isto, por ser um conceito novo, a expressão precisou ser conceituada.

Localizei resoluções de universidades federais brasileiras que abordam o termo convivência acadêmica. No entanto, elas dirigem sua atenção a orientações sobre a recepção de calouros, delimitando a necessidade de cordialidade, fraternidade e respeito mútuo entre os membros da comunidade universitária, sendo, portanto, incompatível com qualquer forma de violência.

A ausência de um conceito claro sobre convivência acadêmica dá espaço para o desenvolvimento de um novo objeto. E, com isso, ajudar a entender mais um aspecto da realidade acadêmica e social das universidades.

A importância da convivência acadêmica, mesmo antes de uma conceituação teórica, já se mostrava inserida no discurso do atual reitor⁴ da UCS. Isto pode ser notado em uma publicação da Universidade que alude ao início de semestre letivo, divulgada no primeiro semestre de 2015. O assunto desta publicação se refere ao processo de se fazer presente para o Outro e ter o Outro presente em si.

Para desenvolver o conceito fiz uma revisão bibliográfica dos termos Eu, Outro, comunidade e relação. Para tal atividade, me ancoréi em comentadores da obra de Emmanuel Levinas (1906-1995), no livro “Eu e tu” de Martin Buber (1878-1965), no livro “Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade” de Jacques Derrida (1930-2004) e no livro “Comunidade: A busca por segurança no mundo atual” de Zygmunt Bauman (1925-2017) e em seus respectivos comentadores. Menos original, mas não menos importante

⁴ Prof. Dr. Evaldo Antônio Kuiava atua como reitor da UCS na gestão 2014-2018.

é a revisão bibliográfica dos conceitos de universidade e universidade comunitária, caros ao entendimento do ambiente que esta dissertação se propôs a analisar. Também fiz uma breve retomada histórica da UCS a fim de situar como ela surgiu e em que tipo de instituição de ensino superior ela se filia.

Dividi meu texto em cinco capítulos, além das Considerações Iniciais e Finais. (1) Universidade: Espaço de Formação Individual e Transformação Social, neste subcapítulo abordo o conceito de universidade, de que maneira surgiu, quais são seus objetivos, como se apresenta atualmente, tipos de universidade, estatal, privada e comunitária e uma revisão histórica da UCS. (2) Eu Comigo Mesmo e Eu com os Outros, foco no debate de como surge o indivíduo, como se relaciona com os demais sujeitos, a importância da socialização para a educação e também conceituo a convivência acadêmica. (3) No Método indico como realizei a coleta, a organização, análise e interpretação dos dados. (4) Nos Resultados apresento os dados localizados nos PDIs 2012-2016 e 2017-2021 por meio de texto e gráficos. (5) Na Discussão dos resultados analiso os dados brutos à luz das teorias que embasam a pesquisa que origina esta dissertação, fiz isto a partir de texto e gráficos.

Esta pesquisa foi realizada em um período de tempo menor que o usual, aproximadamente um ano. Porém não pretendi abreviar os processos de análise nem superficializar os debates entre os referenciais da educação, sociologia, filosofia, psicologia e outros. Muito embora entenda que, talvez, ter mais tempo, teria dado condições de observar o tema sob outros vieses.

Faço questão de ressaltar que, quando escrevo minhas ideias, meus pensamentos, não tenho, nem de longe, a intenção de instaurar a verdade. Até porque, não sei o que isso significa, quanto menos se eu tenho acesso a ela. Após cada parágrafo que escrevo ponho, ao menos em nível mental, um ponto de interrogação, sugiro que o leitor também faça o mesmo.

Portanto, o que aqui está escrito somente tem o objetivo de gerar reflexão, de ponto de partida para pensar sobre.

Outro detalhe importante no que tange à minha escrita da não verdade – não quero dizer com isso mentira – é que escrevo em um determinado espaço e em um determinado tempo. Certamente se eu mesmo observasse as mesmas informações aos meus 15 anos de idade não chegaria nas mesmas ideias que aqui cheguei, até porque aquele indivíduo era outro.

A partir desses pontos iniciais realço que não pretendi e, nem pretendo, escrever algo único e estático. A generalização, tal qual proposta por Auguste Comte (1798-1857) e seu positivismo⁵, não é possível dentro das ciências humanas, pelo menos através dos métodos que atualmente temos acesso.

Também assumo uma posição que, para muitos, será entendida como incomum e por isso merecedora de apontamentos. Defendo que, muito antes de construirmos algo autoral, estamos construindo o conhecimento em prol da espécie humana. Diferente do acredito, vejo que nos dias atuais vivemos um momento de supervalorização da referência, de onde veio/surgiu a ideia. Primeiramente eu faço uma pergunta, de onde surgiu o Eu? Particularmente não consigo responder essa pergunta, da mesma forma como não consigo saber de onde veio a ideia. Sei que ela veio do mundo. No entanto, como irei referenciar o mundo? Como conseguirei referenciar todas as pessoas e experiências que, de alguma forma, influenciaram a minha caminhada até aqui? Assim, tenderei a uma escrita mais fluida, em

⁵ Corrente filosófica surgida na segunda metade do século XX na Europa. Caracteriza-se pela “romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível!” (Abbagnano, 2007, p. 776).

algumas passagens com menos citações. Somente chamarei uma referência quando me deterei a conceitos e teorias.

Universidade: Espaço de Formação Individual e Transformação Social

Neste capítulo do texto, exponho cinco subcapítulos que considero importantes para o entendimento do tema desta dissertação. Abordo o conceito de universidade, sua história, os principais objetivos de seu fazer, como a percebo no mundo contemporâneo ocidental e alguns modelos de estrutura presentes no contexto brasileiro. Ao final, apresento uma breve descrição da formação da Universidade de Caxias do Sul.

História

O conhecimento, ao longo da história da humanidade, tornou-se aos poucos especializado. Na idade média, algumas instituições, entre elas as universidades, tomaram para si a responsabilidade de produzi-lo, mantê-lo e distribuí-lo (Goergen, 2014). Assim, a universidade deve ser entendida como um local onde há, prioritariamente, universalidade do saber (Goergen, 1998).

Historicamente credita-se valor às Universidades de Bolonha e Paris como as primeiras a serem fundadas, dentro do modelo europeu medieval. Esta fundação ocorreu no século XII a partir de movimentações da comunidade de estudantes e estudiosos, estes fortemente influenciados pela Igreja Católica. A prioridade da instituição era transmitir os conhecimentos adquiridos sobre a tradição teológica do cristianismo e os saberes do mundo clássico – entendo estes como sendo gregos antigos –, tendo como base o “*trivium (grammar, rhetoric, and dialectic) and the quadrivium (music, arithmetic, geometry, and astronomy) with a specialisation in areas of law, theology, or medicine*” (McCowan, 2016, p. 509)⁶.

⁶ *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (música, aritmética, geometria e astronomia) com especialização nas áreas de direito, teologia ou medicina (Tradução minha).

O surgimento da universidade se colocava alinhado ao pensamento de domínio e poder, na manutenção das doutrinas tradicionais. Na idade média, o conhecimento estava diretamente vinculado à teologia e filosofia, voltado à conservação dos saberes (Goergen, 2014). No entanto, a partir da modernidade, a população ocidental passou, pelo menos em parte, a confiar seu futuro à razão. Seguindo o modelo racional seria possível chegar à verdade e, além disso, haveria a possibilidade de criar e ajustar tudo em face às necessidades humanas (Goergen, 1998).

Esta mudança de paradigma gerou conflitos e consequências também nas universidades. Críticos do modelo medieval tinham como princípio a liberdade de pensamento, ou seja, eram abertos para o futuro, enquanto os defensores da universidade clássica eram contrários às mudanças. Esta divergência, entre o que as universidades pregavam e as ideias dos pensadores humanistas, fez com que estes últimos, de modo geral, durante o período dos séculos do Humanismo Renascentista⁷, não se vinculassem àquelas instituições (Goergen, 2014).

Neste período as universidades perderam força devido ao modelo que se seguia – simplesmente estudar o conhecimento instituído –, indo contra os ideais do século das luzes⁸. Com a fundação da Universidade de Berlim e o relatório de Wilhelm von Humboldt no início do século XIX, incentivando a inovação e pesquisa científica, as universidades atualizaram-se

⁷ Período histórico de mudanças na estrutura social ocidental entre os séculos XIV e XVI tendo como precursores intelectuais e filósofos europeus. O foco é colocado no ser humano, este sendo visto em sua totalidade (Abbagnano, 2007).

⁸ Período histórico caracterizado “pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana” (Abbagnano, 2007, p. 534). Também conhecido como Iluminismo.

e ganharam um novo papel na sociedade e, com isso, novamente importância (McCowan, 2016; Pereira, 2008). A universidade moderna surge em um momento histórico em que a ciência começa a ter mais valor na sociedade, além do poder da Igreja estar em declínio e a revolução industrial⁹ estar mudando o cenário das cidades e do mundo (Pereira, 2008).

Esta universidade atualizada ficou conhecida como universidade humboldtiana. Ela apresentou mudanças significativas na estrutura e objetivos institucionais. Tem como princípios:

a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (Pereira, 2008, p. 31).

Prioritariamente, às instituições de ensino superior de modelo humboldtiano, cabem duas grandes missões. “De um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção de conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (Humboldt, 2003, p. 79), sendo este o objetivo principal, uma vez que tem condições de enriquecer a cultura de uma população.

O início do processo de cientificização geral da sociedade impôs à universidade, inevitavelmente, a necessidade de escolha do que pesquisar, além de pensar quais seriam as prioridades de guarda, investigação e distribuição do conhecimento. Levando em consideração a efervescência da revolução industrial e a complexidade que a sociedade

⁹ Período histórico caracterizado pelo processo de transformação nos meios de produção industrial, produção agrícola e na obtenção de novas fontes de energia. Este movimento ocorreu na Europa, principalmente na Inglaterra, no final do século XVIII (Oliveira, 2004).

estava, optou-se por dar atenção a atividades úteis/práticas, focadas, além da produção do saber, no treinamento técnico. Em outras palavras, voltadas às demandas do mercado de trabalho (Goergen, 1998). O que antes da revolução científica poderia ser classificado como bom ou ruim, ou mesmo, em fins filosóficos e teológicos, como bem e mal, depois passou a ser conceituado como útil ou inútil, funciona ou não funciona.

Outra opção, esta metodológica, que as universidades incorporaram foi o conceito de ciência positivista, calcada na neutralidade e distanciamento do pesquisador e seu objeto. Uma das fontes originárias dessa tendência, ainda em voga, é a lógica orientadora subjacente ao sistema. A “matriz lógico-matemática, técnica, instrumental e reducionista perpassa as práticas de pesquisa, de ensino e extensão das instituições de educação superior. E fomentam a paradigmática divisão das instituições de educação superior entre ciências exatas e humanas” (Goergen, 2008a, p. 813).

Mesmo vivendo em um período em que as ideias de cunho positivista estavam germinando e, portanto, presentes na sociedade, Humboldt (2003) se posiciona contrário ao conceito estático de verdade, aspecto chave dentro dos preceitos positivistas. Quando afirma que a “ciência é um problema que nunca pode ser totalmente resolvido” (pp. 80-81) abre espaço para debate sobre sua posição, pois deixa transparecer que não acredita em uma verdade. Como alternativa, propõe que se deve enfatizar o processo de pesquisa, sendo este de responsabilidade das universidades. Assim, “a ciência representa algo que ainda não foi plenamente realizado e que nunca poderá sê-lo. A ciência, portanto, é uma eterna busca” (Humboldt, 2003, p. 84).

Desde os primeiros escritos sobre a universidade moderna, já é possível observar a dicotomia entre tecnicismo e formação humana. No entanto, Humboldt (2003) ressalta que a ciência só se justifica se possibilitar a formação humana. Ou seja, a atividade científica deve

gerar conteúdo cultural e intelectual – muito embora, acredito que nos dias atuais, em muitas instituições, a formação tornou-se mais pragmática e utilitarista.

Goergen (2014) e Hansen (2001) destacam que uma das responsabilidades da universidade, além de formar profissionais nas mais diversas áreas, é a “formação crítico-reflexiva, isto é, do cultivo do pensamento como elemento central da educação superior” (Goergen, 2014, p. 563). Para alcançar este conhecimento metacientífico, Goergen (2014) assinala como alternativa o pensamento crítico. Este objetiva “compreender o mundo, a sociedade e o ser humano” (p. 572). Isto significa que a liberdade no pensamento pode ultrapassar os limites do utilitarismo e do objetivismo que atualmente imperam tanto no mercado econômico, quanto na educação superior. Em outras palavras, a formação crítico-reflexiva pode favorecer a formação cidadã.

Por fim, os avanços científicos e conhecimentos resultantes da pesquisa deveriam ter um objetivo prático. Ou seja, precisam ser incorporados na vida da sociedade. Humboldt (2003) acredita que isso pode acontecer através do ensino médio e profissionalizante – utilizo os termos atuais. Eles seriam responsáveis pela transmissão¹⁰ dos saberes.

Objetivos das Universidades

Como pontos fundamentais da universidade há – ou deveria haver – o saber e a técnica. A partir deles todas as atividades são organizadas. Em uma empresa, a performance esperada é obter lucro. Em uma universidade, esta mesma lógica não pode ser aplicada. “O indivíduo – humano – e a coletividade – humana – representam a razão de ser da universidade da qual ela não pode desviar-se” (Goergen, 2001, p. 66). As universidades precisam devolver ao humano o sentido de ser da instituição. Deixar em segundo plano a

¹⁰ Uso o termo apresentado pelo tradutor do texto.

atenção neutra e distanciada da ciência e ater-se às necessidades humanas, à consciência e à política (Goergen, 2008a).

De maneira geral, universidades são espaços de produção do conhecimento, armazenamento, manutenção, transmissão, interpretação, classificação e seleção dos textos e teorias aceitas pela comunidade científica. Também disponibilizam outros serviços, como tratamentos médicos, consultorias, eventos, etc. Além disso, “*for many students, they also represent a space for social interaction, recreation, and cultural enrichment*” (McCowan, 2016, p. 511)¹¹. Com o passar dos anos, a diversidade de serviços ofertados pelas universidades aumentou consideravelmente a ponto dela ser chamada de multiversidade (Pereira, 2008).

Além de simplesmente produzir e organizar o conhecimento, é papel da universidade adaptar a teoria para a sala de aula. Isto quer dizer que para haver qualidade na aprendizagem e, principalmente, validade dos processos de ensino e aprendizagem, deve existir um vínculo entre quem estuda e o que se estuda. Os assuntos devem despertar interesse, devem ter significado, assim devem ter pertinência (Certeau, 1995).

Outro aspecto importante é o fato de que as instituições de pesquisa e educação superior estão desafiadas a incluir nos seus processos de avaliação o critério de responsabilidade e pertinência social, ou seja, devem perguntar-se qual o sentido social de sua atuação nos campos da pesquisa, do ensino, da extensão e da cultura (Goergen, 2008a, pp. 811-812).

Botomé (2001) defende que a produção do conhecimento é responsabilidade da ciência, a partir da pesquisa aplicada. No entanto, a transposição de conhecimento abstrato

¹¹ Para muitos estudantes, elas também representam um espaço para interação social, recreação e enriquecimento cultural (Tradução minha).

para comportamento é tarefa do ensino superior. A partir dele, a sociedade poderia entrar em contato com a evolução científica. Não concordo totalmente com o autor, o conhecimento também é gestado no meio social, não necessariamente só nos laboratórios científicos. São conhecimentos de proporções diferentes, mas o fim é o mesmo, responder a uma dúvida. Não me atrevo a dizer qual é o mais importante ou influente, ambos têm seu espaço e validade.

Cabe à universidade pesquisar e criar conhecimentos pensando no futuro da humanidade (Shen & Tian, 2012). Ela deve ser responsável, além de criar e debater conhecimentos teóricos, também por discutir juízos de valores, ou seja, pela formação humana (Siqueira, 2001). Considero que isto só é possível com ações interdisciplinares.

Brito e Cunha (2007) fazem um questionamento interessante: “Onde se ensina na Universidade?” (p. 10). Será que os espaços de convivência também podem ser entendidos como espaços pedagógicos? Ao mesmo tempo que as autoras se questionam acabam também respondendo, no entanto deixam espaço para debate. Argumentam que os espaços pedagógicos são os locais tradicionais, ou seja, o “ensino está localizado na sala de aula, a pesquisa nos laboratórios e a extensão fora dos muros da Universidade” (p. 13).

As universidades também almejam diversos aspectos do desenvolvimento: Saúde, segurança, biodiversidade. Além disto, a universidade é responsável por distribuir de forma equitativa estes aspectos de desenvolvimento para toda a população (McCowan, 2016).

Em última análise, as atividades de ensino, pesquisa e extensão precisam ser vistas como meio e não como finalidade da universidade. Os fins são os benefícios sociais (Botomé, 2001). Assim, idealmente, algumas das funções básicas das universidades são: “*first, investigating and determining the nature of societal challenges; second, providing solutions*

to those problems, and in some cases implementing those solutions; third, providing a space for construction of society's conception of development" (McCowan, 2016, p. 520)¹².

Por mais que a universidade seja uma instituição importante para o desenvolvimento coletivo, faço questão de destacar que ela não é responsável pela “salvação” do mundo, pelo menos não sozinha. Nenhuma instituição ou segmento social sozinho tem condições de fazer mudanças, tanto negativas quanto positivas, na sociedade como um todo. Sempre deve-se levar em consideração que é o conjunto de ações, de diferentes instituições, que podem gerar as mudanças.

Situação Atual

A partir da década de 1960, internacionalmente observou-se que o número de estudantes no nível superior teve um acréscimo. Este aumento de alunos exigiu uma série de ampliações na infraestrutura e adaptações administrativas e funcionais. No entanto, estas não foram as únicas consequências de mais alunos ingressarem no ensino superior. Também houve um impacto cultural. Agora há – inegavelmente mais que nos séculos passados – pluralidade de formas de ver o mundo, de prioridades, de identidades. A heterogeneidade gera mais heterogeneidade. Mas afinal, como lidar com o diferente em um espaço onde a tradição ainda é uma das características mais predominantes? (Certeau, 1995).

Como alternativa, acredito que, da mesma maneira que Certeau (1995) destacou, a exposição dos resultados de uma pesquisa não é tão atraente quanto a descrição do caminho percorrido para chegar até eles. Este seria o caminho pelo qual há possibilidade de

¹² Primeiro, investigar e determinar a natureza dos desafios da sociedade; segundo, prover soluções para estes problemas, e em alguns casos, implementar estas propostas; terceiro, possibilitar um espaço para construção da concepção de desenvolvimento da sociedade (Tradução minha).

heterogeneidades coexistirem e conviverem. O “professor seria o engenheiro-consultor” (p. 115) que permite a costura, aproximações e afastamentos. Assim, a ciência fica ao alcance do senso comum, da mesma forma que o senso comum fica ao alcance da ciência.

Historicamente, muitas vezes as universidades estiveram na vanguarda das tendências e transformações. Agora elas mesmas se veem frente à necessidade de atualizar-se. Ou seja, estas instituições estão frente ao desafio de adequar-se às mudanças que a sociedade vem sofrendo (Hansen, 2001).

Com as tendências de mudanças rápidas e contínuas observadas na sociedade contemporânea, muitas instituições estão em crise, uma crise de identidade. Entre elas está a universidade. Esta crise ultrapassa a estrutura da instituição e contamina seus docentes. O que ensinar, como ensinar, o que pesquisar, a serviço de quem se realizam essas tarefas, são perguntas que esses profissionais se fazem – ou deveriam fazer – constantemente (Goergen, 2001).

Ao lado das atividades de ensino e pesquisa que, em si, já demandam um complexo de atividades, uma série infinita de solicitações é imposta a ela: contribuir na esfera pública; liderar o processo de desenvolvimento do país; acelerar o ritmo das inovações; favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais; estimular uma melhora para a qualidade de vida da população; colocar-se à disposição da indústria, da economia e das agências sociais; gerar fundos para o financiamento de suas atividades; fazer parcerias com empresas para o desenvolvimento de projetos externos; favorecer soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade local, regional e nacional; atender as novas clientelas discentes e adaptar-se a elas; oferecer cursos de educação continuada; etc. (Pereira, 2008, p. 38).

É sabido que o mercado econômico gera grande pressão nas instituições de ensino de todos os níveis. No entanto, caso a universidade siga os ditames mercadológicos, ela estará

comprometendo sua razão científica. Caso siga seu objetivo de pesquisa e indagações críticas, estará arriscando sua manutenção institucional (Goergen, 1998). As universidades deveriam reestruturar-se tendo em vista “como alcançar um modelo de desenvolvimento que inclua a todos, que desenvolva o homem em sua integralidade e que seja sustentável” (Goergen, 2008a, p. 810).

Até o momento, as universidades, inclusive as públicas, têm tendido a escolher o modelo mercadológico. Elas têm se adaptado ao modelo neoliberal, dominante do cenário político-econômico brasileiro. Algumas áreas/disciplinas recebem privilégios e destaques, possivelmente estas devem entregar mais soluções ao mercado. Como consequência dessa escolha mercadológica, os objetivos da universidade podem acabar se tornando deturpados (Goergen, 2001).

A formação técnica/profissional dos alunos, futuros técnicos atuantes no mercado de trabalho é priorizada, mas não deveria parar por aí, muito embora, em muitos casos, é onde fica. Também seria necessário ater-se à formação humana e às dimensões ético-políticas. Isto é, o foco que as universidades devem ter não pode se restringir somente

à sua adaptação às demandas e urgências do mundo econômico como, por vezes, se supõe, mas implica em assumir a responsabilidade de repensar os sentidos de ciência e tecnologia e, portanto, os sentidos de investigação e da formação profissional (Goergen, 2008a, p. 815).

Além da tensão criada pelo mercado, a universidade se vê frente à necessidade de responder como entende a concepção de ciência, mesmo esta estando em constante mudança. Diferente do que Comte acreditava, não há ciência neutra. Não há conhecimento neutro. Toda e qualquer pesquisa e ensino está vinculada ao seu momento histórico e junto com ele todo o *zeitgeist* daquele grupo humano. São produtos da cultura (Goergen, 2001).

O período contemporâneo não mais aceita a universidade como única detentora do conhecimento, nem que esse se dá exclusivamente na direção do progresso. Neste momento vivemos “uma nova época não mais presidida pelo paradigma de uma razão unitária, mas por ambivalências e incertezas; não pelos universalismos, mas pelos localismos, um momento de desconstrução das certezas epistemológicas e dos valores éticos” (Goergen, 2008b, p. 141).

Isto é ainda mais reforçado quando, diferente de séculos atrás, não é possível imaginar que um ser humano consiga dominar, ou mesmo ter noções de todo o conhecimento adquirido pela humanidade. Por isso são necessárias especializações, recortes cada vez menores da realidade. E, nem mesmo assim é alcançável para alguém deter todo o saber daquela área, ao menos com os métodos de ensino e aprendizagem atuais.

Entre outros aspectos controversos dessa superespecialização, ressalto o que mais me toca, a dificuldade, ou mesmo impossibilidade, de pessoas de fora da especialização entenderem o que ali está sendo dito. Os compartilhamentos dos resultados acabam sendo focados dentro da própria área e não para outros estudiosos, muito menos para o público geral. Neste sentido, as instituições de ensino, especialmente as de ensino superior, tornam-se responsáveis pela decodificação de todo esse saber para os novos interessados, os alunos, futuros especialistas, como Humboldt (2003) defendia.

Além disso, a segmentação em áreas do conhecimento, em disciplinas isoladas, pode ser um gerador, ou resultado, de um sistema baseado na produtividade e competição. Dentro das instituições de ensino, isso leva à escolha de temas e assuntos que se caracterizam por serem de mais utilidade para o mercado. Isso fica explícito quando “os próprios alunos deixam manifesto o seu desejo de aprender apenas aquelas coisas que têm valor de mercado” (Goergen, 2001, p. 71).

Mesmo com o avanço da ciência e suas especializações, percebe-se que grande parte dos países enfrenta uma situação econômica desfavorável, onde parcela significativa da

população está à margem do mercado, ou seja, desempregada. A universidade, em certa medida, também é responsável por deixar isso acontecer. Quando a ciência, a pesquisa e o ensino são ferramentas do mercado econômico, o saber e os formados são lançados às regras da livre concorrência, o colega de hoje é a antecipação do concorrente de amanhã. “Mas esta luta não é a luta por mais um lugar de trabalho, mas pelo lugar de trabalho de um outro” (Goergen, 1998, p. 5).

Em resumo, concordo com Pereira (2008) ao afirmar que a “crise da universidade é gerada na tensão problemática de três domínios de contradição” (p. 38). A primeira é a não sincronia entre a produção de cultura – formação humana – e conhecimentos úteis para o mercado de trabalho e desenvolvimento econômico. A segunda refere-se à legitimidade, ou não, do conhecimento universitário em relação a outras formas de conhecimento. A terceira é vinculada à autonomia da instituição, em pesquisar assuntos de motivação interna ou assuntos demandados pela sociedade.

No Brasil encontra-se um hibridismo dos modelos de universidade: Medievais, humboldtiano, de desenvolvimento regional, a multiversidade, a empresarial/corporativa e outros (Brito & Cunha, 2007; McCowan, 2016). Isto quer dizer que é possível observar a influência de aspectos liberais e focados na formação humana e, ao mesmo tempo, está focada nos direcionamentos do Estado e na formação técnico-profissional. Muito disto se deve à mercantilização do ensino e à relação de consumo entre universidades e alunos.

É um saber produto, uma mercadoria, um investimento, um processo de disputa e valor comercial da informação, ciência e tecnologia, que gera a perda do valor do saber como formador do caráter, da moral, da ética, do espírito reflexivo, do cidadão e da construção da nação (Pereira, 2008, p. 44).

Para exemplificar isto, no período em que Humboldt escreveu sobre a Universidade de Berlim, quem ganhava visibilidade nos debates sobre a educação eram filósofos

(Humboldt, Kant, Fichte, Karl Jasper, Heidegger, entre outros). Nos dias atuais são órgãos econômicos e seus representantes economistas/administradores – Banco Mundial, BID, FMI, OCDE¹³ (Pereira, 2008). Isto não quer dizer que não existam filósofos debatendo a educação contemporaneamente, mas certamente seus alcances e influência nas políticas, são mais limitados do que os dos órgãos econômicos.

O conhecimento no contexto contemporâneo ocidental é visto como moeda de troca, desde que possa ser traduzido/transformado em aplicação e solução, para usar um termo altamente enfatizado no meio econômico-administrativo (Schugurensky & Naidorf, 2004). Assim, o saber deixa de ser algo formador do indivíduo para ser algo útil, vendável. Visto assim, é um saber alienante. Um comportamento que prende o indivíduo na parte – ínfima – e muito longe do todo. Em outras palavras, o “saber, então, não tem mais a pretensão nem de ser original, nem de ser verdadeiro, mas de ser estratégico” (Goergen, 2008b, p. 143).

Nos últimos anos, as agências de desenvolvimento internacionais começaram a dar mais atenção ao ensino superior. Após décadas onde a prioridade foi a educação básica, começou-se a avaliar o impacto desse investimento e percebeu-se que investindo no ensino superior toda a sociedade é beneficiada. Outro aspecto é o aumento da importância dada ao conhecimento, quando observada a competitividade na economia. Além disso, percebeu-se que a formação de profissionais de nível superior é necessária para a prestação de serviços básicos a toda população (McCowan, 2016).

Atualmente, há duas características que estão se ressaltando no ensino superior no que se refere ao conhecimento. Elas geram novos desafios para estas instituições:

¹³ BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento); FMI (Fundo Monetário Internacional); OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Mercantilização¹⁴ e fragmentação¹⁵. A mercantilização refere-se ao movimento que as instituições estão fazendo na direção de transformar sua função em serviços e produtos para vendê-los. Isto leva à consideração que as universidades não mais trabalham para disseminar um conhecimento que favoreça a sociedade, mas sim para alguém que a financia (McCowan, 2016).

A fragmentação demonstra a separação dos pacotes de funções em unidades individuais, visando reduzir os custos e maximizar os lucros. Assim, quem não tem condições de comprar a experiência completa, adquire apenas o que considera mais essencial para aquele momento, ou ao contrário, acaba comprando serviços que não gostaria, exemplificado pelos combos ou pacotes promocionais. Isto acaba separando as funções da universidade. O consumidor compra o acesso à parte da pesquisa, ou parte do ensino, ou parte da extensão. Estas características são mais observadas nas universidades de modelo empresarial/corporativo, mas não se limitam somente a elas (McCowan, 2016).

Em outras palavras, há uma tendência à oferta de pacotes de formação mais atrativos aos olhos do consumidor, ou seja, a mercantilização. São objetivadas a venda e a rentabilidade do ensino e pesquisa. Em paralelo, também há a fragmentação, entendida como uma desagregação dos institutos e faculdades, expansão da procura por formas de entrega alternativas, como *Massive Open Online Course* (MOOC)¹⁶ (McCowan, 2016).

Nas últimas décadas do século XX, mas principalmente nas primeiras do XXI, os espaços de formação superior deram grande ênfase aos cursos de curta duração, ou seja, aqueles que priorizam a técnica. Neste sentido, “tudo é feito para assimilarmos o máximo

¹⁴ *Commodification*

¹⁵ *Unbundling*

¹⁶ Curso Online Aberto e Massivo

possível de informações no menor tempo possível” (Siqueira, 2001, p. 277). O autor coloca este trecho como crítica à mídia informativa, mas me atrevo a ultrapassar este entendimento e aproximá-lo das universidades.

Estes fatos acabam reforçando a ideia de que a “universidade caminha cada vez mais para uma visão empresarial, comercial, na qual os estudantes se tornaram clientes, os financiamentos públicos e privados, um mercado, e a solidariedade acadêmica, uma utopia” (Cescon, 2011, p. 464).

Concordo com Cescon (2011) quando afirma que a “universidade deve ser um bastião da cultura geral, ter no coração o interesse coletivo e o ensino desinteressado, acessível ao maior número possível de pessoas, rejeitando uma submissão total aos ditames do Estado, do mercado e da sociedade civil” (p. 468). Muito embora, infelizmente, em muitos casos não é isso que acontece.

Por fim, o conceito e os objetivos da universidade não são universalmente aceitos. Pelo fato de vivermos em um momento de grandes e constantes transformações, aponto que não temos certeza de nada. Outro detalhe importante nesta conceituação é que há diferentes instituições nos mais diferentes lugares, expostos a realidades também diferentes. Tudo isso faz com que a forma como nomeamos e entendemos universidade possa mudar drasticamente.

Modelos de Universidade: Estatal, Privada e Comunitária

Esta pesquisa se propôs a analisar a convivência acadêmica em uma universidade comunitária. Frente a isto, considero ser pertinente apontar brevemente algumas características deste tipo de instituição.

O nome universidade comunitária foi autoproclamado. Ela origina-se por iniciativa da própria sociedade, assim tem natureza pública não-estatal (Bertolin & Dalmolin, 2014; Bittar, 2001; Franz, 2004; Schmidt, 2008). Por isso, não pode ser entendida como uma organização

privada, particular. No entanto, “as instituições comunitárias costumam ser tratadas como privadas com traços peculiares” (Schmidt, 2008, p. 54), assemelhadas às confessionais e às filantrópicas (A. M. N. Machado, 2009).

O termo público “refere-se àquilo que é de uso de todos, do povo, aberto a qualquer pessoa. A esfera pública é a esfera da coletividade, que inclui aquelas questões que estão para além do indivíduo, da família e de um grupo específico” (Schmidt, 2008, p. 51). Desta maneira, o conceito de público pode tanto fazer referência ao Estado através das instituições estatais, quanto à sociedade pelas instituições não-estatais.

As universidades comunitárias se originaram da associação de esforços dos diversos segmentos sociais - desde o poder público local (municipal) a setores organizados da sociedade civil - preocupados em alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural de suas comunidades, situadas em regiões pouco atendidas pelos poderes públicos Estaduais e Federais (Machado, 2009, p. 70)

Um conceito chave que perpassa toda universidade comunitária é o público não-estatal. Esta modalidade de instituição “ocupa o espaço existente hoje entre as universidades chamadas 'estatais' e as universidades 'empresariais'” (Gadotti, 1995, p. 5). As universidades comunitárias não têm fins lucrativos, buscam prestar serviços à comunidade em que estão inseridas, devem reverter seus resultados financeiros à própria instituição e ter uma estrutura democrática de gestão. Isto é, as instituições públicas não-estatais são “marcadas pelo caráter coletivo, pela gestão democrática e pela transparência administrativa” (Schmidt, 2008, p. 50). De maneira geral, a principal fonte de renda são as mensalidades dos alunos de graduação.

Universidade comunitária é um modelo híbrido de instituição de ensino superior. Tem como fundadores pessoas ou organizações da sociedade, mas não visa lucro: Tudo que é arrecadado é investido novamente na universidade. Seus objetivos estão intimamente ligados

à demanda da região onde estão inseridas (Bittar, 2001; Hansen, 2001; Morosini & Franco, 2006).

As instituições comunitárias no Brasil são organizações nascidas no seio da sociedade civil, por iniciativa de lideranças, grupos e entidades, com a finalidade de proporcionar serviços de interesse coletivo que o Estado mostrou-se incapaz de ofertar.

As universidades comunitárias “muitas vezes cumprem o papel do Estado onde inexistiria ensino superior” (Morosini & Franco, 2006, p. 65). Assim, graças a esse modelo, foi possível a interiorização do ensino superior no Brasil e mais recentemente da pós-graduação *Stricto Sensu* (A. M. N. Machado, 2009).

No Rio Grande do Sul, da mesma forma que Santa Catarina, “as universidades comunitárias surgem a partir da década de 1960 e se consolidam nas décadas de 1980 e 1990” (Schmidt, 2008, p. 57). A iniciativa de abertura de instituições comunitárias surgiu como decorrência da falta de presença do Estado no que tange ao ensino superior.

Alguns aspectos devem ser observados no momento da caracterização de uma universidade comunitária. Destaco entre eles “a propriedade, a destinação e o controle do patrimônio da mantenedora, a eleição de seus dirigentes, a gestão, a representação e a participação da comunidade na universidade” (Franz, 2004, p. 2).

Em 2013 as universidades comunitárias passaram a ter uma legislação nacional que regulamenta e assegura seu *status* de instituição comunitária (Brasil, 2013). Nesta lei foram expostas características que devem possuir: Uma universidade comunitária não pode ter finalidade lucrativa, deve aplicar seus excedentes na própria instituição e o patrimônio deve ser destinado, em caso de extinção, à própria comunidade ou outra instituição sem fins lucrativos. É preciso também ter membros da comunidade ligados à gestão da universidade (Bittar, 2001; Brasil, 2013; Schmidt, 2008)).

A partir da metade da década de 1990 começaram a surgir, de maneira vigorosa, instituições privadas de ensino superior. Isto acabou levando a lógica neoliberal da mercantilização para a área, classicamente entendida como bem público (Bertolin & Dalmolin, 2014).

Diferenciando-se do modelo comunitário, a universidade privada é vista por Hansen (2001) como empresa universitária. Esta, além de buscar atingir os objetivos de formação de seus alunos, visa também lucro para seus acionistas. As universidades privadas tendem a trabalhar mais focadas na extensão e ensino, têm uma segmentação do público e procuram atender uma demanda do mercado.

Enquanto as universidades particulares são mantidas pela iniciativa privada, as estatais são financiadas pelo Estado. Como não visam lucro, muitas vezes o foco de suas atividades fica nas pesquisas e no atendimento das demandas internas da própria instituição (Hansen, 2001).

Atualmente as universidades comunitárias encontram-se frente a novas exigências do mercado. A concorrência com outras instituições particulares e públicas além do aumento da oferta de cursos à distância tem feito com que o número de alunos matriculados nas comunitárias diminua (A. M. N. Machado, 2009).

Além disso, essas instituições enfrentam a demanda exigida pelo governo em busca de aumento da qualidade na graduação e ampliação dos programas de pós-graduação¹⁷. Isto acaba criando “tensões entre a necessidade de cortes de gastos com vistas à sustentabilidade

¹⁷ Para uma instituição de ensino superior ser reconhecida como universidade ela deve possuir, no mínimo, quatro programas de mestrado e dois de doutorado (Brasil, Câmara de Educação Superior, Ministério da Educação, 2010).

econômica e as demandas por investimentos para o desenvolvimento da qualidade, bem como por adoção de novos modelos de gestão” (Bertolin & Dalmolin, 2014, p. 140).

Isso demonstra o desafio que as universidades comunitárias têm para manter o equilíbrio financeiro. De um lado desembolsando valores elevados para manter seu quadro de profissionais qualificados e de outro sendo pressionada a cobrar baixos valores de mensalidade dos alunos. Assim, para manter a sustentabilidade, essas instituições precisam obter uma base diversificada de financiamento (Morosini & Franco, 2006), quando não se veem obrigadas a fazer cortes, fechar cursos e deixar de disponibilizar serviços à comunidade (Bertolin & Dalmolin, 2014).

Enfim,

o que realmente diferencia as universidades comunitárias e as mantém como instituições de tradição e reconhecimento perante as sociedades são os seus compromissos sociais, as relações estabelecidas com as comunidades do entorno, ou seja, o comprometimento destas instituições com a comunidade regional e com a visão de educação como bem público e não como um simples negócio comercial (Bertolin & Dalmolin, 2014, p. 154).

No Rio Grande do Sul as universidades comunitárias agrupam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung). Este órgão foi criado em 1993 para agregar as instituições gaúchas. Busca fortalecer a identidade das instituições, além de somar forças em vista de objetivos comuns (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, 2017).

Atualmente 15 instituições fazem parte do Comung. Destas, nove são laicas: Universidade de Cruz Alta (Unicruz), UCS, Universidade de Ijuí (Unijuí), Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), UPF, Universidade da Campanha (Urcamp), Universidade Regional Integrada (URI), Universidade Feevale e Univates. As outras seis são confessionais: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Católica de

Pelotas (UCPel), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade La Salle (Unilassale), Centro Universitário Franciscano (Unifra) e Centro Universitário Metodista (IPA) (Fioreze, 2017).

A nível nacional, a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) reúne 66 Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES). Sua fundação ocorreu no ano 1995 (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias, n.d.).

Universidade de Caxias do Sul: Breve Revisão Histórica

Desde o início do século XX, Caxias do Sul apresentou altos índices de desenvolvimento econômico quando comparados a outras regiões do estado do Rio Grande do Sul. A demanda por mais produtos e por maior qualidade acirrou a concorrência dos setores artesanais e manufatureiros. Para superar esta concorrência, comerciantes e industriais começaram a inserção de tecnologia em seus processos produtivos. Para operar os novos sistemas percebeu-se que havia a exigência de trabalhadores qualificados. Frente a isto, começou-se a investir na educação profissional especializada em Caxias do Sul (Dalla Vecchia, Herédia, & Ramos, 1998).

Com o passar das décadas, Caxias do Sul continuou apresentando um desenvolvimento econômico e social acima de outros municípios da região. Esta situação propiciou uma difusão de serviços oferecidos na cidade e, conseqüentemente, maior procura por profissionais qualificados.

De 1910 a 1980, existiram 33 escolas profissionalizantes em Caxias do Sul (Dalla Vecchia et al., 1998).

É interessante observar que, destas, 27 eram ligadas a rede particular, 03 eram estaduais, 02 federais e apenas 01 municipais. Dezenove formavam pessoas para a área administrativa e comercial; 05, para a área de produção industrial; 06 formavam professores na área urbana e 01 professores para a área rural e 03 escolas eram dirigidas à formação profissional agrícola (Dalla Vecchia et al., 1998, p. 77).

Da mesma forma que na área urbana, a área rural também sofreu grande impacto com a tecnologia. A produção aumentou e criou-se a necessidade por trabalhadores que soubessem ler, escrever, contar e controlar as máquinas. Para tanto, os programas de ensino da rede municipal eram os mesmos tanto na área urbana quanto na rural até a década de 1980 e objetivavam a formação de trabalhadores (Dalla Vecchia et al., 1998).

Nas primeiras décadas do século XX havia ausência de cursos superiores em Caxias do Sul. Os alunos interessados na continuidade dos estudos viam como única alternativa deslocar-se para Porto Alegre ou outra região ainda mais distante. Esta demanda aumentava anualmente devido ao fato de haver várias escolas de ensino médio. Havia, então, uma alta formação de pessoas no nível secundário e havia uma deficiência em locais para continuar os estudos (Brandalise, 1988; Paviani, 2012; Xerri, 2012).

Para ilustrar esta situação, até dezembro de 1967 havia 11 escolas de Ensino Médio II Ciclo – Clássico, Científico, Normal, Técnico de Comércio –, totalizando 3301 alunos. Também havia 21 escolas de Ensino Médio I Ciclo – Ginásio, Ginásio Comercial, Ginásio Industrial, Normal Rural, SENAI –, com um total de 24382 alunos (Adami, 1981).

Em relação a falta de um local para continuar os estudos, a população mobilizou-se em prol de instituições de ensino superior. Em decorrência, a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, observando essa crescente demanda, implantou a Escola de Belas Artes de Caxias do Sul, em 1950, e em 1959 a transformou em Escola Superior de Belas Artes (Paviani, 2012). Além de atender a demanda da sociedade, havia o objetivo de manter a cultura local,

provinda dos imigrantes italianos. Naquele período foram oferecidos os cursos de Pintura e Música. Eram ministradas aulas de violino, piano, gaita e artes aplicadas (Costa, 2012). E, a partir de 1964, a Escola Superior de Belas Artes disponibilizou matrícula para curso de pós-graduação (Xerri, 2012).

Na mesma época que a Prefeitura Municipal investia no ensino superior, a congregação religiosa Irmãs de São José criou a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês. Esta instituição foi fundada em 1957 e tinha por objetivo formar profissionais para atuar na rede de serviços hospitalares da cidade. Ela foi fundada devido à crescente necessidade nesta área, pois o número de pessoas necessitando de cuidados e de hospitais aumentou. A instituição atuou em conjunto com o Hospital Nossa Senhora da Saúde e Nossa Senhora de Pompéia, estes como hospitais-escola (E. C. R. Almeida, 2012; Brandalise, 1988; Paviani, 2012; Xerri, 2012).

Com a abertura da Faculdade de Ciências Econômicas em 1950 informalmente e 1959 formalmente, pela Mitra Diocesana, mais uma instituição de ensino superior iniciava suas atividades em Caxias do Sul. Nesta faculdade também se procurava formar profissionais para a demanda local. Como a cidade, em questões industriais, estava crescendo acima da média do estado, já se via a necessidade de uma gama de profissionais qualificados (Brandalise, 1988; Xerri, 2012). A região já era o segundo polo com maior produção industrial do estado e nono do país (Brandalise, 1988).

Além de atender à demanda do mercado, outra motivação para a Mitra Diocesana ter criado sua primeira faculdade foi a intenção de perpetuar a cultura local, principalmente no que se refere aos princípios do catolicismo, assim seguindo o preceito geral da Igreja Católica. Em Caxias do Sul as congregações religiosas já eram referência na educação desde o início do século XX. Disponibilizavam em suas escolas as séries iniciais, ensino fundamental e médio, nos termos atuais (Brandalise, 1988; Xerri, 2012).

No pronunciamento de inauguração da Faculdade de Ciências Econômicas, o bispo da cidade, Dom Benedito Zorzi, já comentava a intenção da abertura de outra faculdade, a de Filosofia, e posteriormente uma universidade. Neste discurso, adiantou o nome que imaginaria ser o mais adequado, Universidade da Serra (Brandalise, 1988; M. I. T. Rodrigues, 2015).

A Mitra Diocesana entendia que era direito e dever da Igreja proporcionar educação aos fiéis. Além disso, “visa ainda orientar toda a cultura humana para a mensagem da salvação a ponto de iluminar-se pela fé o conhecimento que os alunos gradativamente adquirem do mundo, da vida e do homem” (Brandalise, 1988, p. 125).

Neste sentido, em 1960, foi criada a Faculdade de Filosofia. A motivação inicial foi criar um espaço para a manutenção dos costumes e credos católicos. Um local para os cristãos estudarem. Também, com isso, dar possibilidade para que o aluno tivesse sua formação escolar católica desde as séries iniciais até o ensino superior (Brandalise, 1988).

A última das faculdades isoladas que deu origem à UCS foi a Faculdade de Direito. Esta foi criada em 1960 e mantida pela Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima. Nela eram disponibilizadas aulas de graduação, pós-graduação e extensão (Santarem, 2015; Xerri, 2012).

Com o passar dos anos, após surgirem cinco faculdades isoladas, começou a emergir a ideia de aproximação entre suas mantenedoras e formar uma única instituição. Desta forma, conseguiriam agregar mais cursos, mais alunos, com menos investimentos e custos. Porém elas executavam suas atividades em diferentes locais. Mesmo assim reuniram-se e nos primeiros anos não houve um *campus* no qual agregasse todos os cursos e faculdades.

Desta maneira, em 15 de fevereiro de 1967, a UCS foi fundada a partir da reunião das diferentes faculdades já existentes em Caxias do Sul (Adami, 1981; Brandalise, 1988; Paviani & Pozenato, 1979; Paviani, 2012; Sturtz, 2007). Essas faculdades eram isoladas, cada uma

oferecia o curso que dava nome à sua faculdade, no entanto a Faculdade de Filosofia tinha um leque maior de cursos que eram disponibilizados. Esta ministrava os Cursos de Filosofia, Pedagogia, História e Letras (Xerri, 2012).

A administração da UCS estava sob responsabilidade das mantenedoras fundadoras. Sob este aspecto percebe-se a influência que a Mitra Diocesana tinha na nova instituição. Isto pode ser notado no relato da noite anterior à inauguração da Universidade. Foi oferecido um jantar no CTG Rincão da Lealdade e apresentação de dança gaúcha. “Na dança do ‘pau-de-fita’, foram escritas as iniciais U.C.S.P.P.VI, significando: - Universidade de Caxias do Sul Saúda Papa Paulo VI” (Adami, 1981, p. 225).

Além das comemorações, também pode-se visualizar a importância da religião no primeiro estatuto interno da UCS. Este, no Artigo 3, nº 4, afirma que a Universidade deve “contribuir para a formação de cultura superior adaptada à realidade brasileira, informada pelos princípios cristãos” (Brandalise, 1988, p. 126).

Logo após sua criação, ainda no ano de 1967, a UCS abriu duas novas faculdades, a de Medicina e a de Engenharia de Operações. Além disso, foi aprovada a criação de outros cursos: Ciências, Letras Neo-Latinas, Administração de Empresas e Ciências Contábeis (Sturtz, 2007). Nos anos seguintes, em 1968 e 1969 abriu *campus* em Bento Gonçalves e um *campus* em Vacaria e, em Lajeado, uma extensão da Faculdade de Filosofia. A ideia era a regionalização (Sturtz, 2007; Universidade de Caxias do Sul, 1992).

A UCS desde a sua fundação teve como ponto de partida a preocupação com a região. Atender a demanda local, tanto dos alunos, quanto da sociedade. Ou seja, trabalhar sobre as necessidades locais, para fortalecer a comunidade (Universidade de Caxias do Sul, 1992). Para tanto, a Universidade já pensava em capacitar os docentes e disponibilizar laboratórios. Desta maneira, enviou professores de Medicina para o exterior com fins de especializar-se em

cirurgia e buscou autorização para a abertura de uma emissora de rádio AM e um canal de TV (Sturtz, 2007).

Em 1970, a UCS adquiriu o atual prédio da reitoria da congregação religiosa *Sacre-Cour de Marie*, assim denominando-se Campus 2, visto que o *campus* principal encontrava-se no centro da cidade, na Rua Os 18 do Forte. Também neste ano foi criado o hospital-escola em parceria com a Associação Cultural Nossa Senhora de Fátima (Sturtz, 2007).

No primeiro semestre de 1971 a Universidade possuía os cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Engenharia de Operações, Matemática, Ciências, Filosofia, Geografia, História, Ciências Sociais, Estudos Sociais, Letras, Pedagogia, Desenho, Pintura, Música, Música – Instrumento –, Música – Canto – e Medicina. No segundo semestre foi incorporado o curso de Comunicação Social – Relações Públicas – (Sturtz, 2007).

Nos seus primeiros anos, a Universidade, em parceria com a sociedade, cresceu muito. Porém este crescimento não foi resultado de planejamento. Simplesmente houve maior procura por cursos superiores e a UCS foi disponibilizando mais alternativas e mais vagas, no entanto isto estava acontecendo antes mesmo da entrada de recursos financeiros.

Em contrapartida à expansão física e ao crescimento de alunos e de novas faculdades, no período de 1969 a 1973, a Universidade enfrentou uma grave crise financeira, “devido a problemas de gestão, conflitos de interesses pessoais e de mal-entendidos” (Paviani, 2012, p. 147). Esta crise foi também ocasionada pela inadimplência dos alunos. Como resultado ocorreu atraso na folha de pagamento dos funcionários, encargos sociais, fornecedores e empréstimos, culminando em um pedido de falência por não pagamento de serviços prestados (Sturtz, 2007).

Com esta situação dificultosa, o reitor Sérgio Almeida Figueiredo procurou parceiros para poder auxiliar na situação financeira. Procurou a Prefeitura Municipal, mas esta não

tinha condições, então voltou-se ao governo federal. Da mesma forma, este também não estava com disponibilidade de recursos para ajudar a UCS. No entanto, percebendo o contexto em que a Universidade estava inserida, orientou uma intervenção ministerial (Sturtz, 2007).

Esta intervenção se deu através da nomeação de um reitor *pro tempore*. Este processo aconteceu sob administração do Prof. Airton Santos Vargas, no período de nove meses entre 1973 e 1974 (Paviani, 2012). A intenção era reestruturar a UCS e dar viabilidade financeira à instituição, buscando mais estabilidade e projeção de crescimento (Sturtz, 2007).

Com a intervenção federal, a UCS mudou a estrutura interna, passando de faculdades para departamentos. Cada departamento se dedicaria a uma área específica do saber, assim sendo responsável por esta área, forneceria conhecimentos para outros departamentos através de intercâmbio de professores, alunos e materiais (Paviani & Pozenato, 1979).

A UCS também mudou sua mantenedora (Giron, 1977). Até então era mantida pela Associação Universidade de Caxias do Sul, esta era caracterizada por ser uma entidade privada, dirigida pelas mantenedoras das faculdades originárias da Universidade (Paviani & Pozenato, 1979). Após a intervenção, passou a ser mantida pela Fundação Universidade de Caxias do Sul – nesta entidade também foram incorporados representantes do Ministério da Educação e Cultura, do Governo Estadual, Governos Municipais da região e Câmara de Indústria e Comércio de Caxias do Sul (Fundação Universidade de Caxias do Sul, n.d.; Paviani & Pozenato, 1979; Universidade de Caxias do Sul, 1992). Este foi um dos primeiros passos em busca de se tornar uma entidade sem fins lucrativos e universidade comunitária.

Por universidade comunitária se entende que ela não é do governo, ela é da sociedade. Não tem fins lucrativos, isto é, não tem retirada de recursos para fora da Fundação. Tudo o que é arrecadado é investido na própria fundação e nas instituições por ela gerenciadas (Paviani, 2007).

Outra modificação relevante que se deu durante a intervenção ministerial foi o desmembramento dos *campi* externos a Caxias do Sul. Isto fez com que o *campus* de Bento Gonçalves e Vacaria fossem administrados por outras entidades. Durante a década de 1980 houve duas tentativas de reaproximação, porém malsucedidas. Em 1990, novamente mobilizaram-se forças para a reunião dos antigos *campi*, no entanto, neste momento o Ministério da Educação (MEC) autorizou a reintegração à Fundação Universidade de Caxias do Sul (FUCS) (Universidade de Caxias do Sul, 1992).

Neste novo formato administrativo a Universidade tinha como objetivos fundamentais a integração, racionalização, flexibilidade e aplicação para ser uma instituição ágil e dinâmica, com o mínimo de burocratização. Sabendo que o “princípio fundamental que norteia a ação da UCS, é o de que todas as suas atividades devem ser orientadas no sentido de respeitar e promover os valores do indivíduo, enquanto ser físico, espiritual e social” (Paviani & Pozenato, 1979, p. 121).

Atualmente a Universidade é filiada ao COMUNG e à ABRUC. É considerada uma ICES, já que atua focada nas demandas da região, não tem fins lucrativos e sua gestão é democrática. Fazem parte de sua estrutura organizacional o Conselho Universitário (CONSUNI), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e Coordenadores de Colegiado de Curso (Universidade de Caxias do Sul, 2017a).

O *status* de instituição comunitária advém da participação ativa da e na comunidade. Além disso, a UCS originou-se do interesse e necessidade social. A cidade de Caxias do Sul durante as primeiras décadas do século XX mobilizou-se e, a partir disso, trouxe o ensino superior para a cidade. Esta mobilização deu origem às primeiras faculdades de Caxias do Sul, posteriormente agrupadas criando a Universidade.

No seu fazer, a UCS se aproxima do padrão genérico de universidade brasileira, ou seja, um modelo híbrido. Há aspectos que a caracterizam como humboldtiana, quando agrega

no seu fazer a pesquisa, ensino e extensão; de desenvolvimento regional, quando realiza seu foco na comunidade; empresarial/corporativa quando fragmenta cursos e os oferece ao público como um serviço comercial. Além disso, por muito tempo e, ainda hoje, a maior parcela das ações da UCS voltam-se para a graduação, ou seja, reforça seu perfil de instituição de ensino superior (IES) focado no ensino. Estas características são resultado da adaptação às demandas contemporâneas, mesmo sem perder de vista seus objetivos clássicos.

A UCS, nos últimos anos, vem investindo também na inovação, ou seja, em desenvolvimento e tecnologias. Para tanto, em 2015 criou o Parque de Ciência, Tecnologia e Inovação da Universidade de Caxias do Sul (TecnoUCS), focado em promover a inovação e empreendedorismo, com isso entrega soluções para as demandas do mercado e incentiva a pesquisa na instituição (Universidade de Caxias do Sul, n.d.).

Hoje, além do *campus* central em Caxias do Sul, há outros sete *campi*. Estão localizados em Bento Gonçalves, Vacaria, Canela, Farroupilha, Guaporé, Nova Prata e São Sebastião do Caí. Oferta 78 cursos de graduação, 15 programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e 70 cursos de especialização. (Universidade de Caxias do Sul, 2017a). São cerca de mil professores, destes “86% possuem título de Mestre ou Doutor, 35% são professores de tempo integral e 27% de tempo parcial” (Universidade de Caxias do Sul, 2017b, p. 86).

Vale mencionar que em 2017, ano de defesa desta dissertação, a UCS comemora 50 anos de sua criação. Em virtude deste marco a instituição remontou parte de sua história e organizou uma série de eventos e publicações alusivas aos 50 anos¹⁸.

¹⁸ Mais informações podem ser encontradas na página oficial das comemorações dos 50 anos:

<https://www.ucs.br/site/ucs-50-anos/>

Eu Comigo Mesmo e Eu com os Outros

Neste capítulo, ao longo de sete subcapítulos, apresento a concepção teórica que embasa minha dissertação. Nele utilizo as ideias e conceitos cunhados por Bauman no livro “Comunidade: A busca por segurança no mundo atual”; em comentadores das obras de Levinas; no livro “Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade” de Derrida; e no livro “Eu e tu” de Buber. Abordo o tema de comunidade, indivíduo e socialização. É também neste espaço que conceituo o que acredito ser a convivência acadêmica e sua importância na educação superior.

Comunidade: A Formação do Nós

Para iniciar este subcapítulo, exponho primeiramente algumas características da sociedade contemporânea para posteriormente me deter sobre os conceitos de comunidade e convivência. Entendo que atualmente há uma tendência ao individualismo. As pessoas tidas como bem-sucedidas – financeiramente? – acreditam que conseguem alcançar o que desejam sozinhas. Elas

não precisam mais dos serviços da comunidade; na verdade, não conseguem perceber o que ganhariam permanecendo na e com a comunidade que já não tenham obtido por conta própria ou ainda esperam assegurar por seu próprio esforço, mas podem pensar em muitos recursos que poderiam perder caso se submetessem às demandas da solidariedade comunitária (Bauman, 2003, p. 50).

O sistema capitalista ocidental, do qual fazemos parte, age de tal forma sob os valores públicos – comunidades, instituições, organizações – que os desestrutura. No lugar destes valores, o sistema propicia o surgimento e manutenção do indivíduo e com ele a busca pelos próprios interesses (Gilles, 2006).

Para seguir no debate, me ancorando em Bauman (2003) creio também ser importante introduzir na discussão o conceito de comunidade. É a partir dele que conseguirei designar a socialização, individualização e convivência.

A comunidade tem três características essenciais. É pequena, autossuficiente e distinta. Pequena para poder estar ao alcance de todos os membros. Autossuficiente por atender a todas as demandas dos integrantes. Distinta por se diferenciar dos outros grupamentos humanos. Estas três propriedades se aproximam objetivando a “efetiva proteção dos membros da comunidade em relação às ameaças a seus modos habituais. Enquanto cada um do trio estiver intacto, é muito pouco provável que a motivação para a reflexão, a crítica e a experimentação possam surgir” (Bauman, 2003, p. 18). Ou seja, o indivíduo não sairá do grupo em que se encontra.

Comunidade também denota algo acolhedor, transpassa segurança e estabilidade a quem nela se integra, já que é um grupo homogêneo – ao menos em nível de ideias. Por isso, o membro se sente seguro, já que confia nos demais (Bauman, 2003). Estas palavras de Bauman instigam em mim uma questão. Será que estamos em uma comunidade na universidade?

Um detalhe peculiar da comunidade é que ela só existe *a priori*. Ela só existe até o momento que não a percebemos. Quando começamos a percebê-la, inevitavelmente começamos a analisá-la. Quando a analisamos ela não é mais pura, pois observando-a nós manipularemos alguma variável e isto modificará sua estrutura, assim não sendo mais uma comunidade, ao menos aquela comunidade original.

Quando começa a versar sobre seu valor singular, a derramar-se lírica sobre sua beleza original e a afixar nos muros próximos loquazes manifestos conclamando seus membros a apreciarem suas virtudes e os outros a admirá-los ou calar-se — podemos estar certos de que a comunidade não existe mais (Bauman, 2003, p. 17).

Como consequência inevitável da análise há a reflexão. Quando analisamos a comunidade estamos tentando entender como funciona para, a partir do entendimento, sugerir mudanças. Entretanto, a comunidade está pronta, não há espaço para alterações. É estável e homogênea. Se assim for e se existir uma comunidade na Universidade, esta dissertação inevitavelmente a extinguirá, ao menos para as pessoas que de alguma maneira estiverem envolvidas, já que a comunidade acadêmica na UCS foi alvo de reflexão.

Individualização: O Surgimento do Eu

Com o passar dos séculos, houve um processo de migração da comunidade centrada em grupos para a sociedade centrada no indivíduo. Tal movimento ganhou força no período do renascimento onde foram publicadas diversas obras e conceitos tendo o indivíduo como centro, entre eles cito o *cogito* cartesiano. A partir deste conceito, René Descartes inseriu o sujeito no debate filosófico, no entanto, para o Eu ser o foco o Nós precisa ser deixado em segundo plano, ou seja, o Eu precisa destacar-se da coletividade para existir o sujeito.

Como já inicialmente apontei, atualmente há a primazia do indivíduo. Enquanto o sujeito era definido e surgia durante o período humanista Bauman (2003) introduz que um dos primeiros precursores do processo de extinção das comunidades foi a revolução industrial. Com a alta demanda por mão-de-obra, as manufaturas contratavam muitos trabalhadores, havia mais vagas do que pessoas disponíveis. Este movimento influenciou os sujeitos a saírem de suas comunidades camponesas e afixarem-se nas cidades.

A adaptação do estilo de vida camponesa para proletária não foi um processo nem rápido, nem fácil, pois essas pessoas precisaram mudar radicalmente suas rotinas. Havia hora para iniciar o trabalho, hora para alimentar-se, hora para sair, enfim começaram a ser atribuídas regras de controle dos corpos. Além disso, para migrar para as atividades na fábrica e na produção em série, foi também necessária a desconstrução do trabalho por prazer, perdeu-se a arte em produzir algo. Para acompanhar essa adaptação foi implantado

um método de vigilância e punição. A isto, alguns autores chamam de modelo panóptico de poder (Bauman, 2003).

Via-se que,

a dinâmica e a rotinização do processo de produção, a impessoalidade da relação entre trabalhador e máquina, a eliminação de todas as dimensões do papel produtivo que não as tarefas fixas da produção, e a resultante homogeneidade das ações dos trabalhadores formavam o exato oposto do ambiente comunitário em que se inscrevia o trabalho pré-industrial (Bauman, 2003, p. 37).

No entanto, nos dias atuais, entende-se que este modelo de vigia não mais seja o adequado. Essa questão levanta em mim outras dúvidas. Será que estamos em um processo de vigia e punição na educação? Talvez as indústrias já tenham iniciado um processo de mudança, mas será que isso já aconteceu com as instituições de ensino?

Trago como exemplo as leis e diretrizes focadas na avaliação do ensino superior¹⁹. Elas expressam, ao menos em parte, a performatividade exigida destas instituições. Em geral, este processo de busca pela performance, é focado em referências utilitaristas, assim, podendo interferir nas dinâmicas de socialização nas instituições de ensino superior.

Tentando deixar essas dúvidas um pouco de lado, sigo refletindo. A partir da modernidade, estabeleceu-se o “prazer, ou a felicidade, como propósito supremo da vida, e a promessa feita em nome da sociedade e de seus poderes de garantir as condições que permitissem um crescimento contínuo e persistente do total disponível de prazer e felicidade” (Bauman, 2003, p. 75). Isto se cristalizou de tal maneira que as pessoas acreditam que o

¹⁹ Mais informações podem ser encontradas em: Dias, C. L.; Marchelli, P. S. & Horiguela, M. L. M. (2006). Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: Um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 435-464.

alcance da felicidade e do sucesso – financeiro? – são as razões para elas se inserirem na sociedade.

Considero que esta ideia de objetivo na felicidade advém da filosofia e ética teleológica de Aristóteles. Naquele período a felicidade era vista como decorrência da deliberação e das virtudes morais. Era objetivada como bem supremo, bastava por si só (Aristóteles, 1991). Porém, na modernidade o conceito de felicidade já não era mais o mesmo, já havia perdido o sentido dado pelo filósofo grego.

Em tempos contemporâneos, felicidade está muito vinculada à renda do indivíduo. “Ao elevarmos a renda, expandimos o conjunto de oportunidades dos indivíduos, de forma que mais bens e serviços possam ser consumidos” (Corbi & Menezes-Filho, 2006, p. 535). Isto é explicitado no conceito de hipermaterialismo. Atualmente “as democracias enveredaram por uma nova era de mercantilização dos modos de vida, as práticas de consumo exprimem uma nova relação com as coisas, com os outros e consigo” (Gilles, 2007, p. 24).

Na cultura ocidental contemporânea a escolarização, baseada no ensino da técnica, é vista como uma das ferramentas mais eficazes no processo de busca pela felicidade e conseqüentemente sucesso. A partir da formação profissional – vinculada à escolarização –, a pessoa tem condições de prosperar na carreira, aumentar sua renda e ter maior poder de compra. Porém, isto não dá espaço para o Outro, pois o que está em curso é um processo de concorrência com os demais sujeitos, ou seja, o foco é exclusivamente em si. Assim, sob este ponto de vista, a socialização acaba prejudicada.

Em sala de aula, reforço o dito anteriormente, os colegas principalmente do mesmo curso, podem reconhecer-se como concorrentes, antecipando uma relação de competitividade típica do mercado de trabalho. Hoje somos colegas, mas amanhã competiremos em busca de um emprego.

O que mais importa, contudo, é que os laços com os ‘outros em condições semelhantes’ tendem a ser frágeis e ostensivamente transitórios. Estabelecer e solidificar laços humanos toma tempo, e ganha com a visão de perspectivas futuras. Hoje, porém, a união tende a ser de curto prazo e destituída de perspectivas (Bauman, 2003, p. 78).

Todos estes movimentos, sejam eles no âmbito do ensino ou do mercado de trabalho, acabam direcionados no mesmo sentido. A falta de relação pode acarretar no aumento do tamanho do Eu e diminuição do Outro e, por consequência, também do Nós. Além de que, quando existe socialização, ela se mostra efêmera.

Comunidade na Contemporaneidade

As mudanças constantes na sociedade, no consumo, na moda, influenciam os indivíduos a não se apegarem a nada de maneira definitiva. O que hoje é desejo, amanhã poderá ser descartável. Esta inconstância cria um desapego inconsciente que ultrapassa a barreira das coisas e se aproxima das relações humanas. Ou seja, “hoje em dia é possível viver sem finalidade e sentido, em seqüências instantâneas” (Gilles, 2006, p. 21). Isto é reflexo de um hiperestímulo, de um momento em que há mais opções do que chances de vivenciá-las. Tudo se torna descartável, porque o novo é mais interessante.

As comunidades e, por consequência, as formas convencionais de socialização se tornam mais dispensáveis. O que há nos dias contemporâneos é um investimento no Eu. Assim, “nenhum agregado de seres humanos é sentido como ‘comunidade’ a menos que seja ‘bem tecido’ de biografias compartilhadas ao longo de uma história duradoura e uma expectativa ainda mais longa de interação freqüente e intensa” (Bauman, 2003, p. 48).

A sociedade não é mais vista como um porto seguro. Não transpassa mais segurança aos seus membros, não os acolhe nos momentos de necessidade. Além disso, repassa toda essa responsabilidade ao próprio indivíduo. Sendo assim, a situação em que ele se encontra é

única e exclusivamente reflexo de suas atitudes (Bauman, 2003). Claramente vejo aqui a lógica da meritocracia²⁰, soberana no sistema capitalista neoliberal. Este sistema estimula ainda mais a projeção do Eu frente ao Nós, pois inculca-se que o sucesso, ou não, depende do esforço do próprio indivíduo.

Cada vez mais as pessoas apenas vivem fisicamente próximas, sem qualquer unidade de projetos sociais, de princípios éticos, de trabalho, de dever, de relações. As cidades, por sua vez, se transformaram em simples aglomerações populacionais e não são formas de organização humanitária da vida coletiva (Rodrigues, 2001, p. 253).

A crescente projeção do indivíduo dissemina uma ideia de insegurança na sociedade. Isto “mantém as pessoas longe dos espaços públicos e as afasta da procura da arte e habilidades necessárias para participar da vida pública” (Bauman, 2003, p. 104). Da mesma forma como afasta as pessoas dos lugares públicos, também afasta de outras pessoas, assim dificultando ainda mais a convivência. Outro ponto que causa mais distanciamento é a incerteza frente ao desconhecido. Não sei como o Outro é, não sei como ele agirá, não me sinto seguro ao estar perto dele: Este poderia ser – e provavelmente é – o discurso de parte da população contemporânea ocidental. Assim, “o estranho é metamorfoseado em alienígena, e o alienígena, numa ameaça” (Bauman, 2003, p. 105). Em outras palavras, o Eu é bom e o Outro é mau.

²⁰ A meritocracia parte de um processo de atribuição de valor. São avaliados os talentos e habilidades na realização de determinada tarefa a fim de classificar os indivíduos de acordo com seu desempenho. A partir disso, objetiva-se valorizar os que melhor responderam ao conjunto de avaliações. Este sistema ignora aspectos individuais como história pregressa, momento de vida do sujeito e sua classe socioeconômica (Barbosa, 2014).

Em virtude disso, nos dias atuais, a vida em comunidade se tornou praticamente impossível. Me refiro àquela comunidade tradicional referida por Bauman, pequena, homogênea, total por si mesma. Em grande parte, isso se deve ao sistema capitalista neoliberal. As grandes corporações tomaram o lugar dos negócios locais. O mercado familiar da esquina não existe mais, o atendimento pessoal foi substituído por secretárias eletrônicas e a rotatividade de funcionários mostra o quanto a comunidade já não é mais a prioridade (Bauman, 2003).

Outro ponto que dificulta a existência e manutenção das comunidades tradicionais na contemporaneidade é que quanto mais vinculados formos a elas, menos liberdades individuais teremos, já que somos obrigados a abrir mão de nossa individualidade, nossos sonhos, nossos interesses particulares, para focar-se na comunidade, no coletivo. Isto é, a individualidade foi algo trocado. Não surgiu sem que outras características fossem diminuídas. “Os bens trocados no curso da individualização eram a segurança e a liberdade: a liberdade era oferecida em troca da segurança” (Bauman, 2003, p. 26).

Vivemos em um momento em que o processo de desertificação das instituições e dos valores clássicos estão se acelerando – acredito que Gilles (2006) fale de valores éticos. Isto ocorre motivado em especial por não serem mais prioridade. “Aqui, como em todo lugar, o deserto cresce: o saber, o poder, o trabalho, o exército, a família, a Igreja, os partidos, etc. já pararam de funcionar globalmente como princípios absolutos inatingíveis” (Gilles, 2006, p. 18).

Não mais vivemos em uma comunidade do tipo tradicional. Esta é vista como paraíso perdido ou como paraíso a ser conquistado. O fato é que atualmente só a imaginamos, já que a individualidade conflita diretamente com ela (Bauman, 2003). As vontades individuais, por mais redundante que pareça, são totalmente únicas. Então, como conciliar duas ou mais individualidades?

Uma vertente de pensamentos poderia responder que, na situação ocidental contemporânea, isso não seria possível a não ser pelo campo do direito. Ou seja, as vontades não são saciadas e são simplesmente reprimidas pelo contrato social.

Ou, frente ao até aqui exposto, procuro utilizar outro viés de pensamento. Considero que a filosofia de Levinas e Derrida no que tange aos conceitos de Outro, hospitalidade e acolhimento tenham mais a contribuir com a discussão sobre o que venho tentando desenvolver a respeito da convivência acadêmica.

O Outro e seu Infinito

O processo de distanciamento entre as pessoas faz com que o Outro seja encarado como objeto. Porém, dentro da teoria levinasiana da alteridade isso não é cabível. Não é possível reduzir o rosto do Outro a um conteúdo. O rosto é infinito. Ele “é a sua forma de apresentar-se, não de ser representado, diante do eu que o olha e o toca, mas sem objetivá-lo. O rosto na relação face-a-face supera a ideia que o eu tem do outro” (Nodari, 2010, p. 175).

O rosto que Levinas se refere não é unicamente a estrutura corpórea da face. Vai muito além, é a representação do infinito que é este Outro, é o aspecto que caracteriza e diferencia o indivíduo dos demais. É a partir do rosto que o Eu reconhece a alteridade do Outro (Síveres & Melo, 2012). No rosto manifesta-se muito mais que o rosto, manifesta-se o vestígio do que está além, ou seja, a “manifestação do rosto não revela a totalidade de sua extensão” (Kuiava, 2003, p. 195).

Para reconhecer e acolher o Outro é necessário que primeiramente se conheça o Eu. É importante frisar que o Eu só consegue se constituir a partir da relação com a exterioridade, ou seja, “possui uma identidade que se faz a partir de si na relação com o mundo” (Kuiava, 2003, p. 152). Isto quer dizer que o Eu não é estagnado, ele se encontra em constante atualização. Esta atualização se dá na relação, no contato com o mundo, ou seja, através da

percepção de suas experiências. Em certa medida, na mesma direção que Melucci (2004) também pensa.

Melucci (2004) afirma que a identidade não é constante, ela joga. Nós nos formamos continuamente a partir das nossas experiências e, como elas acontecem ao longo de toda a vida, acabam por influenciar nosso modo de ser. Este processo de criação da identidade se dá de duas maneiras ou caminhos diferentes.

A primeira acontece no nosso mundo interno, o qual nós temos certa gerência. A partir desse movimento, de estar frente ao mundo experienciando-o, nós, conosco mesmo, fazemos escolhas perante as necessidades, adequando-nos às situações nas quais nos deparamos. Esse processo se conceitua como individuação (Melucci, 2004).

A segunda acontece de modo inverso, ou seja, é como o mundo nos vê. Este âmbito, de fora para dentro, Melucci (2004) chama de identização. Da mesma maneira que a individuação, a identização também não é estática. A cada nova experiência que o Outro vivencia ele irá nos olhar de modo diferente.

A formação da identidade comporta esses dois âmbitos. Como eu me individuo e como sou identizado. Para que a identidade seja formada precisamos da presença do Outro, assim, eu preciso do Outro para me identizar e o Eu identiza o Outro. Então, ao mesmo tempo, somos quem individua e quem identiza.

O humano se desenvolve somente na relação com o Outro. Usando os termos cunhados por Buber (2001), somente se desenvolve na relação Eu-Tu. O Eu isolado não tem a natureza humana em si mesmo. Precisamos da relação com o Outro para sermos quem somos e ela acontece a partir da palavra. Ou seja, “não é o homem que conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser” (Buber, 2001, p. XLI).

Para o Outro ter o *status* de Tu, é necessário que o Eu o encare como sendo foco da atenção. Neste caso há uma relação de reciprocidade, ou em outros termos, acolhimento.

Assim, quando ocorre a relação Eu-Tu, na relação dialógica, há espaço para o Outro se mostrar na sua maneira. “O outro não pode nos questionar se não abriremos espaço para ele e vice-versa. É através dessa abertura, desse questionamento, que nos transformamos mutuamente” (Stecanela, 2016, p. 221).

O Tu é fim, não é um meio para o Eu atingir algum objetivo. Tal não aconteceria se o Tu fosse meio. Quando pedimos ajuda, quando pedimos informações o Tu está a serviço do Eu. Caracteriza-se por ser carregada de interesses e, por isso, é uma relação não dialógica. Nestas situações, há uma relação Eu-Isso (Buber, 2001; Stecanela, 2016).

No encontro dialógico acontece uma recíproca presentificação do Eu e do Tu. No relacionamento Eu-Isso se o Isso está presente ao Eu não podemos dizer que o Eu está na presença do Isso. A alteridade essencial se instaura somente na relação Eu-Tu; no relacionamento Eu-Isso o outro não é encontrado como outro em sua alteridade (Buber, 2001, p. LII).

O encontro dialógico que Buber se refere não se limita exclusivamente à palavra. Ele pode se caracterizar por um gesto, por uma troca de olhares. Nas nossas relações diárias a relação com o Outro pode oscilar de dimensão, fazendo com que este encontro dialógico se transforme em não dialógico, ou seja, em uma relação Eu-Isso. Quando nos relacionamos com alguém, é estabelecida uma relação dialógica Eu-Tu, mas em determinados momentos, essa relação com a mesma pessoa pode objetivar um fim em específico. Neste caso a dimensão da relação migra para não dialógica Eu-Isso.

Alex Guilherme usa uma comparação interessante para explicar esta oscilação.

Quando nos deparamos pela primeira vez com uma daquelas figuras da Gestalt, por exemplo a senhora e a moça, vemos ou uma ou outra. Temos que aprender a ver as duas e, depois, conseguimos direcionar o nosso entendimento: agora quero ver a senhora, agora quero ver a moça. Com as relações Eu-Tu e Eu-Isso é assim também. Na maioria do tempo, estamos no Eu-Isso, mas temos que aprender a nos lembrar do Eu-Tu em nossas interações com o Outro (Stecanela, 2016, p. 223).

Enquanto Buber (2001) acredita que a relação se dá através da palavra, Melucci (2004) defende que essa relação com o Outro se dá a partir do corpo. É o corpo que se encontra com o Outro e, a presença de corpos faz a relação. Também é a partir do corpo que é possível haver a troca e a palavra. Com isso, quem sabe, há abertura para serem debatidas as relações virtuais – de aprendizagem, por exemplo –, já que a presença de corpos não acontece. Talvez seja um limite do próprio autor ou talvez as relações virtuais sejam limitadas.

Ele, o corpo,

é o veículo primário da presença e de toda a comunicação. Abertura e fechamento são possíveis no intuito de ativar e desativar os sentidos do contato com o exterior. O corpo envia e recebe as mensagens fundamentais (visuais, auditivas, cinestésicas) que dão sentido a comunicação (Melucci, 2004, p. 71).

O encontro com o Outro atrai o Eu. Essa atração acontece pois é uma relação entre diferentes. O Outro é diferente de mim, mas, em certa medida, é também igual. Diferente pelas experiências, pelo processo de individuação, porém igual pelo processo de identificação. Então, ele é diferente porque ele fez diferentes escolhas, viveu diferentes experiências, mas igual porque ele é visto como um indivíduo pelo Eu e por outros Outros (Melucci, 2004).

Um aspecto relevante é a relação com o tempo. Há situações em que o Eu exacerba a vivência passada e acaba perdendo a projeção futura. Ou, se lança a outros momentos e se

perde o agora. Porém, sempre que olhamos para o passado, ou futuro, olhamos a partir do agora. E o agora é sempre diferente.

O agora carrega consigo mais vivências e mais experiências que o instante anterior. Este movimento faz com que reconsolidemos e reorganizemos nossas memórias a cada novo instante (Melucci, 2004). Cada vez que olhamos para trás ou projetamos o futuro, olhamos com os olhos do agora, no entanto, o agora não é mais o mesmo, então há sempre um passado ou um projeto de futuro diferente.

Porém, nem no passado, nem no futuro o Eu existe. O Eu somente existe no agora. Toda e qualquer questão que for lembrada do passado vai ser uma lembrança de uma alteridade, visto que naquele momento o Eu – atual – ainda não existia . Ou seja, “carregado pela presença do outro, o eu não consegue mais repousar sobre a sua consciência sobre si, pois esbarra sempre nesse passado que o constitui” (Kuiava, 2003, p. 215).

A representação das coisas está sempre atrelada ao Eu. Tudo o que percebemos e experienciamos está em nós. Não temos contato com o que de fato é o mundo. Assim, o tamanho dessa representação é o tamanho do Eu. Nada é percebido para além da percepção possível do Eu (Buber, 2001; Kuiava, 2003; Nodari, 2010). “Presentificar na forma de representação é atrelar a exterioridade às estruturas cognitivas do eu” (Kuiava, 2003, p. 168). Assim, o Eu é tomado como verdade. “É ele quem subjuga toda e qualquer alteridade ao seu esquema cognoscitivo” (Kuiava, 2003, p. 170). Além disso, para acolher o Outro é necessário, inicialmente, acolher a si mesmo. Isto quer dizer que, para estar presente com outra pessoa, primeiramente, é necessário estar presente consigo mesmo (Buber, 2001).

A separação entre o Eu e o Tu é a interioridade, ou seja, o que nos torna únicos é o nosso psiquismo. Não conseguimos alcançar o psiquismo do Outro, pois o Outro é uma vastidão de possibilidades, assim deve ser visto como infinito. “O eu e o outro não formam

uma unidade numérica: são absolutamente separados, sem nenhum parentesco, sem gênero ou qualquer fonte comum” (Kuiava, 2003, p. 149).

Por isso, a relação com o Outro não resulta em uma síntese. Levinas não entende as relações como processos dialéticos. Isto se dá devido ao não conhecimento completo do Outro e da não subscrição tanto do Eu como do Outro por uma síntese. O Eu permanece Eu e o Outro permanece completamente Outro (Kuiava, 2003). A presença do Tu faz com que o Eu seja finito. O Tu não é totalmente alcançável, por isso infinito, ao contrário, o Eu está ao meu alcance (Buber, 2001).

Isso se deve ao fato que o Outro nem sequer pode ser imaginado. O Outro é um infinito de possibilidades e é formado por uma incontável quantidade de experiências particulares que formaram o indivíduo, o psiquismo (Kuiava, 2003). Além disso, o Tu só pode ser observado como um todo. Não consigo conhecer ele a partir de suas partes. Somente o reconheço como unidade (Buber, 2001). A partir disso, a cada novo encontro com o Outro temos a necessidade de criação de uma nova relação. O Outro já não é mais o mesmo e o Eu também já não é mais o mesmo.

Ele é infinito, nunca cabe em uma objetivação, extrapola qualquer limite dado pela nossa razão. Este infinito transborda o Eu, é total exterioridade, por isso é impossível alcançá-lo. “O Outro não é apreendido, mas compreendido. O Eu não toma posse do Outro, não o ‘coisifica’, nem o massifica. Essa relação supera qualquer sentimento de posse, pois abre espaço para o acolhimento e a hospitalidade” (Síveres & Melo, 2012, p. 39).

O Tu só existe enquanto a relação está estabelecida. No momento que eu tentar o conceituar ou o evocar de minha memória ele se torna um Isso.

A relação com o TU é imediata. Entre o EU e o TU não se interpõe nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade. Entre EU e o TU não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro (Buber, 2001, p. 13).

Buber (2001) alerta que não podemos reduzir o conceito de Tu à pessoa e Isso a objeto. A relação Eu-Tu “não é exclusivamente a relação interhumana” (p. LV), ela pode se dar com Deus, com uma obra de arte, um objeto... Da mesma forma a relação Eu-Isso pode ser representada por um objeto, por uma pessoa, por um livro ou qualquer coisa.

Abertura e Acolhimento

O que Levinas sugere vai na contramão daquilo que a concorrência de mercado acaba impondo. Levinas acredita que o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo se dá na relação com o Outro, mais precisamente a partir da hospitalidade, visto que o Outro faz “nascer uma nova realidade com novos paradigmas civilizacionais” (Síveres & Melo, 2012, p. 36), gerando novas formas de interagir com o mundo.

Para que exista a hospitalidade é necessário haver abertura. Essa abertura deve ser total e franca, ou seja, sem limites ou desconfianças, assim possibilitando criar um vínculo verdadeiro através do acolhimento. Impreterivelmente o reconhecimento do rosto e suas necessidades impõe ao Eu o acolhimento. Ou seja, este acolhimento é hospitalidade (Síveres & Melo, 2012).

A aproximação em direção ao Outro, muito embora seja repleta de consequências – abertura ao infinito, criação da responsabilidade para com o Outro, possibilidade de desenvolvimento do Eu – não pode ser pretensiosa (Nodari, 2010; Síveres & Melo, 2012). Isto é, é “preciso aproximar-se do Outro gratuitamente, sem nada esperar, sentir-se

hospedado por ele, ou seja, pensar a relação como acontecimento ético e libertador de sujeitos” (Síveres & Melo, 2012, p. 37).

Caso a aproximação com o Outro seja carregada de interesses e objetivos, essa aproximação não se dá como Eu-Tu, não há relação, pois, neste caso, o Outro está a serviço do Eu. Transforma-se em Eu-Isso. No entanto, o Tu pode se tornar Isso e o Isso pode se tornar Tu dependendo de como nos vinculamos com ele. Esta alternância não pode ser tomada como nítida e bem definida, “mas, amiúde, são processos que se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade” (Buber, 2001, p. 20).

A partir da aproximação Eu-Tu o rosto do Outro impele uma relação de responsabilidade. Essa responsabilidade está intimamente ligada à não reciprocidade / assincronia das relações. Sou responsável pelo Outro, mas ao mesmo tempo, não posso exigir que o Outro seja responsável por mim (Síveres & Melo, 2012). Sou responsável pelo Outro e ninguém pode assumir esta posição no meu lugar. A “responsabilidade não é coincidência e muito menos retorno. É sempre abertura. É o dar-se inexoravelmente” (Nodari, 2010, p. 185). “É o sofrer pelo outro” (Nodari, 2010, p. 183) sem nada esperar em troca. Em outras palavras, “não é o eu que se dirige intencionalmente para o rosto, mas é o rosto que visita o eu” (Kuiava, 2003, p. 186). Quando observado a partir da teoria buberiana o “tu se oferece (não é procurado) ao encontro e o Eu decide encontrá-lo. Temos, então, o escolher e o ser escolhido, na mútua ação do face-a-face” (Buber, 2001, p. LVII).

Porém, minha responsabilidade para com o Outro é sempre atrasada. Como não conheço completamente o Outro, também não consigo o prever, muito menos suas necessidades. Nunca consigo chegar a tempo de evitar a necessidade do Outro. “Na aproximação, eu sou, desde sempre, servidor do próximo, chego sempre já demasiado tarde e culpado deste atraso” (Nodari, 2010, p. 187). Esta culpa advém da responsabilidade que o Eu

tem para com o Outro. É necessário que ele exponha sua necessidade para o Eu agir, por isso seu atraso. Como ele é infinito, jamais poderá ser conceituado e antevisto.

Para haver hospitalidade é preciso reconhecer e aceitar o Outro como um sujeito (J. V. A. Miranda, 2016). Se não houver esse reconhecimento, o Outro não será entendido como aceitável, será visto como um bárbaro ou como um objeto. No entanto, a hospitalidade absoluta ou incondicional, aceita o Outro em sua integralidade, independente de quem seja ou de onde venha. Esta abertura absoluta e incondicional não pode esperar nada do Outro, por isso ela pressupõe uma relação assimétrica (Derrida, 2003; Nodari, 2010).

Para haver essa real aceitação do Outro deve existir hospitalidade e acolhimento. Não criar regras pré-existentes, mas formulá-las em conjunto. Se este acolhimento não ocorrer, “ao invés de promover uma abertura para participar do processo de hospitalidade, obrigar-se-á o Outro a entrar na realidade do Eu” (Siveres & Melo, 2012, p. 44), ou seja, tratar-se-á o Outro como um outro Eu, impondo a minha individualidade.

As tentativas de homogeneização, seja através da inculcação de ideias, obrigação de uso de uniformes ou pela inclusão – mascarada e/ou forçada – são exemplos de não hospitalidade, ou em outras palavras, objetificação. Nestes casos a alteridade não é respeitada em sua particularidade e infinito, ou seja, é a exacerbação do Eu frente ao Outro. Isto é, o Outro não tem valor enquanto for diferente das ideias que defendo.

A hospitalidade pressupõe completa abertura ao Outro, ao desconhecido, ao estrangeiro. Imagina-se, ingenuamente, que, ao acolher este Outro, ele se adeque às minhas regras, aos meus costumes, mas o que se espera, de fato, é o contrário, é a aceitação completa do Outro. Assim, “a hospitalidade não pode ser uma tematização do Outro no meu mundo, mas compartilhamento do mundo pessoal na realidade do Outro” (Siveres & Melo, 2012, p. 39). Isto pressupõe que, em certa medida, há necessidade de renunciar algo em mim, ou

diminuir essa ênfase, para que Eu consiga se relacionar com o Outro (Melucci, 2004).

Entendo como um processo de renúncia.

Naturalmente somos impelidos à hospitalidade. Somos forçados, sem sermos forçados, a receber o Outro. Não por obrigação, mas por necessidade. Essa hospitalidade deve ser gratuita, sem objetivar um fim ou seguir uma imposição, deve ser uma relação Eu-Tu, tal qual defende Buber (2001). Deve ser natural. “Essa lei incondicional da hospitalidade, se se pode pensar nisso, seria então uma lei sem imperativo, sem ordem e sem dever. Uma lei sem lei, em suma. Um apelo que manda sem comandar” (Derrida, 2003, p. 73).

O acolhimento indica, além de abrigar o Outro, permitir ser abrigado pelo Outro. “A hospitalidade deve ser voluntária, sendo que, quem recebe o faz de forma espontânea, permitindo ser modificado pelo Outro” (Síveres & Melo, 2012, p. 43), porém quanto mais parecido comigo for o Outro, mais fácil é o acolhimento (Derrida, 2003).

Com isso, a abertura cria espaços de mudança no Eu sempre tendo como base o infinito que é este Outro. Este movimento de acolhimento visa “criar a possibilidade de convivência plural das diferenças por meio da responsabilidade ética da alteridade” (Miranda, 2016, p. 412).

Infinito e Educação

Ao acolher o Outro e seu discurso me abro ao mundo dele, ou seja, ao seu infinito. Esta relação propicia espaços para aprendizagens que jamais seriam possíveis dentro de um contexto tradicional de estudos onde o livro e o professor são os únicos portadores do conhecimento válido e da verdade.

Na educação isto implica que não há verdades *a priori*. “A exterioridade do ensino mostra que aprender não é rememoração de algo adormecido na profundidade do Eu, mas fazer valer a palavra que vem de fora. Responder ao Outro, na educação, significa, portanto, acolher o chamado do Outro” (Síveres & Melo, 2012, p. 46).

Não é possível perceber o infinito a partir de si mesmo, já que o Eu é finito, assim a concepção de infinito precisa vir da exterioridade, mais especificamente na aparição do Outro. “A idéia do infinito excede a capacidade de representação. Essa idéia não é objeto do pensamento, mas o conteúdo que extrapola a concepção que se possa ter” (Kuiava, 2003, p. 177).

O sujeito só se estrutura a partir da abertura ao outro. Isto é, para constituir o espaço de uma casa habitável e um lar, é preciso também uma abertura, uma porta e janelas; é preciso dar passagem ao estrangeiro. Não existe casa ou interioridade sem porta e sem janelas. A mônada do *chez-soi* deve ser hospitaleira para ser *ipse*, si mesmo consigo, *chez-soi* habitável em relação à consciência de si (Derrida, 2003, p. 54)

A escola e todas as instâncias de ensino são instituições socializadoras. Além de permitir o contato entre os alunos ela apresenta o legado da espécie humana, ou seja, o conjunto de conhecimentos que não se deve perder, aqueles que precisam ser passados para a próxima geração (Miranda, 2005). Também, não posso deixar de citar, são instituições responsáveis pela formação humana e profissional.

Muito embora essas mesmas instituições parecem dedicar mais e maiores energias às atividades funcionais, dando ênfase à dimensão técnica. Acredita-se que mesmo com esse discurso aparentemente aberto, não ocorre verdadeiramente abertura ao Outro. Parece que um Eu egoísta velado ainda impera, pois o professor se reduz a um sujeito tecnicamente competente e metodicamente eficiente, mas distante de uma pedagogia de acolhimento, de libertação e de hospitalidade, tornando-se ‘casa sem portas e janelas’, metaforicamente ‘torre sem sino’ (Síveres & Melo, 2012, p. 36).

Esta escola descrita mais se parece com aquela clássica recente, final do século XIX e século XX. Neste período o processo de escolarização começou a ter ênfase na transformação do conhecimento teórico em prático. Desde então, as propostas curriculares, as políticas públicas e outras ações coletivas visam sua organização e implantação, vinculando educação com educação escolar (N. Rodrigues, 2001). Ou seja, a escola se preocupa quase que exclusivamente com o aprender a conhecer e com o aprender a fazer, deixando em segundo plano o aprender a viver juntos e o aprender a ser (Delors, 2006).

Para abordar o conceito de aprender a viver juntos, Delors (2006) acredita que o ideal é aproximar as pessoas e colocá-las em situações que exijam cooperação, em que existam objetivos comuns. Este aprender a viver juntos que o autor defende tende mais para a coexistência do que necessariamente para a convivência.

A coexistência é necessária para a convivência, porém é uma relação humana mais distante. Isto é, a coexistência pressupõe somente estar em um mesmo local/ambiente. Convivência dá a entender viver em um mesmo local/ambiente, compartilhando experiências.

Segundo Houaiss (2009) o verbete convivência designa uma existência próxima e simultânea com intimidade e familiaridade; vida em comum. Sua etimologia precede da língua latina, viver em conjunto, viver com. Já a palavra coexistência é definida como existência simultânea (Houaiss, 2009).

Para facilitar esta diferenciação vou contrapor os conceitos de tolerância (Voltaire, 2000) e acolhimento (Derrida, 2003). Tolerância remete à aceitação do diferente. Posso não concordar com o Outro, mas, como princípio do direito à diferença, sou impelido a tolerá-lo. Este processo visa a igualdade entre os sujeitos. Assim, o aproximo do conceito de coexistência, pois há aceitação do Outro, no entanto não há relação. Já o acolhimento denota proximidade entre Eu e o Outro. Acolher significa dar morada na minha interioridade, aceitar o Outro como ele é. Desta forma, se vincula à convivência, pois além da aceitação há a

aproximação, há o interesse no Outro, há abertura ao Outro, há responsabilidade para com o Outro.

Tecendo Relações

Agora voltando ao primeiro conceito debatido neste capítulo, o de individualidade, e amarrando-o com comunidade e, conseqüentemente socialização, é a partir da diferença do Outro que o Eu se distingue. Se pensarmos na psicologia da Gestalt²¹, acredito que essa situação se aproxima da propriedade emergente figura-fundo. Quanto mais eu conheço o Outro, mais me diferencio dele. Quanto mais me diferencio dele, mais me defino enquanto Eu. No entanto, a total diferença também me afasta. Por isso há, além das diferenças, também semelhanças, reconhecimentos. “O reconhecimento recíproco é, portanto, o ponto de chegada possível, e não o ponto de partida obrigatório, da socialização” (Dubar, 2005, p. 100).

O importante para a socialização não é em si a reflexão, mas sim o meio em que se desenvolve essa relação. Neste sentido, o processo de socialização se torna muito mais subjetivo do que objetivo, ou em outras palavras, muito mais inconsciente do que consciente. Outro detalhe importante de ser ressaltado é a ênfase dada em como o espaço/momento favorece ou não a socialização, tendo a linguagem comum como ponto de partida (Dubar, 2005).

Me atrevo, aqui, a distinguir algumas dimensões de socialização. Em um primeiro nível coloco a contraposição. Neste estágio o Outro diferente de mim não é aceito, há tentativa de dizimá-lo ou convertê-lo, o ódio predomina. Em um segundo nível insiro a coexistência. Aqui a diferença é aceita, porém o Eu não traz o Outro para perto de si, é uma aceitação deste Outro, mas sem vínculo, ou seja, há somente tolerância. No terceiro nível

²¹ Este sistema em psicologia surgiu na Alemanha no início do século XX. Seu foco de estudo são os processos de sensação e percepção (Schultz & Schultz, 2002).

destaco a inclusão. Neste estágio o Eu ainda não se relaciona com o Outro, mas o Eu intervém no ambiente para que o Outro tenha equidade de tratamento e permaneça. Por fim vejo a convivência. A diferença do Outro é observada e ignorada, há um total e completo acolhimento e, a partir dele, cria-se um vínculo.

Dentro do ambiente acadêmico a convivência pode ser classificada em duas. Inspirado em Endo & Harpel (1982) subdivido a convivência acadêmica em formal e informal. A convivência acadêmica formal está atrelada a momentos de socialização voltados à aprendizagem instrumental e a conteúdos acadêmico-profissionais, ou seja, socialização em sala de aula ou em um encontro para realização de uma atividade. Enquanto a convivência acadêmica informal diz respeito a um relacionamento despretenso, sem um fim específico, geralmente desvinculado de um objetivo acadêmico, é o encontrar-se por encontrar-se, pelo prazer da relação.

Dubar (2005) reforça que é a partir da socialização que o indivíduo se forma. Se aceitarmos que a convivência é um tipo de socialização, precisamos admitir que ela é fundamental para o desenvolvimento e adaptação do Eu. Isso dá espaço para pensarmos a importância do Outro para a formação humana.

Um dos principais efeitos da convivência é o efeito vicariante que o Outro gera no Eu, isto é, a partir da observação e imitação o Eu é modificado. Como visto em outros momentos da história da humanidade, a plebe copiava a nobreza, o proletário copiava o burguês e, atualmente, as pessoas comuns são inspiradas pelos hábitos dos bem-sucedidos – financeiramente?.

As abordagens culturais e funcionais da socialização enfatizam uma característica essencial da formação dos indivíduos: ela constitui uma incorporação das maneiras de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, de sua visão de mundo e de sua relação com o futuro, de suas posturas corporais e de suas crenças íntimas (Dubar, 2005, p. 97).

Isso cria a possibilidade de nos moldarmos de acordo com o meio em que estamos inseridos, isso não quer dizer necessariamente que haverá espaço para essa transformação. Creio que, como Melucci (2004) e Bauman (2003) afirmam, o Eu se modifica constantemente. Muito embora não é somente o Eu que muda a partir do ambiente, mas também o ambiente a partir do Eu. Afirmando isto porque vemos o ambiente de maneira diferente, além de também podermos alterá-lo.

Portanto, considero que agora consigo nomear os conceitos de socialização e convivência. A convivência é um dos meios pelos quais a socialização se dá. A socialização é o processo de tornar-me Eu a partir do Outro e me relacionar com ele. Este Outro pode ser tanto um Outro singular, quanto um Outro plural, ou seja, a sociedade, cultura, grupo de identificação.

A sociedade não é natural, porque ela é pensada, é regida por regras, leis e normas. As pessoas de uma mesma sociedade compartilham apenas um mesmo espaço territorial e cultural. A comunidade é natural, uma vez que há vínculo entre os membros, há também um sentimento de pertencimento e cuidado para com o grupo.

É da natureza dos 'direitos humanos' que, embora se destinem ao gozo em separado (significam, afinal, o direito a ter a diferença reconhecida e a continuar diferente sem temor a reprimendas ou punição), tenham que ser obtidos através de uma luta coletiva, e só possam ser garantidos coletivamente (Bauman, 2003, p. 71).

Isto aponta que, para haver comunidade, mesmo num grupo heterogêneo, há minimamente a necessidade de compartilhamento de alguns pressupostos. Neste ponto Bauman (2003) traz a importância dos grupos culturais. São a partir deles que se moldam as comunidades nacionais ou regionais. Impondo fronteiras, delimitando nacionalidades, impedindo a entrada de estrangeiros e controlando a saída de compatriotas. É a partir desses espaços regionais e de um determinado período histórico que são criadas intersecções entre as pessoas, pois “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (Hall, 2006, p. 71).

Nesse momento, penso que sociedades podem ser ambíguas, ou seja, em momentos/situações podem ser vistas como comunidades, em outros não. Sublinho isso porque quando a sociedade luta por uma causa comum ela se torna comunidade. Um exemplo de fácil entendimento é uma final da Copa do Mundo de futebol. A sociedade ascende temporariamente à comunidade. Seguindo este raciocínio, se assim for, uma das possíveis linguagens da convivência é a causa comum, além de demonstrar que a relação com o Outro pode mudar de nível dependendo da situação em que se está inserido.

Até aqui apresentei minhas concepções de universidade, como observo o surgimento e constante mudança do Eu e como ele se relaciona com o Outro. O próximo capítulo se encarrega de expor como realizei a coleta dos dados e como os discuti.

Método

Neste capítulo da dissertação indico o caminho que percorri para ter acesso aos dados e os interpretar. Mesmo podendo ser demais minucioso, faço questão de detalhar todo o processo. O progresso científico, não importa de qual área, claramente perpassa pelo método empregado. A partir dele temos condições, ou não, de executar uma pesquisa e ter confiabilidade nos resultados encontrados.

Para coletar as informações se faz necessário reconhecê-las primeiramente. Além disso também é preciso interpretá-las de maneira coerente. Para alcançar estes dois objetivos o pesquisador deve ser conhecedor de diferentes informações. Deve conhecer ao máximo o contexto no qual está imerso o objeto de pesquisa, assim podendo tecer relações entre as mais diversas áreas e conceitos (Pesavento, 2004).

Inegavelmente as palavras significam muito mais do que podem parecer em um primeiro momento. É necessária atenção especial para escavar os significados subjacentes, pois a escrita não consegue refletir completamente os significados que o autor tem de determinado assunto. É sempre parcial. A escrita filtra significações, a leitura, como processo de tradução, também (Stecanela, 2010).

Mesmo tendo os cuidados na coleta e interpretação dos dados, friso não ser possível atingir a total neutralidade no texto produzido. Sempre haverá questões subjetivas na escolha de um ou outro fato a ser debatido (Burke, 1992; Certeau, 1982, 2005). As informações coletadas são parte de um todo, não representam a totalidade e, da mesma forma que a psicologia da Gestalt indica, o todo não é a mera soma das partes. Portanto cada indício, cada dado, cada pista tem a sua totalidade e sua particularidade. Com isso quero dizer que não pretendo com esta dissertação definir um conceito fechado e estável. Por ter minha subjetividade fiz escolhas e isso permite que a cada nova leitura eu crie novas impressões e

reflexões. Para coletar os dados que aqui apresento me vali de dois PDIs da UCS. Me debrucei sobre o PDI referente ao período 2012 a 2016 e ao PDI 2017 a 2021.

O PDI é um documento exigido de todas as IES brasileiras pelo MEC. Na resolução emitida pelo Ministério são estipulados os aspectos mínimos que cada instituição deve contemplar na realização de seu PDI. Este documento auxilia as IES a planejar-se, clarificando seus objetivos e princípios durante o período de vigência do PDI. Regularmente, a cada cinco anos, as IES devem reorganizar e publicar um novo PDI (Brasil, Ministério da Educação, 2006).

A legislação orienta que o plano contemple, minimamente, nove aspectos: (1) Perfil Institucional; (2) Projeto Pedagógico Institucional; (3) Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos (Presencial e à Distância); (4) Perfil do Corpo Docente; (5) Organização Administrativa da IES; (6) Políticas de Atendimento aos Discentes; (7) Infraestrutura; (8) Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional; e (9) Aspectos Financeiros e Orçamentários (Brasil, Ministério da Educação, 2006).

Obtive acesso ao PDI anterior por meio do site oficial da UCS, onde estava disponível para download enquanto era vigente. No período de coleta dos dados desta pesquisa o PDI atual ainda estava em elaboração. Para não interromper as atividades e dar prosseguimento à pesquisa solicitei uma cópia à comissão responsável pela redação do PDI. Segundo a comissão esta cópia não terá seu conteúdo alterado quando publicada, apenas sua forma de apresentação.

Após uma leitura prévia de reconhecimento do documento me ative a uma leitura mais aprofundada. Para analisar o conteúdo desconstruí os dados tendo o processo de unitarização como guia (Stecanela, 2010). Neste momento meu objetivo foi rastrear fragmentos do PDI em que entendi haver menção à socialização e, mais especificamente, à convivência acadêmica.

Ao localizar fragmentos em que percebi relação com o conceito de socialização os extraí e coleí em uma tabela no Microsoft OneNote 2016. Cada um dos PDIs foi registrado em uma tabela diferente. Esta extração não objetivou nada além de agrupar os fragmentos destacados e ser um espaço para redigir minhas primeiras impressões sobre o conteúdo do documento. Nos fragmentos que mais se destacaram utilizei a ferramenta “Rotular esta anotação (Importante) (Ctrl+1)” para, com isso, elencar prioridade para a posterior interpretação e análise. Além desta ferramenta também usei a “Cor do Realce do Texto (Ctrl+Alt+H)” amarelo para destacar as minhas impressões mais relevantes ao trabalho.

Finalizei a leitura e extração dos fragmentos dos dois PDIs e voltei minha atenção à elaboração de mais duas tabelas. Nestas me propus a separar os fragmentos em citações diretas e citações indiretas. Estipulei como citação direta fragmentos em que a palavra convivência era utilizada nos PDIs não importando o significado atribuído a ela e, como citação indireta fragmentos em que percebi a presença de aspectos que fazem menção ao significado de socialização. Em cada uma destas tabelas inseri os fragmentos extraídos do PDI referente.

Para enriquecer o entrecruzamento de dados ampliei a quantidade de informações extraídas de cada fragmento. Para tanto, classifiquei cada um dos fragmentos em: Ano de publicação do PDI, capítulo, subcapítulo e seção em que é apresentado no documento, provável significado que atribuí ao fragmento e uma breve interpretação inicial. Desta forma, as tabelas tiveram como cabeçalho: Ano, expressão, capítulo, subcapítulo, seção, provável significado e interpretação.

Após este momento transpus minhas duas tabelas em uma única planilha no programa Microsoft Excel 2016. Ao final desta etapa percebi que havia destacado 11 fragmentos de citações indiretas e 12 de citações diretas, totalizando assim 23 fragmentos dos PDIs, dez estão no PDI 2012-2016 e 13 no PDI 2017-2021, objetos de análise nesta dissertação.

Observando os dados, entendi que havia necessidade de uma categorização dos fragmentos por conteúdo (Stecanela, 2010). Não estipulei nenhuma categoria *a priori*. Preferi entrar em contato com os dados sem nenhum pré-julgamento ou expectativa. Mesmo sem saber o que seria encontrado, segui minha tarefa a partir dos indícios que fui encontrando no percurso (Ginzburg, 2003). Isto é, no percurso da pesquisa também assumi a forma de detetive. Busquei pistas para tentar recriar as cenas, uma vez que o significado dos dados “é indireto, indiciário, conjectural” (Ginzburg, 2003, p. 157). Um dado é somente um indicativo (Certeau, 2005).

Ao final da leitura, quando preenchi o campo provável significado notei que havia aproximação em quatro eixos. Indicação de Espaço Arquitetônico, Abertura e Coexistência, Abertura e Inclusão, e Abertura e Convivência. Escolhi estes pois representam diferentes dimensões de socialização, salvo o primeiro que tem outro enfoque. Destaco o título dos eixos. Nomeei, não aleatoriamente, o conceito de Abertura para acompanhar o eixo elaborado. Na teoria levinasiana o pressuposto básico da relação é o acolhimento incondicional do Outro, sendo que o acolhimento se inicia com a abertura (Síveres & Melo, 2012). Por isso, analisei se a UCS, em seus planejamentos e políticas, está promovendo a abertura e acolhimento em relação à comunidade acadêmica e regional.

Na nova tabela, com todos os fragmentos, revisei o cabeçalho e reorganizei as nomenclaturas. Optei por usar tipo, ano, expressão, capítulo, subcapítulo, seção, eixo, classificação da convivência e breves observações. Também apliquei a ferramenta “Filtro (Ctrl+Shift+L)” no cabeçalho. Esta ferramenta possibilitou que eu visualizasse somente os

dados que fossem do meu interesse, seja apenas visualizar as citações diretas, seja apenas visualizar as citações que aparecem no capítulo Perfil Institucional, por exemplo²².

Com os dados organizados iniciei o processo de preparo para a apresentação dos resultados e sua discussão. Faço questão de clarificar a diferença de cada um destes níveis de abordagem dos dados. A apresentação dos resultados se foca no signo, ao passo que a discussão se foca na semântica. Ou seja, a apresentação dos resultados tem por objetivo a descrição do que foi encontrado no processo de pesquisa. Já a discussão exige um aprofundamento teórico capaz de lançar luz sobre as informações brutas, é um processo estritamente pessoal, subjetivo e temporal.

Na apresentação dos resultados e na discussão me propus a traduzir os dados brutos, em formato de texto, para a apresentação a partir de gráficos. Priorizei a análise de cada PDI, os eixos, capítulos em que aparecem os fragmentos e suas dimensões e classificação da convivência acadêmica.

Por fim, utilizei os gráficos como forma de guiar meu trabalho. A partir da literatura e dos dados elaborei um metatexto no qual imprimi os significados que aquelas informações trouxeram para mim naquele momento. Isto quer dizer que destaquei os trechos que mais chamaram minha atenção, aproximei os conteúdos que tem relação e os associei com o referencial teórico, assim possibilitando que uma nova compreensão sobre o tema emergisse (Stecanela, 2010).

Este método de coleta e análise não foi previamente estipulado. Tinha em mente que analisaria o conteúdo dos PDIs, mas ainda não sabia como isto iria ocorrer. Ao fazer a primeira organização dos dados percebi que poderia entrecruzar graficamente as informações

²² A totalidade dos fragmentos extraídos e a estrutura da tabela estão disponíveis para visualização no Apêndice (p. 127) desta dissertação.

extraídas. Este modelo permitiu que eu ultrapassasse a visualização de como a convivência acadêmica aparece e se traduz nos dois últimos PDIs da UCS. A partir dele surgiram novas perguntas e também pude fazer novas relações.

Resultados

Neste capítulo apresento os resultados obtidos na aproximação com os PDIs 2012-2016 e 2017-2021. Para melhor compreensão e fluidez do texto, dividi este capítulo em três partes: PDI 2012-2016; PDI 2017-2021 e De Texto para Figura: Apresentação Gráfica dos Resultados, espaço onde exponho graficamente os dados. Neste momento não trarei fragmentos dos PDIs, os exponho no próximo capítulo, juntamente com a interpretação que faço deles.

PDI 2012-2016

O plano 2012-2016 se divide em nove capítulos. (1) Perfil Institucional, (2) Projeto Pedagógico Institucional, (3) Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos, (4) Perfil do Corpo Docente, (5) Organização Administrativa da IES, (6) Políticas de Atendimento aos Discentes, (7) Infraestrutura, (8) Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional (Autoavaliação Institucional), e (9) Aspectos Financeiros e Orçamentários.

No Perfil Institucional são abordados temas referentes ao histórico da UCS, missão, visão e princípios, diretrizes e objetivos e áreas de atuação acadêmica. No capítulo Projeto Pedagógico Institucional são debatidos a inserção regional, princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, organização didático-pedagógica da instituição, políticas de ensino, políticas de extensão, políticas de pesquisa e pós-graduação *Stricto Sensu*, políticas de gestão e responsabilidade social da IES.

Em Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos são apresentados aspectos no que tange à graduação – bacharelado, licenciatura e tecnologia –, programas especiais de formação pedagógica, pós-graduação *Lato Sensu*, pós-graduação *Stricto Sensu*, polos de EAD e *campi* e cursos fora da sede.

No Perfil do Corpo Docente há a composição do corpo docente, plano de carreira, critérios de seleção e contratação, procedimentos para substituição – definitiva e eventual – dos professores do quadro, cronograma e plano de expansão do corpo docente.

Na Organização Administrativa da IES é debatida a estrutura organizacional, instâncias de decisão e organograma institucional e acadêmico, órgãos colegiados, políticas de qualificação e plano de carreira do pessoal técnico-administrativo.

Em Políticas de Atendimento aos Discentes são apresentados os programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência, organização estudantil e acompanhamento dos egressos.

No capítulo Infraestrutura são discutidas a infraestrutura física, bibliotecas, laboratórios, recursos tecnológicos e de audiovisual, plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a portadores de necessidades especiais e expansão da infraestrutura para o período de vigência do PDI.

Na Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional (Autoavaliação Institucional) há os objetivos da avaliação institucional, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional, avaliação e acompanhamento das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, planejamento e gestão, formas de participação da comunidade acadêmica e comunidade externa, formas de utilização dos resultados das avaliações e avaliação on-line.

E, no último capítulo, Aspectos Financeiros e Orçamentários, são apresentadas a demonstração da sustentabilidade financeira, incluindo os programas de expansão previstos no PDI, estratégia de gestão econômico-financeira, planos de investimentos e previsão orçamentária e cronograma de execução.

PDI 2017-2021

O PDI 2017-2021 se divide em 11 capítulos. (1) Perfil Institucional, (2) Projeto Pedagógico Institucional, (3) Políticas Institucionais, (4) Responsabilidade Social, (5) Desenvolvimento da Instituição, (6) Infraestrutura, (7) Corpo Docente e Técnico-administrativo, (8) Políticas de Atendimento aos Discentes, (9) Planejamento, Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional, (10) Estrutura Organizacional e (11) Sustentabilidade: Aspectos Financeiros e Orçamentários.

O capítulo Perfil Institucional ficou encarregado de apresentar um breve histórico da Universidade, missão, visão e princípios, diretrizes e objetivos institucionais. O Projeto Pedagógico Institucional debate os pressupostos e princípios que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição.

Em Políticas Institucionais são discutidos o ensino de graduação, políticas de pesquisa e pós-graduação *Stricto Sensu*, políticas de pós-graduação *Lato Sensu*, políticas de extensão, políticas de inovação e políticas de gestão.

Na Responsabilidade Social é apresentado o compromisso da UCS em desenvolver e dar suporte à comunidade local. Para tanto, apresenta aspectos que norteiam seu fazer comunitário. Estas orientações referem-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No capítulo Desenvolvimento da Instituição, a UCS, por meio do PDI, descreve os objetivos para os próximos quatro anos no que tange à abertura e manutenção de cursos de graduação, pós-graduação *Lato Sensu*, pós-graduação *Stricto Sensu*, educação à distância e extensão.

Em Infraestrutura são debatidos os temas de infraestrutura em geral e infraestrutura do sistema de bibliotecas. No capítulo Corpo Docente e Técnico-administrativo são apresentados: Na seção responsável pelo corpo docente, o perfil dos docentes da instituição, plano de carreira, critérios para seleção e contratação, critérios para a substituição de docentes, cronograma e plano de expansão do corpo docente; na seção referente ao corpo

técnico-administrativo, qualificação do corpo técnico-administrativo, plano de cargos e salários do pessoal técnico-administrativo, e preenchimento de vaga de pessoal técnico-administrativo.

Políticas de Atendimento aos Discentes apresenta os objetivos e compromissos da UCS sobre bolsas de estudo, opções de financiamento, estágios e monitorias, pós-graduação *Stricto Sensu*, UCS Internacional, estímulos à permanência, organização estudantil e acompanhamento de egressos.

No capítulo Planejamento, Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional são discutidos o sistema de planejamento e autoavaliação institucional, organização interna para a avaliação, metodologia e procedimentos para a autoavaliação, análises dos resultados de avaliações externas e planejamento de ações, participação da comunidade e formas de utilização dos resultados.

Na Estrutura Organizacional são apresentados os órgãos deliberativos e administrativos da UCS e da FUCS. A UCS divide-se em Órgãos de Deliberação Superior, Órgão de Administração Superior, Unidades universitárias, Órgãos suplementares e auxiliares às atividades acadêmicas. A FUCS divide-se em presidência e vice-presidência, Conselho Diretor e Conselho Curador.

E, no último capítulo, Sustentabilidade: Aspectos Financeiros e Orçamentários são debatidos como são elaborados os planos orçamentários e quais instâncias são responsáveis pela sua gestão e execução.

De Texto para Figura: Apresentação Gráfica dos Resultados

Este subcapítulo é encarregado de apresentar os resultados de maneira visual. Para isto, elaborei seis gráficos. Reitero que não trarei os fragmentos dos PDIs neste subcapítulo, os exporei no próximo capítulo juntamente com a análise. O primeiro gráfico compara os PDIs 2012-2016 e 2017-2021 no que tange à contagem de fragmentos por capítulo do

documento. O segundo compara os PDIs 2012-2016 e 2017-2021 referente à contagem de fragmentos por eixo de significado. O terceiro apresenta a quantidade de tipos de fragmento em cada PDI, ou seja, a exibição de fragmentos que explicitam diretamente a palavra convivência e os fragmentos que designam indiretamente a socialização. O quarto mostra a classificação da convivência acadêmica por PDI. O quinto aponta a distribuição dos eixos de significado no PDI 2012-2016 e, o sexto, a distribuição dos eixos de significado no PDI 2017-2021. Aqui somente descrevo os gráficos, o entrecruzamento das informações será exposto mais adiante.

Início apresentando a quantidade de fragmentos que destaquei em cada um dos PDIs.

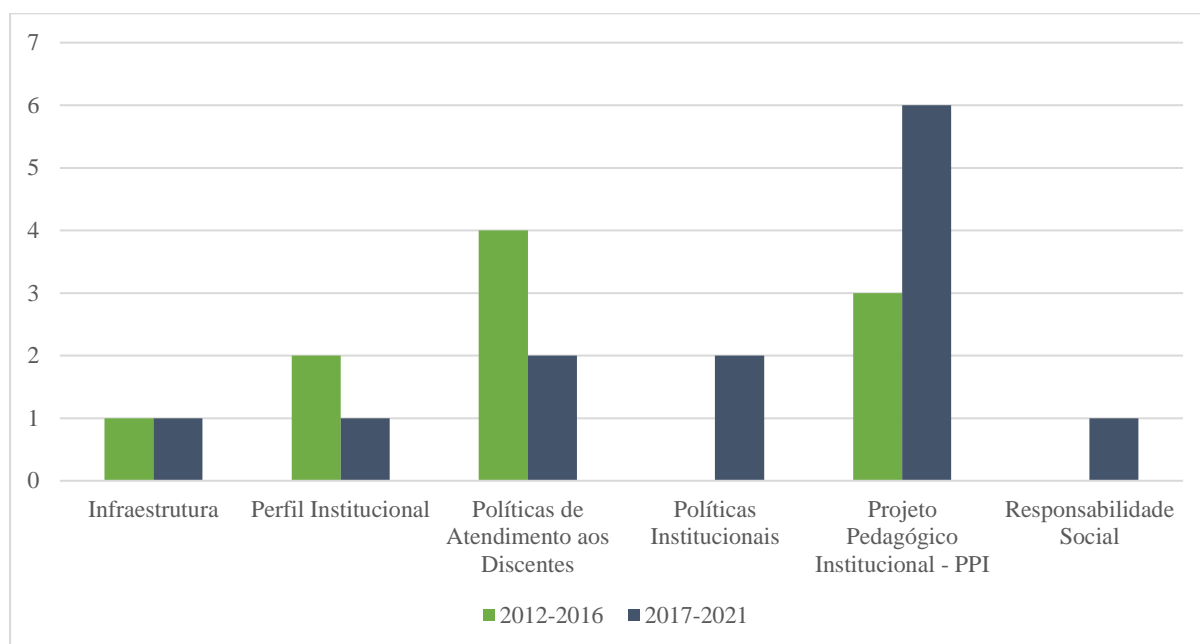


Figura 1. Distribuição de fragmentos por capítulo do PDI.

Quando comparada a quantidade de fragmentos por capítulo percebo que o capítulo que mais se destaca é o Projeto Pedagógico Institucional – PPI. No PDI anterior são apresentados três fragmentos, dois tomados de maneira indireta e um direta. Ao passo que no

PDI atual são seis fragmentos, sendo quadro indiretos e dois diretos. Houve um incremento de citações no planejamento mais recente.

As Políticas de Atendimento aos Discentes aparecem na sequência. Totaliza quatro fragmentos no PDI anterior, dois indiretos e dois diretos. O PDI atual apresenta dois fragmentos diretos. Neste aspecto aponto o decréscimo de citações no planejamento mais recente. Esta diminuição se deve à retirada de políticas de estímulo a socialização entre egressos.

A regressão no texto do PDI não implica diretamente na interrupção das atividades. O que é planejado e prescrito nem sempre é executado. O contrário também é válido, nem tudo que é feito estava previamente planejado e prescrito. Quero, com isso, dizer que é possível que o estímulo a socialização entre egressos continue sendo realizado mesmo não estando presente no texto do PDI atual.

No Perfil Institucional são três fragmentos. Destes, dois estão no PDI anterior, um direto e outro indireto. No PDI atual localizei um fragmento direto. Novamente, neste capítulo, ocorreu uma diminuição de citações no PDI mais recente. A diminuição também se deu no eixo convivência. Seguindo a mesma lógica aplicada no item anterior, acredito que este tipo de atividade continue sendo desenvolvida na UCS, porém não está mais prevista no PDI.

O capítulo Políticas Institucionais somente aparece no PDI atual. Nele destaco dois fragmentos indiretos. Nestas duas citações a UCS objetiva a presença de convivência acadêmica. Este incentivo é voltado aos alunos da graduação, visto que os fragmentos estão inseridos no subcapítulo Ensino de Graduação. Caberiam mais investigações dos motivos de não haver menções no subcapítulo referente à pós-graduação.

Em Infraestrutura são apresentados dois fragmentos. Um de cada PDI sendo os dois tomados de forma direta. Nestas citações a UCS compromete-se no investimento e

manutenção dos seus espaços físicos a fim de disponibilizá-los para comunidade acadêmica e regional.

O capítulo Responsabilidade Social somente aparece no PDI atual, tendo uma citação direta. O fragmento apresentado na Responsabilidade Social do PDI atual é o mesmo que foi apresentado no capítulo Projeto Pedagógico Institucional – PPI do PDI anterior, ou seja, houve um deslocamento de capítulos. Neles a UCS se compromete em incentivar a participação, por parte dos acadêmicos, em ações comunitárias interdisciplinares.

Exponho agora o segundo gráfico elaborado. Ele apresenta a distribuição dos fragmentos nos dois PDIs levando em consideração os eixos de significado.

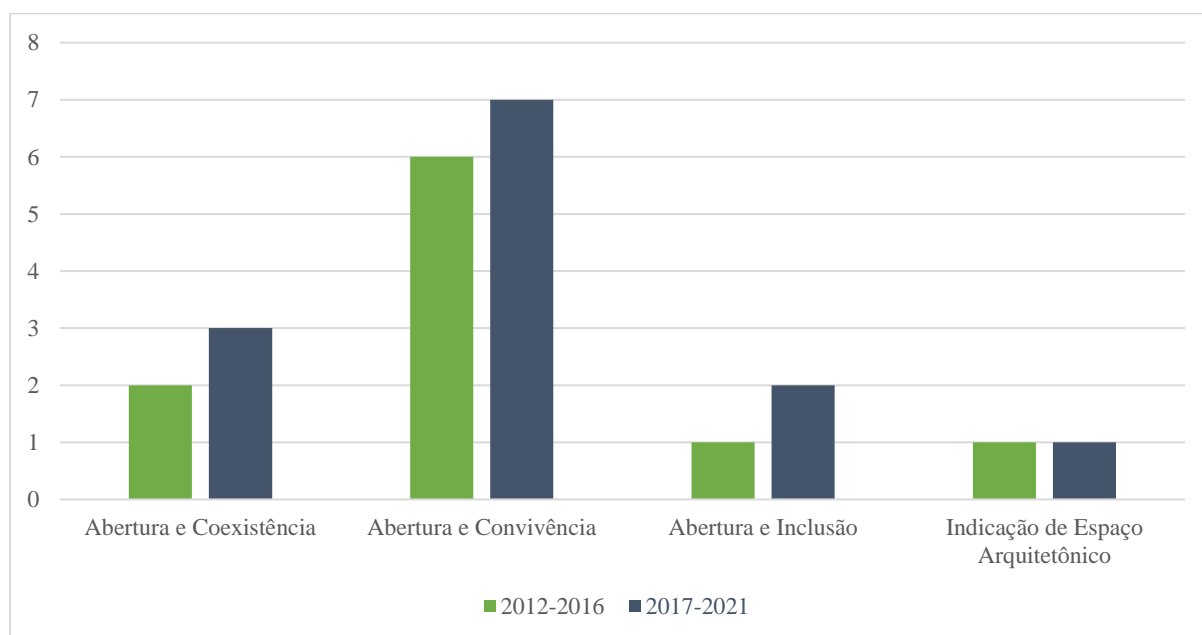


Figura 2. Distribuição de fragmentos por eixo de significado.

Elaborei este gráfico para comparar os eixos de significado e suas presenças nos PDIs. Em três, dos quatro os eixos, houve acréscimo do número de fragmentos no documento mais recente. No PDI anterior os fragmentos apareciam nos capítulos Infraestrutura, Perfil Institucional, Políticas de Atendimento aos Discentes e Projeto Pedagógico Institucional –

PPI. Já no PDI atual os fragmentos são expostos nos capítulos Infraestrutura, Perfil Institucional, Políticas de Atendimento aos Discentes, Políticas Institucionais, Projeto Pedagógico Institucional – PPI e, Responsabilidade Social. Neste sentido, há presença de mais citações e, com isso, diversificação de ações. Considero que a UCS está clarificando sua intenção de promover a socialização.

O eixo Abertura e Convivência apresenta o maior número de fragmentos, 13 no total, sendo seis no PDI anterior, destes um é direto e cinco são indiretos. No PDI atual localizei sete fragmentos, um direto e seis indiretos.

O eixo Abertura e Coexistência aparece em seguida com cinco fragmentos. No PDI anterior aparecem duas citações diretas, enquanto no PDI atual são três fragmentos diretos. Nestas citações a UCS destaca seus princípios e objetivos no que tange à aceitação da diversidade nos espaços e fazeres acadêmicos e administrativos.

Em Abertura e Inclusão são três fragmentos no total. No PDI anterior a UCS expunha uma citação direta. No PDI atual há presença de dois fragmentos diretos. Com eles, a instituição se compromete em disponibilizar acesso e oportunidades de maneira equitativa para todos os agentes da comunidade acadêmica.

O último eixo, não aprofundado neste trabalho, refere-se à Indicação de Espaço Arquitetônico. São dois fragmentos, um em cada PDI, sendo que os dois são tomados de maneira direta. Nestas duas citações a UCS destaca o Centro de Convivência da Instituição, prédio no qual localiza-se o Diretório Central de Estudantes (DCE).

Apresento agora o gráfico com a distribuição dos tipos de fragmento nos dois PDIs analisados. Quando me refiro a fragmentos diretos faço menção aos excertos que contêm a palavra convivência. Já os fragmentos indiretos são trechos que remetem à socialização.

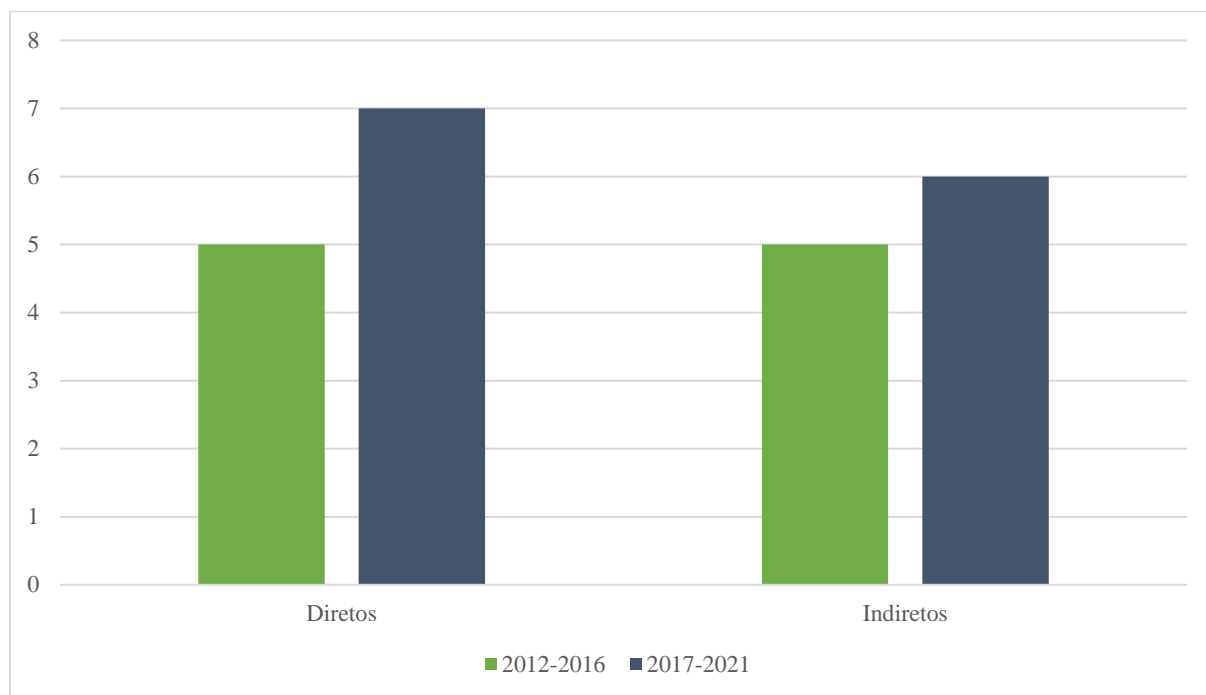


Figura 3. Tipos de fragmento por PDI.

Sublinho o aumento do número de citações tanto diretas quanto indiretas no PDI atual. Este movimento está alinhado com a política de valorização e incentivo à socialização que a UCS vem implementando em seus PDIs. Me chama a atenção que, no PDI anterior, os fragmentos diretos e os fragmentos indiretos estavam com o mesmo número, cinco. Já no PDI atual, os trechos que abordam diretamente a palavra convivência ultrapassam em um os trechos de apresentação indireta. Isto aponta para um amadurecimento do conceito de convivência e a percepção da importância para a formação integral dos alunos.

Observando os dados em um viés mais qualitativo percebi que o eixo Abertura e Convivência poderia abrigar uma subdivisão. Ancorado em Endo e Harpel (1982), classifiquei os fragmentos em convivência acadêmica formal e convivência acadêmica informal. Em convivência acadêmica formal incluí os segmentos que dizem respeito ao ensino e aprendizagem em sala de aula e também nas atividades, com fins teóricos. Na

convivência acadêmica informal segmentei os fragmentos que se orientam na direção da socialização sem um fim objetivo, mais voltada a atividades culturais e de formação humana.

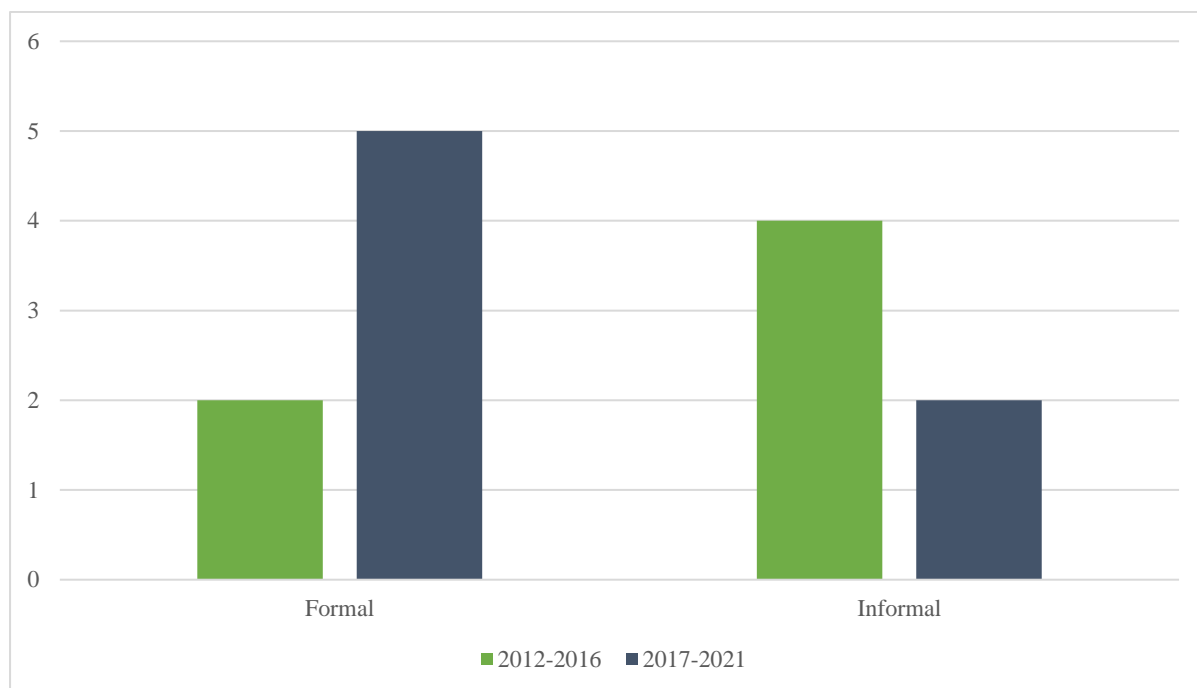


Figura 4. Classificação da convivência acadêmica por PDI.

O PDI anterior apresenta mais fragmentos que indicam convivência acadêmica informal, são quatro. Enquanto o PDI atual faz o caminho inverso, mostra cinco fragmentos de convivência acadêmica formal. A isto atribuo que a UCS investiu, em seu último PDI, na elaboração de políticas de socialização vinculadas ao ensino e à pesquisa, diminuindo a ênfase das atividades que promovem a socialização nos ambientes externos à sala de aula e laboratórios.

A seguir, aponto a quantidade de fragmentos de cada eixo de significado nos capítulos do PDI 2012-2016.

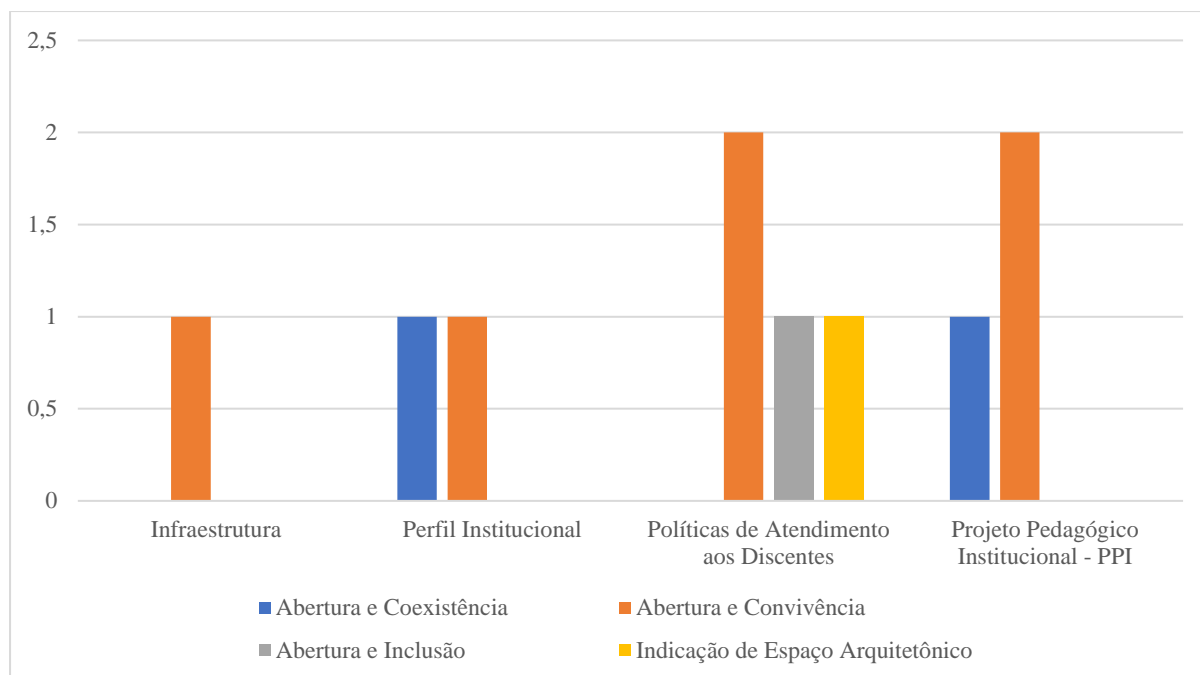


Figura 5. Distribuição dos eixos de significado - PDI 2012-2016.

Neste gráfico observo a presença de Abertura e Convivência em quatro capítulos do PDI anterior. Isto representa a importância que a UCS dava à socialização como meio de alcançar a formação humana. Em Infraestrutura aparece um fragmento direto; em Perfil Institucional um fragmento indireto; em Políticas de Atendimento aos Discentes dois fragmentos indiretos; e dois fragmentos indiretos em Projeto Pedagógico Institucional – PPI, totalizando seis fragmentos.

Abertura e Coexistência se mostra em dois fragmentos, um direto no capítulo Perfil Institucional e outro direto no capítulo Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Nestas duas citações a UCS enfatiza a importância da aceitação da diversidade. A instituição preocupa-se com a coexistência harmoniosa das pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica. Por mais que a coexistência não implique diretamente em interação ela é criada a partir da abertura ao Outro.

Com uma citação direta no capítulo Política de Atendimento aos Discentes temos o eixo Abertura e Inclusão. Nesta política a UCS buscar acolher o diferente e disponibilizar condições de acesso e equidade. Além de aceitar a diferença – coexistência –, realizam-se ações para que todos tenham possibilidade de estar e permanecer na instituição.

O eixo Indicação de Espaço Arquitetônico está presente com uma citação direta no capítulo Política de Atendimento aos Discentes. Nele a UCS situa que o DCE tem sua sala no Centro de Convivência da Instituição.

O próximo gráfico apresenta a distribuição dos eixos de significado nos capítulos do PDI 2017-2021.

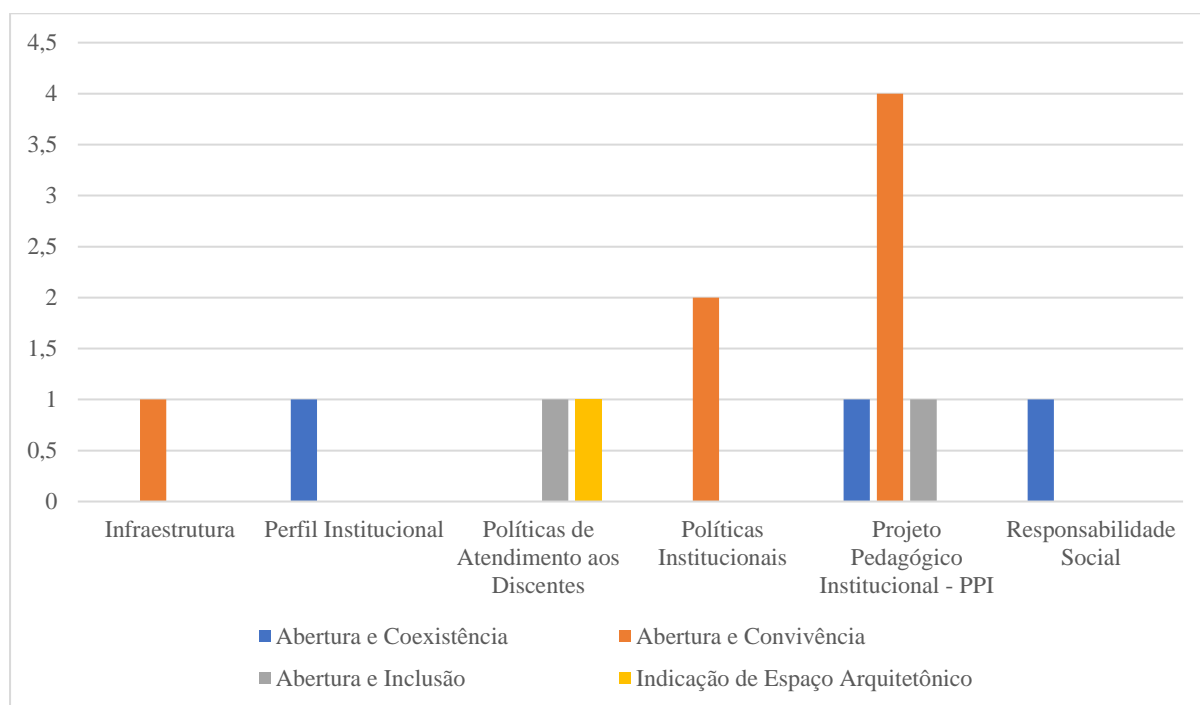


Figura 6. Distribuição dos eixos de significado - PDI 2017-2021.

Quando observado o eixo Abertura e Convivência no PDI atual, a distribuição não é uniforme como no PDI anterior. Ela se concentra em três capítulos. Uma citação direta em Infraestrutura, duas citações indiretas em Políticas Institucionais e quatro citações indiretas

no Projeto Pedagógico Institucional – PPI, totalizando sete citações. Nos dois novos capítulos criados neste PDI, Perfil Institucional e Responsabilidade Social, não há menções sobre convivência acadêmica. Comparando com o PDI anterior, o atual teve um ganho real de uma nova citação, assim demonstrando o interesse da UCS em fomentar a convivência.

A Abertura e Coexistência também se mostra em três capítulos, num total de três fragmentos. Um direto no Perfil Institucional, um direto no Projeto Pedagógico Institucional – PPI e um fragmento direto em Responsabilidade Social. Aqui também houve o acréscimo de um novo fragmento no PDI atual quando comparado com o anterior. O fragmento que aparece na Responsabilidade Social do PDI atual é o mesmo que aparece no Projeto Pedagógico Institucional – PPI do PDI anterior, ou seja, somente ocorreu um deslocamento de onde o fragmento foi inserido.

O eixo Abertura e Inclusão aparece em dois capítulos. Nas Políticas de Atendimento aos Discentes há um fragmento direto e em Projeto Pedagógico Institucional – PPI também há um fragmento direto, totalizando dois fragmentos. Quando comparado ao PDI anterior, houve o acréscimo do fragmento do Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Isto demonstra que a UCS está ampliando suas políticas e princípios de equidade.

A Indicação de Espaço Arquitetônico aparece em uma citação direta nas Políticas de Atendimento aos Discentes. Esta citação é a mesma que é apresentada no PDI anterior, ou seja, indica que o Centro de Convivência da Instituição abriga a sala do DCE.

Os fragmentos extraídos dos PDIs indicam, alguns diretamente, outros indiretamente, a presença da convivência acadêmica na instituição. De maneira geral, os trechos fazem menção a posicionamentos filosóficos e princípios que norteiam o fazer da UCS. No próximo capítulo os analiso.

Discussão

Após a apresentação inicial dos resultados, neste capítulo os analiso e discuto. Dividi este momento em três subcapítulos, conceituação dos Eixos de Significado, De Texto para Figura: Apresentação Gráfica da Discussão dos Resultados, Espectro de Socialização, e Palavras do Reitor.

Eixos de Significado

A partir dos dados coletados, observei que os fragmentos se aproximavam em quatro significados distintos. Cada um deles demonstra um nível diferente de socialização. Escolhi a designação de eixo, uma vez que ele remete a uma órbita de afinidade, ou seja, ao seu redor encontram-se fragmentos similares.

O primeiro eixo refere-se à Indicação de Espaço Arquitetônico. Um fragmento de cada PDI explica onde se localiza o DCE da UCS. Este fragmento se destaca, pois o DCE tem sua sala no Centro de Convivência da Instituição. Sendo assim, uma citação direta da palavra convivência. No entanto, não transmite conteúdo semântico sobre os planejamentos e princípios da UCS em relação à socialização, por isso não será dada ênfase a esta categoria. Por razões de escopo, esta dissertação não se propôs a investigar a motivação do nome Centro de Convivência. Acredito que seria importante remontar este aspecto da história da instituição.

O segundo eixo agrupa os fragmentos que têm significado em torno da coexistência. Utilizei esta categorização quando os fragmentos se referem a princípios e/ou objetivos da UCS em direção à tolerância da diversidade na instituição. Localizei dois fragmentos no PDI anterior e três no PDI atual.

O terceiro eixo classifica os fragmentos em decorrência da sua aproximação com o conteúdo de inclusão. Esta categoria emergiu do comprometimento da UCS em disponibilizar

condições que possibilitem a equidade de oportunidades tanto na instância administrativa quanto acadêmica. Destaquei um fragmento do PDI anterior e dois fragmentos no PDI atual.

O quarto eixo reúne os fragmentos que indicam convivência acadêmica. Estes mostram que a UCS se preocupa com a socialização da comunidade acadêmica e comunidade regional. Se compromete em investir em espaços e oportunizar momentos que possibilitem a socialização por meio de atividades culturais, artísticas e científicas. No PDI anterior ressaltei seis fragmentos e sete no PDI atual.

De Texto para Figura: Apresentação Gráfica da Discussão dos Resultados

Elaborei quatro gráficos que me auxiliaram no processo de interpretação dos dados. Diferente dos gráficos apresentados no capítulo Resultados, estes têm foco em cruzamentos mais específicos.

Exponho agora a minha interpretação sobre as evoluções e involuções dos eixos de significado. Observo estas movimentações dentro de cada capítulo dos dois PDIs e trago ao texto os fragmentos extraídos grifando as palavras-chave. Início com a exposição dos capítulos Infraestrutura.



Figura 7. Fragmentos extraídos dos capítulos Infraestrutura. As linhas referentes aos eixos Abertura e Coexistência, Abertura e Inclusão estão inseridas embaixo da Indicação de Espaço Arquitetônico, motivo pelo qual não estão visíveis.

Primeiramente ressalto o motivo das linhas referentes aos eixos Abertura e Coexistência e Abertura e Inclusão não serem visualizadas no gráfico. Estes dois eixos de significado não apresentam fragmentos nem no PDI anterior, nem no PDI atual, por isso estão impressas no mesmo segmento de reta junto à Indicação de Espaço Arquitetônico, na posição zero, assim sobrepondo-se.

Nos dois PDIs não houve mudança na quantidade de citações em torno do eixo Abertura e Convivência, no entanto são diferentes. No PDI anterior a UCS se comprometia em ampliar a sua infraestrutura de convivência.

No período de “2012 a 2013 – Ampliação de área física construída em 8000 m² [sic] em salas de aula, **áreas de convivência** [grifo meu] e serviços” (Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 133). Creio que o investimento em áreas de convivência seja reflexo da

principal característica da UCS, ser uma universidade comunitária. Os investimentos na infraestrutura de convivência atingem não somente a comunidade acadêmica, mas toda a região. Como universidade comunitária, a UCS é permeada pela presença da comunidade. Isto pode ser notado principalmente aos fins de semana. A instituição recebe a visita de milhares de pessoas em seus gramados, estacionamentos e praças, assim sendo um ponto de encontro e socialização regional. Uma análise etnográfica apresentaria resultados interessantes, porém foge do escopo deste trabalho.

No PDI atual é ressaltado que

além dos espaços dedicados às atividades específicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Universidade mantém também diversos **espaços de convivência** [grifo meu], que são utilizados pela comunidade universitária e comunidade externa. Os espaços de convivência incluem espaços planejados de convivência social nos universos cultural, artístico, social e de prestação de serviços, nos quais a comunidade universitária e regional **amplia relações interpessoais e de convivência** [grifo meu]. O layout da Instituição disponibiliza locais próprios para a convivência, nos espaços externos dos campi, e áreas verdes que são usadas pela comunidade. Em Caxias do Sul, no campus-sede, estão localizados também espaços específicos de convivência, como o Centro de Convivência, a Galeria Universitária (onde está localizada a Central de Atendimento), UCS Cinema e UCS Teatro. Ainda no campus-sede estão localizados a Casa do Professor, destinada a hospedagem de professores que residem em outras localidades, e o Alojamento estudantil (Universidade de Caxias do Sul, 2017, pp. 80-81).

Interessante notar que no trecho destacado são apenas apontados os espaços de convivência do campus-sede, ficando os demais *campi* sem uma política dirigida a eles. Ao longo dos dois PDIs as únicas citações aos espaços fora do *campus* central referem-se a

estrutura física de seus prédios, salas e bibliotecas e aos cursos ofertados. De certo modo isto indica a prevalência do campus-sede na elaboração dos PDIs, justifico isso à proximidade da gestão da Universidade.

Cleveland-Innes e Emes (2005) apontam que grande parte da influência do ensino superior nos alunos é determinada pela socialização presente no *campus*. Na última edição do PDI a UCS clarifica o que entende por convivência e como ela acontece. Transpassa que a convivência ocorre a partir de relações interpessoais em situações culturais, artísticas, sociais e de prestação de serviços. Não se compromete em ampliar a área destinada a convivência, mas indica que mantém estes espaços tanto para a comunidade universitária como para a comunidade externa.

Descrevo agora os capítulos Perfil Institucional e como os eixos de significado se distribuem nos PDIs.

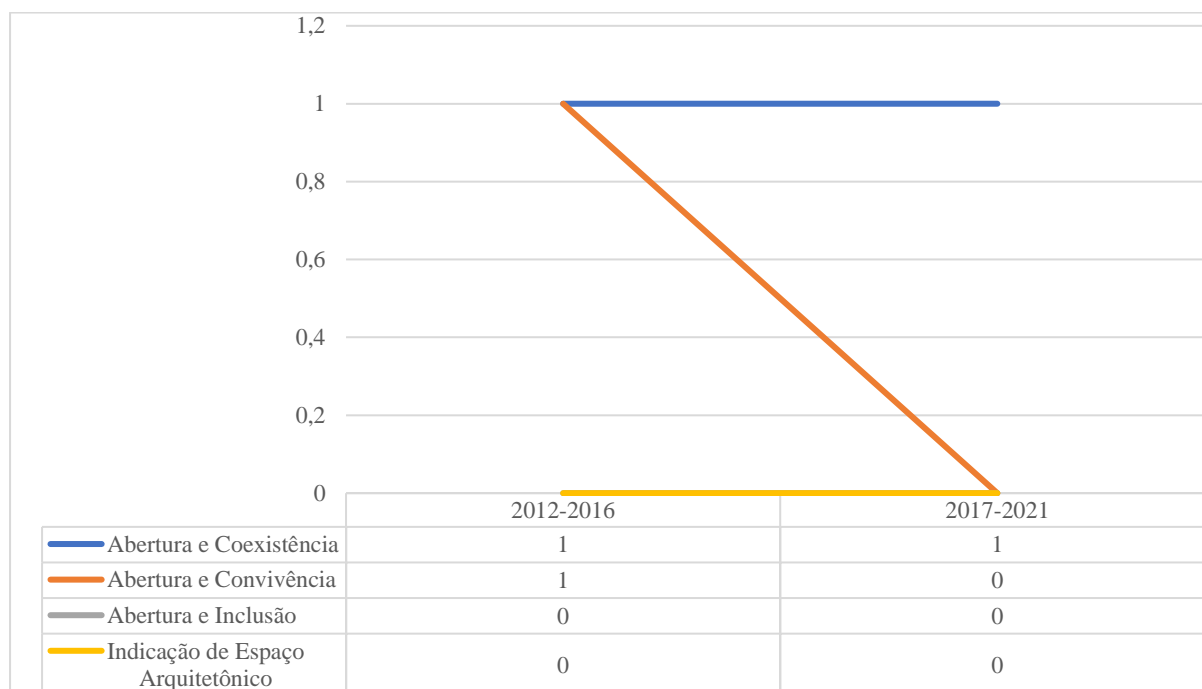


Figura 8. Fragmentos extraídos dos capítulos Perfil Institucional. A linha referente ao eixo Abertura e Inclusão está inserida embaixo da Indicação de Espaço Arquitetônico, motivo pelo qual não está visível.

Nos capítulos Perfil Institucional os eixos de significado Abertura e Inclusão e Indicação de Espaço Arquitetônico não possuem fragmentos indicando convivência acadêmica em nenhum dos dois PDIs. Por este motivo, acabam sobrepondo-se na posição zero.

O eixo Abertura e Coexistência demonstra estabilidade na quantidade de fragmentos e também em seu conteúdo. O mesmo fragmento aparece nos dois PDIs. A UCS evidencia que “os interesses institucionais deverão sobrepor-se aos particulares, assegurada a **convivência na diversidade** [grifo meu]” (Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 16; Universidade de Caxias do Sul, 2017, p. 20). Compreendo que a UCS salvaguardará seus princípios e interesses, porém mantendo ações que assegurem uma relação de aceitação da diversidade entre os agentes da comunidade acadêmica.

O eixo Abertura e Convivência apresenta uma involução na quantidade de citações dentro do capítulo. No PDI anterior a UCS destacava que além dos programas de ensino, a extensão da UCS realiza diversas atividades e implementa projetos destinados a apoiar o ensino, a promover a inclusão social e a desenvolver a educação para a saúde, à preservação ambiental e ao patrimônio histórico, à cultura e às artes na comunidade. Dos projetos implementados, destacam-se os eventos acadêmicos, cujo número médio anual de realizações é superior a 150, dentre simpósios, congressos, encontros, semanas acadêmicas e outros de natureza científica, **cultural e de integração** [grifo meu], promovidos integralmente pela UCS ou mediante seu apoio direto (Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 20).

Neste fragmento a UCS explicitava que eram desenvolvidas atividades focadas em temas específicos e também de integração. Seriam necessárias mais investigações para um entendimento adequado de que tipo de eventos acadêmicos são estes e quais as implicações

na socialização. Porém, mesmo a intenção podendo ser voltada para uma questão técnica, indiretamente há a promoção de ambientes que possibilitem a socialização e consequentemente a convivência acadêmica, ao menos convivência acadêmica formal.

No PDI atual não localizei fragmentos que se aproximassem do sentido exposto. Isto não quer dizer que eventos que objetivem a integração deixarão de ser realizados, apenas não estão mais inscritos no Plano de Desenvolvimento Institucional. Este movimento pode indicar a naturalização da prática dos eventos acadêmicos de integração, não sendo mais necessário inseri-los no novo PDI, pois já fazem parte da cultura acadêmica.

Abaixo apresento os capítulos Políticas de Atendimento aos Discentes comparando os PDIs a partir dos eixos de significado.

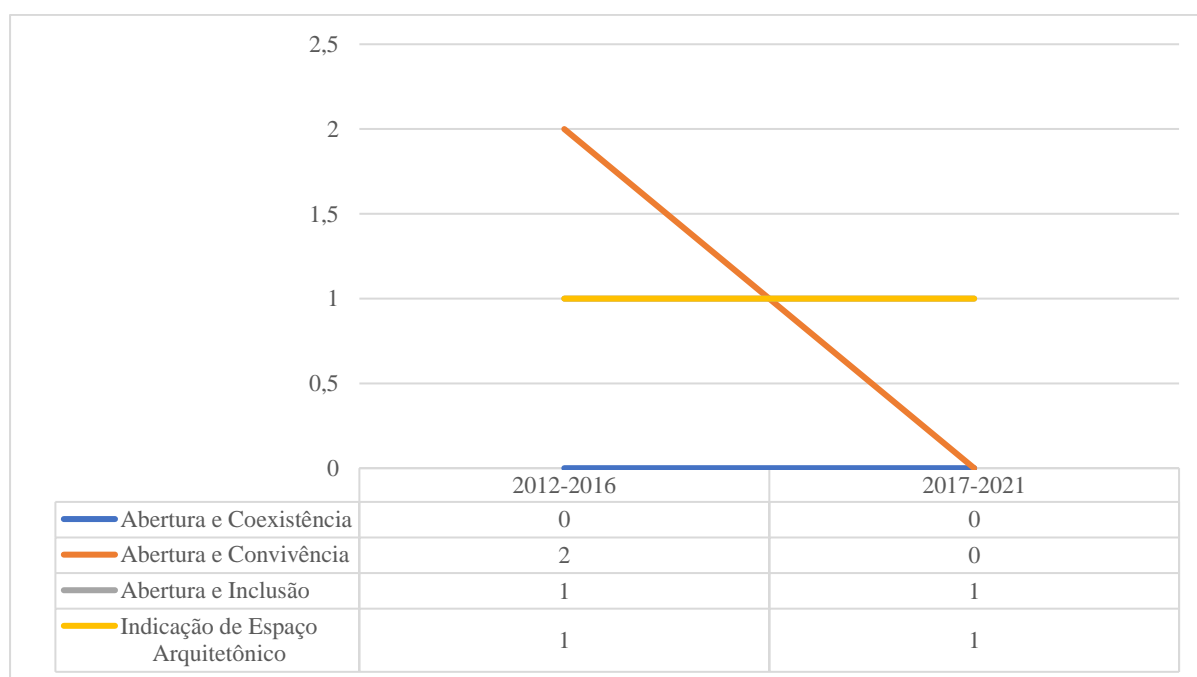


Figura 9. Fragmentos extraídos dos capítulos Políticas de Atendimento aos Discentes.

A linha referente ao eixo Abertura e Inclusão, está inserida embaixo da Abertura e Coexistência, motivo pelo qual não está visível.

Nos capítulos Política de Atendimento aos Discentes não há fragmentos que fazem menção ao eixo Abertura e Coexistência. Assim, o gráfico representa na linha zero o PDI 2012-2016 e o PDI 2017-2021.

O eixo Abertura e Convivência aponta decréscimo na quantidade de fragmentos no PDI mais recente. Em dois fragmentos do PDI anterior a UCS se comprometia em estimular a socialização entre os egressos e executar o Programa de Relacionamento com Ex-Alunos.

Este

prevê, então, substancialmente, a interlocução e a interação da UCS com seus ex-alunos, **destes entre si** [grifo meu], com o mercado profissional e o universo acadêmico. Por conseguinte, ganhos qualitativos serão aportados para o egresso e para a Universidade, em seus diferentes âmbitos de atuação (Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 112).

Outro fragmento deste mesmo PDI destaca a intenção de realizar “**reencontro** [grifo meu] de Turmas de Formatura” (Universidade de Caxias do Sul, 2012, p 113). A partir desta retirada a instituição regrediu no atendimento e acompanhamento de egressos, ao menos em nível de políticas. Além da distância que se cria entre as pessoas, isso dificulta o acesso ao impacto da presença da UCS na sociedade.

Nos dois fragmentos aponto a intenção da instituição em fomentar a socialização, em especial a convivência acadêmica. Interessante notar que uma das formas de convivência acadêmica que a UCS apoiava é para o egresso, ou seja, para o não mais acadêmico. A instituição, mesmo depois da saída do aluno, continuava promovendo momentos de socialização. Este espaço de aproximação com os egressos, além de favorecer a convivência possibilitaria à UCS perceber o impacto de sua formação na comunidade.

A UCS expressa nos dois PDIs o mesmo fragmento referente ao eixo Abertura e Inclusão. Mantém o Programa de Integração e Mediação do Acadêmico (Pima) e busca,

através dele, “intermediar ações que visem eliminar barreiras arquitetônicas, culturais e sociais, propiciando uma **convivência estudantil universitária** [grifo meu] livre de segregação, de discriminação e de exclusão de qualquer natureza” (Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 110; Universidade de Caxias do Sul, 2017, pp. 95-96). Compreendo que esta política não incentiva diretamente a socialização com o Outro. Visa apenas garantir que o Outro coexista no mesmo ambiente, porém com condições em equidade.

Entretanto, também acredito que “*interactions with a diverse spectrum of people, ideas, values, and perspectives that are different from one’s own and challenge one’s assumed views of the world have the potential for important developmental impacts during college*” (Pascarella, 2006, p. 511)²³, assim sendo, as políticas de inclusão também são uma forma indireta de incentivar e promover a formação humana.

No eixo Indicação de Espaço Arquitetônico o mesmo fragmento é usado nos dois PDIs para indicar a localização que “o DCE possui sede no Centro de Convivência da Instituição no Campus Central na Cidade Universitária” (Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 110; Universidade de Caxias do Sul, 2017, p. 96). Nos dois PDIs analisados o espaço arquitetônico de convivência não é explorado mesmo existindo salas de convívio nos programas de pós-graduação, salas de pesquisa e laboratórios. Volto a destacar que este eixo não está sendo analisado no trabalho, mas é abordado, pois a palavra convivência é utilizada no texto dos PDIs.

Exponho abaixo o gráfico referente aos capítulos Projeto Pedagógico Institucional – PPI.

²³ Interações com um espectro diverso de pessoas, ideias, valores e perspectivas diferentes das nossas nos desafia a assumir pontos de vista diferentes e tem o potencial para impactar nosso desenvolvimento durante o curso do ensino superior (Tradução minha).

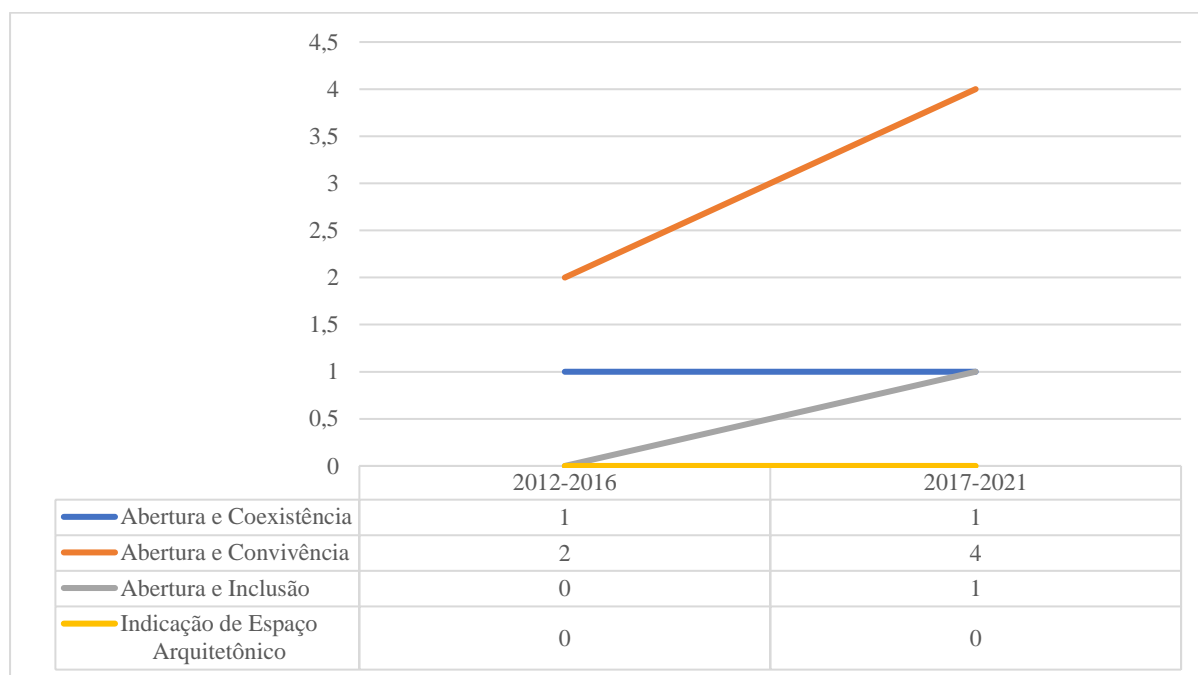


Figura 10. Fragmentos extraídos dos capítulos Projeto Pedagógico Institucional - PPI.

Estes capítulos são os que mais concentram fragmentos, no total são nove citações nos dois PDIs. O eixo Indicação de Espaço Arquitetônico não apresenta fragmentos, por isso, é impresso na linha zero do gráfico.

O eixo Abertura e Coexistência retrata a manutenção do número de fragmentos no PDI mais recente. Mesmo mantendo a quantidade houve o deslocamento de um dos fragmentos do Projeto Pedagógico Institucional – PPI para a Responsabilidade Social.

A UCS sublinha que em seu fazer

há, ainda, na Instituição, uma ênfase no estímulo e apoio à inserção dos alunos, de forma voluntária ou complementar à formação que desenvolvem na Instituição, em projetos comunitários interdisciplinares. Nesse sentido, a responsabilidade social da UCS posiciona seu compromisso com a construção do conhecimento, a **formação da cidadania** [grifo meu] e o desenvolvimento social integrado da região pautado no respeito à pessoa, à diversidade de pensamento e às diferenças, assegurada a convivência na diversidade, no compromisso com a comunidade, expresso em sua missão e em seus objetivos (Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 73).

Este fragmento é apresentado no PDI anterior na Responsabilidade Social da IES, subcapítulo do Projeto Pedagógico Institucional – PPI. No PDI atual a Responsabilidade Social foi reclassificada como capítulo. Esta movimentação dá maior ênfase ao papel que a UCS desempenha na região, estimulando pelo PDI a presença da Universidade em ações na comunidade. Entendo que a ascensão de subcapítulo para capítulo é resultado da incorporação efetiva da característica comunitária nas políticas de gestão e planejamento.

A UCS sublinha que

A sociedade, como construção humana, é resultado das ações sociais, individuais ou coletivas, cuja possibilidade de convivência social decorre dos valores, das normas e dos padrões comportamentais socialmente aceitos, instituídos e modificados. Assim, a perspectiva sociológica contribui para a compreensão dos contextos da vida social, para além da imediatividade do cotidiano. Nesse sentido, o pressuposto sociológico indica a necessidade de uma **formação universitária aberta a um espírito democrático e plural** [grifo meu], que considere as mudanças contemporâneas e que promova um novo olhar sobre a sociedade (Universidade de Caxias do Sul, 2017, p. 29).

Neste trecho observo o foco da instituição na formação integral do homem. Quando afirma que busca desenvolver “uma formação universitária aberta a um espírito democrático e plural” (Universidade de Caxias do Sul, 2017, p. 29) busca a aceitação da diversidade. Expõe que contemporaneamente a formação universitária deve atender este pressuposto também. No entanto, não deixa claro se há convivência, há apenas aceitação.

No ensino superior, “a formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação” (Rodrigues, 2001, pp. 240-241). Parte deste processo se dá de fora para dentro, isto é, é imposto pela sociedade com vista na adequação desse novo ser ao estilo de vida daquele grupo social. Atualmente a educação formal para neste ponto, apresenta o que foi produzido até agora pela humanidade e ensina técnicas e ferramentas de enfrentamento. No entanto, a educação ultrapassa – ou deveria – este nível. Também se dá de dentro para fora, ou seja, aciona “os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação” (Rodrigues, 2001, p. 241), desenvolvendo nele o senso crítico.

O eixo Abertura e Convivência recebeu o acréscimo de dois fragmentos. Eram dois no PDI anterior e são quatro do PDI atual. Neles a UCS aponta seus princípios e objetivos quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A troca de experiências entre os agentes da comunidade acadêmica permite elaborar e reelaborar formas de enfrentamento às situações vividas. Quando há socialização há troca de ideias, sugestões e questionamentos. Desta forma, as estratégias de aprendizagem podem aprimorar-se levando, em consequência, a um melhor desempenho (Cleveland-Innes & Emes, 2005). “Portanto, falar de educação nos remete a uma crítica imanente ao conceito educacional como formador de subjetividades e a um sentido ético de convivência como impulsionador da própria alteridade que nos interpela” (Silva, 2014, p. 124).

Realço que

a UCS, através de seus segmentos, promove políticas para a criação, produção, circulação, **troca e consumo de bens culturais** [grifo meu], democratizando o acesso e descentralizando ações, ampliando espaços de participação e construção, bem como busca constantemente a participação efetiva da comunidade interna e externa, estimulando dessa forma o diálogo com os mecanismos e órgãos do poder público e a sociedade. Preocupa-se também em motivar ações culturais que reúnam estudantes de graduação, pós-graduação, alunos de ensino fundamental e médio como estratégia para ações de qualificação, de inclusão e de superação das desigualdades sociais (Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 62).

Percebo neste fragmento um espaço para a convivência acadêmica. Este processo não fica explícito no texto, mas considero que momentos culturais propiciem a formação humana e socialização. A responsabilidade em desenvolver programas de cultura é das Pró-Reitorias, *Campi* e Núcleos. A UCS mantém a Orquestra Sinfônica e o Coro da Universidade de Caxias do Sul e os espaços do UCS Teatro, UCS Cinema e Campus 8 (Universidade de Caxias do Sul, 2012). Este fragmento não aparece no PDI atual. Aqui também justifico que é provável que estas ações ultrapassaram o âmbito da política e inscreveram-se na cultura da UCS, assim não mais sendo necessário terem seu espaço assegurado pelo PDI.

Na formação humana não se objetiva a aquisição de conhecimentos ou capacidades instrumentais, mas sim auxiliar a pessoa a definir-se enquanto indivíduo. A autonomia é uma das habilidades almejadas, pois a partir dela o indivíduo tem condições de “definir suas próprias regras e limites, sem necessidade de que esses sejam impostos por outrem” (Santos & Policarpo Junior, 2015, p. 98). Ele apresenta coerência entre suas ideias e seus comportamentos, mantendo harmonia consigo mesmo e com o mundo.

Nos dois PDIs um fragmento referente aos pressupostos norteadores das práticas acadêmicas é repetido. Sua apresentação se dá com uma estrutura parecida, porém com pequenos ajustes na sua escrita. Nele a instituição reconhece o aspecto social e solidário do humano, importante para a construção identitária e cultural, porém não deixa claro como isto permeia o fazer da UCS.

O homem é um ser aberto, inacabado, relacional, responsável, sujeito de direitos. Constitui-se historicamente na e pelas relações intersubjetivas que estabelece, num processo contínuo de vir-a-ser, de construção identitária e cultural. Nesse sentido o processo educacional e pedagógico deve abandonar as explicações essencialistas e estáticas, não mais reduzindo-o à dimensão de indivíduo solitário mas compreendendo-o como **ser social e solidário** [grifo meu] (Universidade de Caxias do Sul, 2012, pp. 31-32).

O humano é por si só um animal social. De maneira individual não consegue dar conta de conhecer tudo ou tomar para si a responsabilidade de mudar o mundo. É a partir da relação com o Outro que os diferentes potenciais e habilidades são somados, cooperando em uma direção comum. “O ser humano deverá ser formado para a ação cooperativa, para a solidariedade, para a aceitação do outro, para a noção de limites e para construir a noção de dever” (Rodrigues, 2001, p. 248).

A instituição acredita que o ensino e aprendizagem também perpassam pela convivência entre estudantes e estes com os professores.

Os processos de ensino e de aprendizagem estabelecem-se numa relação entre sujeitos aprendentes, objetos a serem conhecidos e o contexto de inserção. Essa relação é mediada pelo professor, que cria ambientes onde ele e o estudante interagem num processo dialético de ação. Sendo assim, os sujeitos envolvidos se transformam por meio de movimentos recursivos em **interação a si, com o outro e com o mundo** [grifo meu]. Nessa perspectiva, o pressuposto pedagógico preconiza que os contextos pedagógicos devem contemplar desafios cognitivos, espaços de troca e a multiplicidade de perspectivas, concepções, abordagens teóricas e diversidade de condições de acesso à informação e à construção do conhecimento. Sob essa abordagem, o estudante é um sujeito ativo, autônomo, comprometido e autor do seu processo de aprendizagem (Universidade de Caxias do Sul, 2017, p. 30).

Destaco que “*student-faculty interaction is important in influencing students occupational decisions, increasing students’ educational aspiration, encouraging students’ persistence at an institution, and influencing intellectual/academic development, and personal/social development*” (Endo & Harpel, 1982, p. 116)²⁴.

Mesmo sendo importante para a aprendizagem, o PDI atual ressalta a descentralização do papel do professor como único responsável pelo ensino. A isto, “destaca-se a pesquisa como princípio que fomenta os processos de ensinar e aprender, salientando o papel ativo do estudante e do professor, requerendo de ambos a iniciativa e a

²⁴ A interação entre docentes e discentes é importante para influenciar as decisões ocupacionais dos estudantes, aumentando a aspiração educacional dos estudantes, incentivando a persistência em uma instituição, e influenciando o desenvolvimento intelectual/acadêmico, e o desenvolvimento pessoal/social (Tradução minha).

responsabilidade pelo processo de formação, num modelo de **educação emancipatória** [grifo meu]” (Universidade de Caxias do Sul, 2017, p. 26).

Além da socialização entre os alunos, a UCS valoriza a pesquisa como meio de subsidiar este processo de ensino e aprendizagem. A partir dela são promovidas a autonomia, interação, interdisciplinaridade, cooperação e autoria em busca da formação de indivíduos emancipados. Aqui, mais uma vez, friso a possibilidade de socialização, mais especificamente da convivência acadêmica, pois a pesquisa acadêmica pressupõe compartilhamento dos resultados e construção conjunta.

Esta mudança na perspectiva da fonte de informações e responsabilidade pelo ensinar se traduz na estrutura curricular dos cursos de graduação da instituição. “Desta forma, os currículos dos cursos da UCS devem expressar um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, **vivências** [grifo meu] e valores organizados de forma integrada” (Universidade de Caxias do Sul, 2017, p. 26). Ou seja, o ensino e aprendizagem precisam ter uma amplitude de experiências que deem conta da formação humana e também da formação técnica.

A partir deste aspecto reforço a atenção que a UCS dá à graduação. No PDI atual, o subcapítulo Ensino de Graduação divide-se em seis seções: Referenciais Orientadores da Política Curricular, Princípios da Política Curricular dos Cursos de Graduação, Políticas para o Ensino dos Cursos de Bacharelado, Políticas para o Ensino dos Cursos de Licenciatura, Políticas para o Ensino dos Cursos Superiores de Tecnologia, e Políticas de Educação à Distância. Enquanto isso, não há divisões nos subcapítulos Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Políticas de Pós-Graduação *Lato Sensu* e Políticas de Extensão. Frente a isto há menos políticas e, conseqüentemente, menos fragmentos referentes à pós-graduação e à extensão.

A formação humana, a partir da educação, favorece a individualização da pessoa. Auxilia no tornar-se humano. Na fluidez da nossa individualidade (Santos & Policarpo Junior, 2015). Trago novamente uma das concepções de identidade cunhada por Melucci (2004), a identidade nunca é estática. Quero, com isso, destacar que o processo de autonomização cria a imagem que o sujeito tem de si mesmo e do mundo. Recriando essa imagem de acordo com suas novas vivências e com os fragmentos das memórias passadas.

Os últimos dois capítulos, Políticas Institucionais e Responsabilidade Social, não foram contemplados com a elaboração de gráficos. Isto se justifica ao fato de que estes capítulos não fazem parte do PDI anterior, assim impossibilitando a comparação entre os PDIs. Mesmo assim faço questão de trazer um fragmento das Políticas Institucionais, já que considero ser altamente representativo da preocupação da UCS com a convivência acadêmica.

Outrossim, ações voltadas para o acolhimento dos estudantes são importantes para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Como exemplo citamos os clubes e as ligas acadêmicas, que têm a finalidade de reunir os estudantes em torno de uma temática, com vistas à produção de conhecimentos, à **socialização e ao estabelecimento de vínculos** [grifo meu] (Universidade de Caxias do Sul, 2017, p. 41).

Além do sentimento de pertencimento, ações de acolhimento possibilitam a aproximação entre os estudantes e a “*peer relationships contribute to the socialization of values, attitudes, and ways of perceiving the world*”²⁵ (Johnson, 1981, p. 6).

²⁵ A relação com pares contribui para a socialização de valores, atitudes e formas de perceber o mundo (Tradução minha).

O eixo Abertura e Inclusão apresenta um fragmento no PDI 2017-2021. Ao passo que no PDI 2012-2016 não há.

O respeito e o reconhecimento à diversidade é outro princípio assumido como norteador deste projeto e indica a opção por uma proposta que proporciona a inclusão e o respeito à pluralidade. Entendemos a diversidade como característica de um grupo de pessoas diferentes, **interagindo num mesmo contexto** [grifo meu] e considerando diferentes grupos étnicos; religiões; gêneros; outra orientação sexual e deficiências, concepções, dentre outras. Dessa forma, esse princípio está associado à igualdade de oportunidade, à equidade e à acessibilidade de todos os envolvidos nas instâncias acadêmicas e administrativas. Para dar conta deste princípio, a Universidade deve investir permanentemente em ações que acolham as necessidades específicas de convivência e de acesso ao conhecimento, superando qualquer tipo de discriminação. Ainda sob essa perspectiva, a ação educacional precisa valorizar o sujeito, a partir de sua singularidade, potencializando e valorizando as experiências dos envolvidos, fomentando a riqueza que a heterogeneidade pode proporcionar (Universidade de Caxias do Sul, 2017, p. 34).

Neste fragmento sublinho a preocupação que a instituição tem em dar oportunidades em nível de equidade para todas as pessoas e facilitar a sua permanência. O caráter de inclusão está alinhado com as perspectivas contemporâneas de acolhimento ao diferente e também incentiva o contato com outras perspectivas de encarar a realidade.

Espectro de Socialização

Finalizando a elaboração dos gráficos notei que os eixos de significado também podem ser tomados em uma escala, ou seja, com ordem valorativa quando observados a partir do nível de interação social. Para facilitar o entendimento estruturei um gráfico que chamo de

Espectro de Socialização. Minha intenção, com ele, é observar como se distribui qualitativamente a socialização nos PDIs da UCS.

Este espectro está sendo usado tomando como base somente os dados expostos nos PDIs 2012-2016 e 2017-2021 da UCS. Para maior fidedignidade seria necessário ampliar as fontes de dados. Acredito que a análise das campanhas publicitárias da instituição e grupos focais com os agentes da comunidade acadêmica e comunidade externa sejam as fontes adequadas. Assim, ter-se-ia um panorama das políticas e planejamentos institucionais, a forma como a UCS se projeta no mercado de marketing e a percepção das pessoas frente à presença, ou não, da socialização. Entendo que isso contemplaria tanto a identidade quanto a imagem institucional.

Abaixo imprimo o Espectro de Socialização. A escolha das cores segue a estrutura deste trabalho. Abertura e Coexistência em azul, Abertura e Inclusão em cinza e Abertura e Convivência em laranja. Não há um motivo para a escolha destas cores. Elas foram atribuídas automaticamente pelo Microsoft Excel 2016 quando criei os gráficos. Porém, para manter uma coerência interna e facilitar o entendimento, sigo o mesmo padrão em todas as figuras.

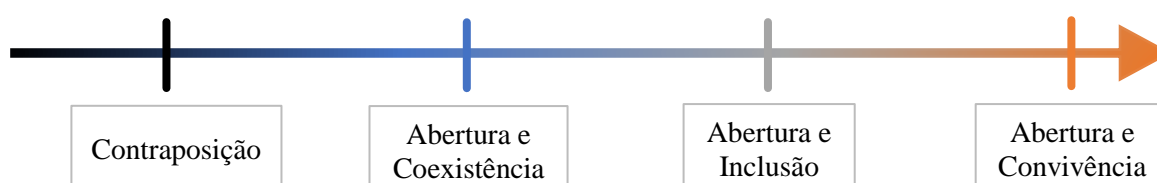


Figura 11. Modelo de Espectro de Socialização.

Elaborei esta ferramenta propositalmente em forma de espectro, uma vez que levei em consideração a possibilidade de existirem infinitas categorias entre os pontos destacados, inclusive o gradiente de cores demonstra essa característica. Além disso, podem haver

categorias anteriores ao primeiro ponto e posteriores ao último ponto, ou seja, possivelmente apresento aqui somente uma parte do espectro de socialização. Isto denota que o espectro nunca será estanque, isto é, estará constantemente aberto para aprimoramentos e adaptações. Ressalto que quanto mais à esquerda estiver o ponto, menos socialização há e, quanto mais à direita, há mais socialização. Para designar a representatividade de cada eixo utilizo círculos com a inscrição da quantidade de fragmentos visualizados em cada PDI. Retomo agora os eixos de significado e porque os uso com esta carga valorativa.

O primeiro ponto é a Contraposição. Neste nível não há sequer tolerância, quanto menos abertura ao Outro. Os indivíduos não aceitam a diferença. Neste estágio o Eu sobrepõe-se ao Outro. Há tentativa de eliminar o Outro.

Em um segundo nível posiciono a Abertura e Coexistência. Neste ponto há o germen para a socialização, ou seja, a tolerância da diferença. Havendo tolerância o pressuposto da abertura já existe. No entanto, a relação com o Outro ainda não, somente sua presença é aceita.

No terceiro nível coloco a Abertura e Inclusão. Compreendo que seu significado está muito próximo da Abertura e Coexistência, pois aceito a presença do Outro, salvo por um detalhe. Para haver inclusão é preciso adaptar o ambiente para que todos tenham equidade de oportunidades. Não exige que o Eu se relacione com o Outro, mas é necessário, minimamente, ajustar o espaço para que o Outro permaneça.

No quarto nível insiro a Abertura e Convivência, ponto máximo desta versão do Espectro de Socialização. Neste nível há abertura e acolhimento do Outro. O Eu se relaciona tomando como base o Outro e o infinito que ele representa.

Querendo observar como a UCS se apresenta qualitativamente neste espectro fiz a aplicação tomando como base o PDI 2012-2016 e o PDI 2017-2021. Inicialmente exibo o resultado do PDI anterior.

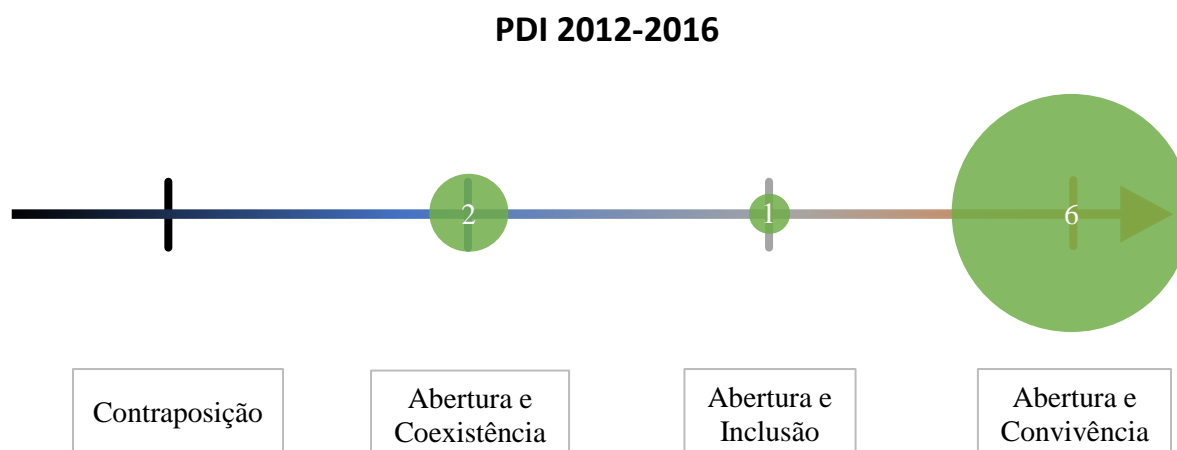


Figura 12. Espectro de Socialização formulado a partir dos fragmentos extraídos do PDI 2012-2016.

A UCS, no PDI 2012-2016, tem políticas que objetivam contemplar especialmente a Abertura e Convivência, são seis fragmentos nesta direção. No entanto, são apresentadas citações em níveis mais baixos, em Abertura e Coexistência e Abertura e Inclusão.

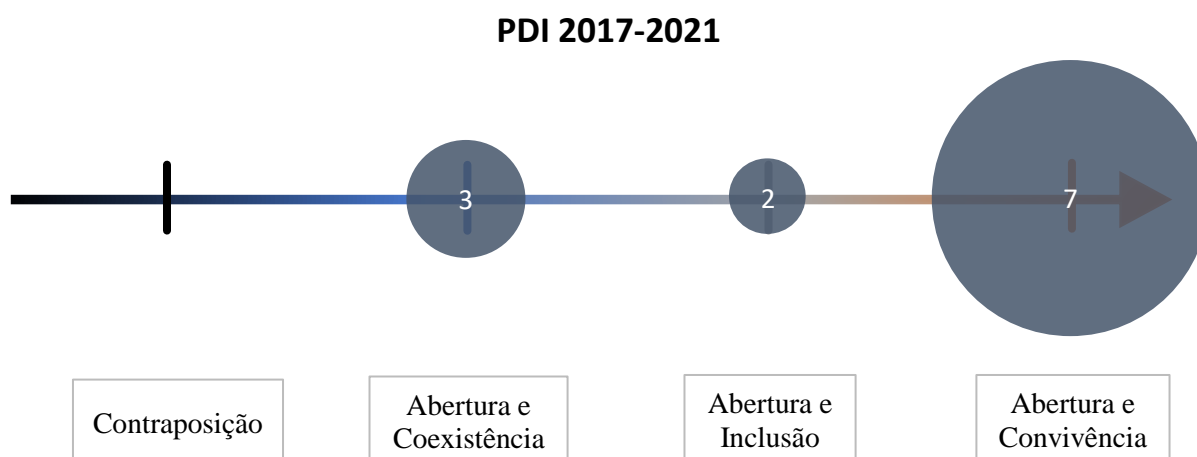


Figura 13. Espectro de Socialização formulado a partir dos fragmentos extraídos do PDI 2017-2021.

Mais uma vez a UCS mantém a Abertura e Convivência como o eixo que apresenta mais fragmentos. No PDI 2017-2021 houve o incremento de uma citação em cada eixo de significado.

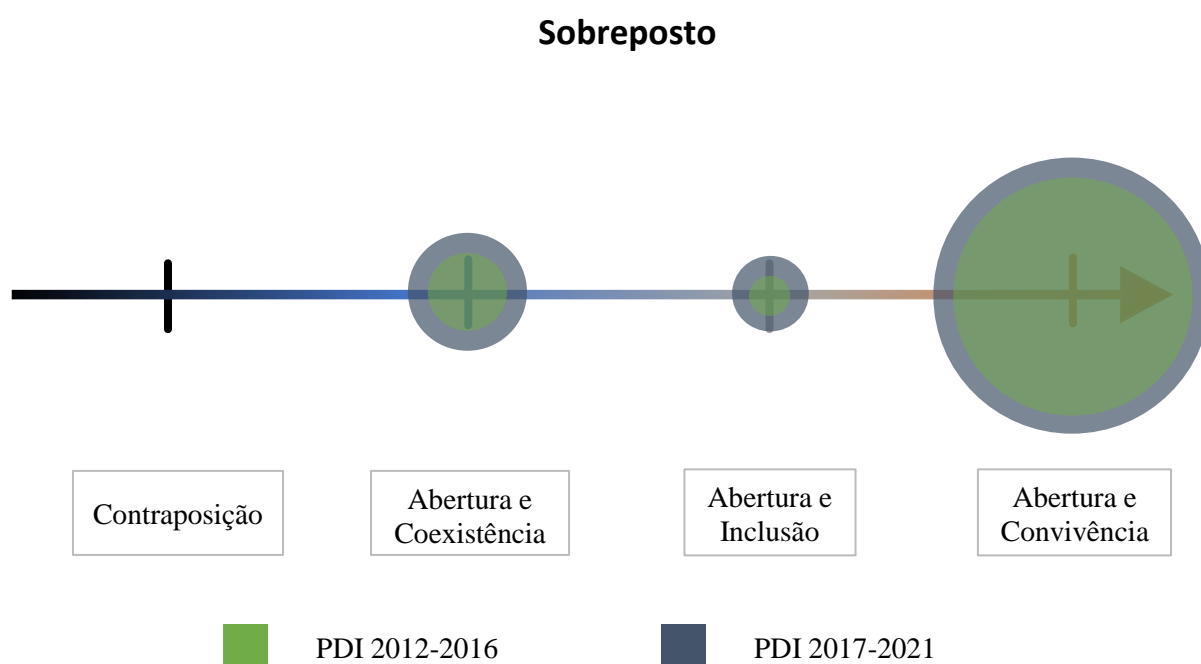


Figura 14. Espectro de Socialização formulado a partir da sobreposição dos resultados individuais dos PDIs 2012-2016 e 2017-2021.

Quando os Espectros de Socialização referentes aos PDIs 2012-2016 e 2017-2021 são sobrepostos é possível perceber o aumento das políticas nos três níveis de presença de socialização. Na UCS, sendo uma instituição de ensino superior caracterizada como universidade, espera-se que a formação vá muito além da aprendizagem técnica. Aliada ao ensino técnico-científico há a formação integral do homem. Para tanto, conforme Goergen (2001), “parece-me que o estudo e a vivência acadêmica devem propiciar a constituição de um núcleo subjetivo e pessoal como base para o pensamento crítico, para a organização das experiências e o estabelecimento de sentidos” (pp. 73-74).

Palavras do Reitor

Além da análise dos PDIs, mesmo ultrapassando minhas fontes de dados, trago à discussão um artigo publicado na Revista UCS em 2015, período de vigência do PDI anterior. Neste texto o reitor Prof. Dr. Evaldo Kuiava relata os assuntos abordados em um evento, voltado aos professores da instituição, na abertura do ano letivo de 2015. Dentre os temas debatidos há a convivência (Kuiava, 2015).

Diferentemente dos fragmentos discutidos até aqui, esse texto não apresenta políticas ou objetivos, ele sinaliza uma das concepções de base que orientam o fazer da UCS, ou seja, o foco na convivência entre os estudantes. Kuiava (2015) enfatiza que grupos de estudo, seminários livres e encontros casuais pelo *campus* são exemplos de convivência, possibilitando “novas descobertas e aprendizagens” (p. 19). Além disso, estes momentos incentivam a criatividade e inovação, podendo também serem observados em “muitas universidades mundo afora” (p. 19).

Esta fala do prof. Kuiava representa o interesse da instituição em fomentar a socialização entre os alunos, objetivando a aprendizagem em sala de aula e também nos diversos ambientes da Universidade. “A atividade intelectual somente progride quando há cooperação, e não apenas para que um investigador forneça o que falta ao outro, mas para que o êxito de sua atividade entusiasme o próximo” (Humboldt, 2003, p. 80).

Concordo com o reitor quando afirma que

No contexto atual onde o real, o tecnológico e o virtual se entrelaçam, o humano deve ter a supremacia. O cuidado com o humano não pode ser secundarizado, sob pena de fazermos uma inversão de valores. Ciência e convivência não se opõem, salvo nas mentes que dicotomizam vida e educação. E a educação é, em última análise, o processo de humanização (Kuiava, 2015, p. 19).

Este processo de humanização aponta para a integralidade do humano. Da mesma forma como não pactua com o dualismo cartesiano, também não apoia sistemas de ensino que priorizam somente a formação técnico-profissional, somos um ser único, indivisível, tal qual definido por Levinas. Ou seja, “na medida em que a ciência se orienta no interesse instrumental, abandona seu potencial formador” (Goergen, 2014, p. 580).

A posição de formação integral vai na contramão dos ditames mercadológicos, os quais pregam uma formação técnica e rápida, focada na aprendizagem para o trabalho. No entanto, é papel da universidade, como promotora e difusora de conhecimento e também de desenvolvimento social (Botomé, 2001; McCowan, 2016) ater-se à formação generalista, humana, propiciadas pelas ciências humanas. Com isso, há condições de diminuir os efeitos da lógica individualista, em voga nos dias atuais. “Possivelmente, nos nossos dias, necessitemos menos de especialistas e bem mais de homens e mulheres de bom senso, ou seja, de pessoas capazes de refletir sobre as atuais problemáticas complexas” (Cescon, 2011, p. 467).

Encerro este capítulo reafirmando que a convivência acadêmica deve ser observada a partir do prisma educacional e não da escolarização instrumental. Isto quer dizer que o espaço de socialização deve privilegiar a troca de experiências e não exclusivamente a aquisição de conhecimentos teóricos. Ela deve facilitar a permanência do indivíduo na sociedade, como membro integrante dela. Assim, ultrapassando os limites do mercado de trabalho (N. Rodrigues, 2001). Por fim, cabe à universidade a indagação “se o progresso tecnológico tem correspondência obrigatória com progresso moral” (Siqueira, 2001, p. 279).

Considerações Finais

Para analisar os PDIs 2012-2016 e 2017-2021 da UCS precisei, inicialmente, me debruçar sobre alguns temas que me ajudaram a compreender os significados intrínsecos que a convivência acadêmica indica. Perpassei pelos conceitos de universidade, individualidade, alteridade, comunidade e socialização. Também precisei olhar para a história da UCS para identificar aspectos relevantes que influenciam seu fazer atualmente.

Como primeiro passo, me detive à compreensão da universidade e sua importância para o desenvolvimento da sociedade. Também às transformações ao longo da história, desde o surgimento, com o intuito de organizar e manter o conhecimento e sem pretensão de inovar, até o modelo humboldtiano, no século XIX, o qual orientava que as universidades deveriam incentivar a pesquisa. Neste modelo, a formação deveria ser focada no desenvolvimento científico e na formação humana. No contexto brasileiro temos três principais modelos de universidade. As estatais, geridas pelo Estado; as privadas, com fins lucrativos; e as comunitárias, públicas mas não estatais. De maneira geral objetivam o ensino, a pesquisa e a extensão. Cabe à universidade apresentar alternativas aos problemas sociais e debater conhecimentos teóricos.

Durante as primeiras décadas do século XX Caxias do Sul desenvolveu-se economicamente, mas faltavam instituições de ensino para formar profissionais especializados. Frente a isto, a comunidade local se mobilizou para implantar, na cidade, cursos em nível superior. Durante os anos 1940, 1950 e 1960 foram abertas faculdades isoladas que formavam alunos nas áreas de filosofia, história, pedagogia, letras, economia, direito, enfermagem e artes. Após alguns anos estas faculdades reuniram-se e formaram, em 1967, a UCS. Este movimento sustenta a principal característica desta instituição, ser uma

universidade comunitária. Isto é, seu fazer é voltado para o desenvolvimento regional, além de não possuir fins lucrativos, ou seja, o patrimônio da UCS é público.

Com o advento do humanismo e da revolução industrial as pessoas tenderam ao afastamento das comunidades. Este processo, com o passar dos séculos, nos trouxe a um momento em que há primazia do indivíduo. Diferentemente do que era exposto até tempos recentes, este indivíduo vive em constante mutação. A cada nova experiência ele se reinventa e modifica a forma como vê e como interage com o mundo. No contexto ocidental a mercantilização direciona o fazer dos sujeitos na medida em que a efemeridade está em alta. Os produtos são descartáveis, as relações, muitas vezes, também. Isto exige que as instituições estejam em constante adaptação.

Na direção contrária da sociedade, ao menos, parte dela, coloco a filosofia da alteridade proposta por Levinas. Nela o centro desloca-se do Eu, para o Outro. Este Outro é inalcançável, já que ele viveu experiências distintas das minhas. Isto faz dele um infinito de possibilidades. A partir do rosto do Outro sou impelido a acolhê-lo como sujeito. É minha responsabilidade abrir-me a ele. Interessante notar que o aspecto humano somente surge na relação, tal qual defende Buber. No contato com o Outro o Eu surge. A palavra é a mediadora da relação e, conseqüentemente, do surgimento do Eu.

No que tange à educação, abrir-se ao Outro é permitir a aprendizagem. Quando aceito que o Outro é infinito, posso tomá-lo como fonte de inspiração e de experiências. Além disso, é a relação com o Outro que me faz humano. Assim, a abertura ao Outro tem dupla consequência: Aprendo e socializo. Dentre as premissas do ensino superior há a atenção à formação humana.

Um dos grandes desafios da educação contemporânea é conseguir equilibrar a formação teórica com a formação humana (Goergen, 2016). Este equilíbrio tem pendido na direção da formação técnica, voltada ao mercado de trabalho. Este movimento não deixa de

estar alinhado com a formação humana, visto que a atividade laboral faz parte da vida e do cotidiano. Porém não pode parar no contexto técnico, deve avançar também às outras dimensões humanas. “Razão e sensibilidade deveriam, portanto, caminhar juntas recriando o homem em todas as suas potencialidades e libertando-o das exclusivas determinações da razão” (Goergen, 2016, p. 65).

A educação tem papel importante neste processo formativo do humano. “Possibilita ao educando construir uma relação equilibrada com ele mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza” (Santos & Policarpo Junior, 2015, p. 96). Ela não ocorre de maneira pontual, mas sim como um processo, por isso todo o aspecto de formação não deve ser depositado em uma única pessoa ou instituição especializada. Por mais que sejam altamente qualificadas, não têm condições de propiciar a formação plena que o educando necessita. A responsabilidade da educação é social (N. Rodrigues, 2001). Isto quer dizer que a formação integral do homem deve ser encarada como objetivo de todos os níveis de ensino, inclusive o superior. Para que isto aconteça, o indivíduo deve ser visualizado de maneira completa, integral.

Tanto a capacidade de adaptação como a de inovação são necessárias para não haver esclerosamento profissional e para ativar dinamicamente o desenvolvimento da sociedade. Essa é a característica própria da formação profissional em nível universitário. Para o mero treinamento, não seria necessária a Universidade. O objetivo primordial desta é a formação do homem culto, do cidadão lúcido e consciente, e não de uma máquina de produção (Paviani & Pozenato, 1979, p. 93).

A socialização é um dos meios pelos quais a formação humana pode ocorrer no ensino superior. A partir do contato com o Outro o Eu abre caminho para o conhecimento, já que a relação que acontece entre indivíduos incentiva o diálogo e consequentes aprendizagens.

Quando iniciei a pesquisa imaginava que iria encontrar, ou não, aspectos de convivência acadêmica na UCS. No entanto, no contato com a literatura e com os dados percebi que poderia dividir a socialização em diferentes níveis. Nomeei como contraposição a categoria que não aceita o Outro e tenta eliminá-lo. Trago a coexistência como um segundo nível, neste estágio o Outro é tolerado, mas não há relação. Na sequência, coloco a inclusão, destaco que ainda não há relação, porém eu organizo o ambiente para o que o Outro possa permanecer em equidade. Como ponto mais alto insiro a convivência, neste nível o Outro é aceito e acolhido, há relação. Estas quatro divisões não são estáticas, aceitam incorporações de novos estágios inferiores, intermediários e superiores. Na UCS percebi a presença de coexistência, inclusão e convivência nos PDIs 2012-2016 e 2017-2021.

A partir destas diferenciações elaborei um espectro que contempla a presença, ou não, da socialização em uma instituição. Mais à esquerda coloquei a contraposição, em direção à direita inseri a coexistência, posteriormente inclusão e mais à direita a convivência. Escolhi o formato de espectro, uma vez que este modelo dá dinamicidade, não fica estagnado. Com isso, há possibilidade de inserir novos níveis e retirar os já existentes. O espectro pode ser uma ferramenta que ajuda na análise da socialização em diversas instituições. Este método permite uma avaliação pontual e também ao longo do tempo.

Para melhor aproveitar o espectro e para facilitar a interpretação dos dados, transformei os níveis de socialização em eixos de significado: Abertura e Coexistência, Abertura e Inclusão, e Abertura e Convivência. Utilizei o conceito de abertura, pois é o primeiro passo em direção à relação e ao acolhimento.

Para interpretar os dados, os coletei nos PDIs 2012-2016 e 2017-2021. Destaquei os trechos que faziam menção à socialização e à convivência acadêmica, mais especificamente. Localizei 23 fragmentos no total, dez no PDI anterior e 13 no atual. A partir deles observo

que a UCS é uma instituição que promove atividades na direção da socialização e apresenta ascensão das políticas relativas ao tema.

Por ser uma universidade comunitária ela está aberta para o acesso da comunidade. Esta abertura permite que os espaços da instituição sejam ocupados como ponto de encontro, principalmente aos fins de semana. Sublinho no capítulo Infraestrutura dos PDIs a atenção que a Universidade dá aos ambientes de convivência acadêmica, os ampliando e os mantendo.

Para além da comunidade regional, a UCS também desenvolve eventos científicos e culturais, os quais objetivam tanto a formação teórica, quanto humana. Ressalto que estes eventos são momentos de aprendizagens, de enriquecimento da sensibilidade e de socialização.

O capítulo Projeto Pedagógico Institucional – PPI é a parte que mais agrega fragmentos e também a que mais demonstra crescimento do número de trechos de Abertura e Convivência quando comparados os dois PDIs. Isso indica a preocupação da UCS em formar seus alunos também no âmbito humano, de forma integral, tendo como um dos pressupostos a descentralização do professor como ator principal do ensino e aprendizagem. Após esta descentralização o aluno está também sendo visto como responsável pela sua formação e está sendo dada ênfase na interação com o Outro.

Mesmo destacando que há socialização e convivência acadêmica na instituição, a UCS não alcança as três características básicas de uma comunidade descritas por Bauman (2003). O grupo humano na universidade não é pequeno, não é autossuficiente, mas é distinto. Mesmo segmentando áreas da instituição eu penso que não há comunidade. Pode ser um grupo pequeno e distinto, mas, na conjuntura contemporânea, não vejo possibilidade de um grupo de pessoas ser autossuficiente.

Suponho que, na prática, a convivência acadêmica seja menor do que o previsto nos PDIs. Levanto essa hipótese baseado no sistema econômico em que estamos inseridos. Muitos alunos, além das atividades na Universidade, trabalham em turno integral. Tal questão demanda tempo, muitas vezes tendo que deixar em segundo plano a convivência acadêmica.

Acredito que consegui alcançar os objetivos que almejei nesta dissertação. Porém, mesmo assim, entendo que a execução da pesquisa e escrita do relatório tenham lacunas. Certamente nem todas percebo neste momento.

A aproximação com a temática de acolhimento e hospitalidade de Levinas teria sido mais adequada se eu tivesse me valido de leituras diretas do autor e não exclusivamente de comentadores. Todo o processo de releitura é tendencioso, além do que o autor sempre imprime um tom muito particular na sua escrita. Com isso, corri o risco de entrar em contato com a adaptação da teoria levinasiana e não diretamente com a minha própria interpretação da teoria. No entanto, este movimento foi necessário para facilitar meu entendimento. Minha imaturidade relativa ao tema não permitiu que conseguisse ler e compreender Levinas em sua forma pura.

É possível identificar e entender a representação de algo, mas isso não garante que este entendimento acontece da maneira tal qual deveria ser. Isto pode ocorrer pela discrepância entre a representação e o que é representado ou por uma falta de preparo por parte do observador (Chartier, 1991).

O que debati nesta dissertação refere-se às políticas e princípios da instituição. Não contemplei os aspectos que envolvem a compreensão de como os princípios dos PDIs são traduzidos no cotidiano da instituição como um todo, nem nas experiências acadêmicas de seus atores em particular. Na prática pode estar acontecendo mais, ou até menos, convivência acadêmica do que expus no texto. Isto abre um leque de diversos questionamentos. Por isso, pretendo dar continuidade à discussão do tema em pesquisas futuras.

As interpretações que aqui expus auxiliam na compreensão de uma parte do ensino superior. Poderiam ter sido outros enfoques, porém, a formação humana também é responsabilidade das universidades, tendo a socialização como um dos meios para alcançá-la.

Não pretendi responder a todos os questionamentos que levantei neste texto. Muitos debates foram iniciados e desenvolvidos, e outros foram somente apresentados. Defendo que a narrativa científica tem por objetivo sugerir soluções para o problema pesquisado, mas além disso, também deve deixar caminhos abertos para novas indagações.

Ao finalizar esta etapa da pesquisa aponto que o percurso exigiu grandes adaptações, mudanças de orientador, mudanças de tema de pesquisa, diferentes abordagens de coletar e interpretar os dados. Tudo isso cria em mim dúvidas. Será que as considerações que faço seriam ao menos parecidas com aquelas que teria feito? Esses questionamentos irão me acompanhar e certamente também me instigar.

Referências

- Abbagnano, N. (2007). Humanismo. In N. Abbagnano (Ed.), I. C. Benedetti & A. Bossi (Trans.), *Dicionário de filosofia* (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Adami, J. S. (1981). *História de Caxias do Sul - Educação*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes.
- Almeida, E. C. R. (2012). *História da escola de enfermagem Madre Justina Inês: Uma instituição de ensino superior formando enfermeiras em Caxias do Sul/RS (1957-1967)*. (Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil. Retrieved from <https://repositorio.uces.br/xmlui/handle/11338/540>
- Aristóteles. (1991). *Ética a Nicômaco ; Poética*. (J. A. Pessanha, Ed., L. Vallandro & G. Bornheim, Trans.), (*Os pensadores*; v.2) (4ª ed.). São Paulo: Nova Cultural.
- Associação Brasileira das Universidades Comunitárias. (n.d.). Institucional. Retrieved September 6, 2017, from <http://www.abruc.org.br/>
- Barbosa, L. (2014). Meritocracia e sociedade brasileira. *Revista de Administração de Empresas*, 54(1), 80–85. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020140108>
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual*. (P. Dentzien, Trans.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bertolin, J. C. G., & Dalmolin, B. M. (2014). As universidades comunitárias e a emergência de mercados na educação superior: Entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 30(1), 139–159.
- Bittar, M. (2001). O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*,

6(2), 33–42.

- Botomé, S. P. (2001). Sistema de ciência, tecnologia e ensino superior como parte de uma política de estado. In M. Almeida (Ed.), *A universidade possível: Experiências da gestão universitária* (pp. 305–343). São Paulo: Cultura Editores Associados.
- Brandalise, E. A. (1988). *Das escolas paroquiais à universidade: A Igreja em Caxias do Sul*. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura.
- Brasil. (2013). Lei 12.881/2013 (Lei Ordinária) 12/11/2013. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm
- Brasil, Câmara de Educação Superior, Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes gerais para ingresso e permanência das universidades no Sistema Federal de Ensino (Parecer CNE/CES Nº: 107/2010)*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5685-pces107-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192
- Brasil, Ministério da Educação. (2006). *Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Insitucional (Artigo 16 do Decreto nº 5.773)*. Retrieved from <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>
- Brito, T. T. R., & Cunha, A. M. de O. (2007). *A cultura acadêmica e sua influência na compreensão da docência na universidade* (XXIII Simpósio Brasileiro / V Congresso Luso-Brasileiro / I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Por uma escola de qualidade para todos). Porto Alegre: Gráfica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Buber, M. (2001). *Eu e tu*. (N. A. Von Zuben, Trans.) (8ª ed.). São Paulo: Centauro.
- Burke, P. (1992). A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In P. Burke (Ed.), M. Lopes (Trans.), *A escrita da história: Novas perspectivas* (pp. 327–348). São Paulo: Editora Unesp.

- Certeau, M. de. (1982). *A escrita da história*. (M. de L. Menezes, Trans.). Rio de Janeiro: Florense Universitária.
- Certeau, M. de. (1995). As universidades diante da cultura de massa. In M. de Certeau (Ed.), E. A. Dobránszky (Trans.), *A cultura no plural* (3^a ed, pp. 101–121). Capinas: Papyrus.
- Certeau, M. de. (2005). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. (E. F. Alves, Trans.) (11^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Cescon, E. (2011). A sobrevivência da universidade na hipermodernidade. In L. C. Bombassaro, C. A. Dalbosco, & E. A. Kuiava (Eds.), *Pensar sensível: Homenagem a Jayme Paviani* (pp. 463–470). Caxias do Sul: Educ.
- Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 5(11), 173–191.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>
- Cleveland-Innes, M. F., & Emes, C. (2005). Social and Academic Interaction in Higher Education Contexts and the Effect on Deep Learning. *NASPA Journal*, 42(2), 241–262.
<https://doi.org/10.2202/1949-6605.1475>
- Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. (2017). Sobre o Comung. Retrieved September 5, 2017, from <http://www.comung.org.br/sobre/exibir/comung>
- Corbi, R. B., & Menezes-Filho, N. A. (2006). Os determinantes empíricos da felicidade no Brasil. *Revista de Economia Política*, 4(104), 518–536. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Naercio_Menezes-Filho/publication/262743322_The_empirical_determinants_of_happiness_in_Brazil/links/54b504250cf2318f0f970c0d.pdf
- Costa, L. M. V. (2012). *A Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul : Histórias e memórias (1949 a 1967)*. (Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil. Retrieved from <https://repositorio.uces.br/handle/11338/469>

- Dalla Vecchia, M. V. F., Herédia, V. B. M., & Ramos, F. (1998). *Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul* (2ª ed.). Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes.
- Delors, J. (2006). Os quatro pilares da educação. In J. Delors (Ed.), J. C. Eufrazio (Trans.), *Educação: Um tesouro a descobrir* (10ª ed., pp. 89–102). São Paulo: Cortez.
- Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. (A. Romane, Trans.). São Paulo: Escuta.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. (A. S. M. Silva, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Endo, J. J., & Harpel, R. L. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, 16(2), 115–138.
<https://doi.org/10.1007/BF00973505>
- Fioreze, C. (2017). *O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: Entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social*. (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10183/159149>
- Franz, W. (2004). *Universidade comunitária: Uma iniciativa pública não-estatal em construção* (Bibliografia, Cadernos). Ijuí: Editora Unijuí.
- Fundação Universidade de Caxias do Sul. (n.d.). Institucional. Retrieved September 5, 2017, from <http://fundacao.ucs.br/>
- Gadotti, M. (1995). *Universidade estatal, universidade comunitária: Dois perfis em construção da universidade brasileira* (Centro de Referencia Paulo Freire). Retrieved from http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3400/FPF_PTPF_01_04

23.pdf

- Gilles, L. (2006). A indiferença pura. In L. Gilles (Ed.), T. M. Deutsch (Trans.), *A era do vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo* (pp. 17–30). Barueri: Manole.
- Gilles, L. (2007). A sociedade de hiperconsumo. In L. Gilles (Ed.), M. L. Machado (Trans.), *A felicidade paradoxal: Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo* (pp. 21–25). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2003). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. (F. Carotti, Trans.) (2ª ed). São Paulo: Companhia das Letras.
- Giron, L. S. (1977). *Caxias do Sul: Evolução histórica*. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul.
- Goergen, P. (1998). Ciência, sociedade e universidade. *Educação & Sociedade*, 19(63), 53–79. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000200005>
- Goergen, P. (2001). Ensino superior e formação: Elementos para um olhar ampliado de avaliação. *Avaliação*, 6(4), 63–76.
- Goergen, P. (2008a). Avaliação institucional: Entre a performatividade e a legitimação. In J. Dias Sobrinho, D. Ristoff, & P. Goergen (Eds.), *Universidade e sociedade: Perspectivas internacionais* (pp. 137–151). Sorocaba: Eduniso.
- Goergen, P. (2008b). Educação superior entre formação e performance. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 809–815. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300010>
- Goergen, P. (2014). Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(3), 561–584. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300003>
- Goergen, P. (2016). Formação humana hoje: História e atualidade. In R. Rajobac, L. C. Bombassaro, & P. Goergen (Eds.), *Experiência formativa e reflexão* (pp. 61–78). Caxias

do Sul: Educs.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (T. T. Silva & G. L. Louro, Trans.) (11^a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Hansen, G. L. (2001). Limites e potenciais das novas modalidades de gestão universitária. In M. Almeida (Ed.), *A universidade possível: Experiências da gestão universitária* (pp. 285–304). São Paulo: Cultura Editores Associados.

Houaiss, I. A. (2009). Dicionário Houaiss da língua portuguesa. In *Houaiss eletrônico* (Eletrônico). Rio de Janeiro: Objetiva.

Humboldt, W. von. (2003). Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In G. Gasper & W. von Humboldt (Eds.), J. Kretschmer & J. C. de C. Rocha (Trans.), *Um mundo sem universidades?* (2^a ed, pp. 79–100). Rio de Janeiro: Eduerj.

Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X010001005>

Kuiava, E. A. (2003). Levinas e o processo de destituição da subjetividade monológica kantiana. In E. A. Kuiava (Ed.), *Subjetividade transcendental e alteridade: Um estudo sobre a questão do outro em Kant e Levinas*. (pp. 143–219). Caxias do Sul: Educs.

Kuiava, E. A. (2015). O desafio da convivência no ambiente universitário. *Revista UCS*, (16), 19–19.

Machado, A. M. N. (2009). Universidades comunitárias: Um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. In J. P. Schmidt (Ed.), *Instituições comunitárias: Instituições públicas não-estatais* (pp. 69–87). Santa Cruz do Sul: Edunisc.

McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: An analytical framework. *Higher Education*, 72(4), 505–523. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0035-7>

- Melucci, A. (2004). *O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global*. (A. R. Marinho, Trans.). São Leopoldo: Edunisinós.
- Miranda, J. V. A. (2016). Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 21(2), 406–419.
- Miranda, M. G. (2005). Sobre tempos e espaços da escola: Do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*, 26(91), 639–651.
- Morosini, M., & Franco, M. E. D. P. (2006). Universidades comunitárias e sustentabilidade: Desafio em tempos de globalização. *Educar em Revista*, 0(28), 55–70.
- Nodari, P. C. (2010). O rosto como apelo à responsabilidade e à justiça em Levinas. In P. C. Nodari (Ed.), *Sobre ética: Aristóteles, Kant e Levinas*. (pp. 161–201). Caxias do Sul: Educs.
- Oliveira, E. M. (2004). Transformações no mundo do trabalho, da Revolução Industrial aos nossos dias. *Caminhos de Geografia*, 6(11), 84–96. Retrieved from <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15327/8626>
- Pascarella, E. T. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508–520.
<https://doi.org/10.1353/csd.2006.0060>
- Paviani, J. (2007). Os desafios da universidade comunitária. *Chronos*, 34(1), 30–45.
- Paviani, J. (2012). O início do ensino superior em Caxias do Sul. In T. A. Luchese (Ed.), *Horizontes no diálogo entre culturas e história da educação* (pp. 137–156). Caxias do Sul: Educs.
- Paviani, J., & Pozenato, J. C. (1979). *A universidade em debate*. Caxias do Sul: Educs.
- Pereira, E. M. de A. (2008). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, 4(1), 29–52.
- Pesavento, S. J. (2004). *História & história cultural* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

- Rodrigues, M. I. T. (2015). *Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul: Memórias, representações e narrativas (1960-1967)*. (Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil.
Retrieved from <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1085>
- Rodrigues, N. (2001). Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 22(76), 232–257. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>
- Santarem, M. L. G. (2015). *Faculdade de direito de Caxias do Sul/RS: Indícios da história e da cultura acadêmica (1959-1967)*. (Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil.
Retrieved from <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1151>
- Santos, C. I., & Policarpo Junior, J. (2015). Learning to live together in peace and harmony: Um olhar comprometido com a formação humana. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 20(2), 94–111. Retrieved from http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2496/pdf_423
- Schmidt, J. P. (2008). O caráter público não-estatal da universidade comunitária: Aspectos conceituais e jurídicos. *Revista do Direito*, 0(29), 44–66.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17058/rdunisc.v0i29.658>
- Schugurensky, D., & Naidorf, J. (2004). Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: Análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. *Educação & Sociedade*, 25(88), 997–1022.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *História da psicologia moderna*. (A. U. Sobral & M. S. Gonçalves, Trans.) (15^a ed.). São Paulo: Pensamento-Cultrix.
- Shen, X., & Tian, X. (2012). Academic culture and campus culture of universities. *Higher Education Studies*, 2(2), 61–65. <https://doi.org/10.5539/hes.v2n2p61>

- Siqueira, J. E. (2001). Universidade: Uma ponte para o futuro. In M. Almeida (Ed.), *A universidade possível: Experiências da gestão universitária* (pp. 274–284). São Paulo: Cultura Editores Associados.
- Síveres, L., & Melo, P. G. R. (2012). A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Levinas. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 17(3), 34–38.
- Stecanela, N. (2010). Retratos de um percurso: O cotidiano como fonte e pesquisa. In L. S. S. Graziotin & G. P. Costa (Eds.), *Experiências de quem pesquisa: Reflexões e percursos* (pp. 117–152). Caxias do Sul: Educs. Retrieved from https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/experiencias_pesquisa_ebook.pdf
- Stecanela, N. (2016). Alex Guilherme e o diálogo de e com Martin Buber. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 21(1), 216–230.
- Sturtz, L. C. (2007). Os primeiros passos da Universidade de Caxias do Sul. *Chronos*, 34(1), 92–113.
- Universidade de Caxias do Sul. (n.d.). O Parque. Retrieved September 6, 2017, from <https://www.ucs.br/site/tecnoucs/parque/>
- Universidade de Caxias do Sul. (1992). *A regionalização da Universidade: Conceitos e perspectivas*. Caxias do Sul: Educs.
- Universidade de Caxias do Sul. (2012). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016*. Caxias do Sul, Brasil.
- Universidade de Caxias do Sul. (2017a). Institucional - A Universidade. Retrieved May 11, 2017, from <https://www.ucs.br/site/institucional/>
- Universidade de Caxias do Sul. (2017b). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021* (Versão de abril de 2017). Caxias do Sul, Brasil.
- Voltaire. (2000). *Tratado sobre a tolerância: A propósito da morte de Jean Calas*. (P. Neves, Trans.) (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Xerri, E. G. (2012). *Da Universidade da Serra à Universidade de Caxias do Sul/RS (1950-2002)*. (Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Direto	2012	2012 a 2013 – Ampliação de área física construída em 8000 m2 em salas de aula, áreas de convivência e serviços (p. 133).	INFRAESTRUTURA	EXPANSÃO DA INFRAESTRUTURA PARA O PERÍODO DE VIGÊNCIA DO PDI	Cronograma de expansão da infra-estrutura para o período 2012 a 2016:	Abertura e Convivência	Informal
Indireto	2012	Além dos programas de ensino, a extensão da UCS realiza diversas atividades e implementa projetos destinados a apoiar o ensino, a promover a inclusão social e a desenvolver a educação para a saúde, à preservação ambiental e ao patrimônio histórico, à cultura e às artes na comunidade. Dos projetos implementados, destacam-se os eventos acadêmicos, cujo número médio anual de realizações é superior a 150, dentre simpósios, congressos, encontros, semanas acadêmicas e outros de natureza científica, cultural e de integração, promovidos integralmente pela UCS ou mediante seu apoio direto (p. 20).	PERFIL INSTITUCIONAL	ÁREAS DE ATUAÇÃO ACADÊMICA	-	Abertura e Convivência	Formal
Direto	2012	Os interesses institucionais deverão sobrepor-se aos particulares, assegurada a convivência na diversidade (p. 16).	PERFIL INSTITUCIONAL	MISSÃO, VISÃO E PRINCÍPIOS	Prevalência do interesse institucional	Abertura e Coexistência	-
Indireto	2012	O Programa de Relacionamento com Ex-Alunos prevê, então, substancialmente, a interlocução e a interação da UCS com seus ex-alunos, destes entre si, com o mercado profissional e o universo acadêmico. Por conseguinte, ganhos qualitativos serão aportados para o egresso e para a Universidade, em seus diferentes âmbitos de atuação (p. 112).	POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES	ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS	-	Abertura e Convivência	Informal

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Indireto	2012	a) apoio na realização de Eventos de aniversário dos cursos ofertados pela universidade; b) reencontro de Turmas de Formatura; c) envio de cartão de formatura aos formandos; d) aplicação da pesquisa de opinião via Portal do egresso no site UCS. e) monitoramento e postagem de notícias, eventos, cursos, e outros no Portal do Egresso; f) envio de e-mail marketing para divulgação da Pós-Graduação; g) envio de e-mail marketing para divulgação de palestras, workshop, etc... h) elaboração de material gráfico e brindes, destinados aos ex-alunos (p. 113).	POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES	ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS	Programas de educação continuada voltados para o egresso	Abertura e Convivência	Informal
Direto	2012	intermediar ações que visem eliminar barreiras arquitetônicas, culturais e sociais, propiciando uma convivência estudantil universitária livre de segregação, de discriminação e de exclusão de qualquer natureza (p. 110).	POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES	ESTÍMULOS À PERMANÊNCIA	-	Abertura e Inclusão	-
Direto	2012	O DCE possui sede no Centro de Convivência da Instituição no Campus Central na Cidade Universitária (p. 110).	POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES	ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL	-	Indicação de Espaço Arquitetônico	-

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Direto	2012	Há, ainda, na Instituição, uma ênfase no estímulo e apoio à inserção dos alunos, de forma voluntária ou complementar à formação que desenvolvem na Instituição, em projetos comunitários interdisciplinares. Nesse sentido, a responsabilidade social da UCS posiciona seu compromisso com a construção do conhecimento, a formação da cidadania e o desenvolvimento social integrado da região pautado no respeito à pessoa, à diversidade de pensamento e às diferenças, assegurada a convivência na diversidade, no compromisso com a comunidade, expresso em sua missão e em seus objetivos (p. 73).	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	RESPONSABILIDADE SOCIAL DA IES	-	Abertura e Coexistência	-
Indireto	2012	A UCS, através de seus segmentos, promove políticas para a criação, produção, circulação, troca e consumo de bens culturais, democratizando o acesso e descentralizando ações, ampliando espaços de participação e construção, bem como busca constantemente a participação efetiva da comunidade interna e externa, estimulando dessa forma o diálogo com os mecanismos e órgãos do poder público e a sociedade. Preocupa-se também em motivar ações culturais que reúnam estudantes de graduação, pós-graduação, alunos de ensino fundamental e médio como estratégia para ações de qualificação, de inclusão e de superação das desigualdades sociais (p. 62).	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	POLÍTICAS DE EXTENSÃO	Programas de cultura	Abertura e Convivência	Informal

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Indireto	2012	Pressuposto antropológico O homem é um ser aberto, inacabado, relacional, responsável, sujeito de direitos. Constitui-se historicamente na e pelas relações intersubjetivas que estabelece, num processo contínuo de vir-a-ser, de construção identitária e cultural. Nesse sentido o processo educacional e pedagógico deve abandonar as explicações essencialistas e estáticas, não mais reduzindo-o à dimensão de indivíduo solitário mas compreendendo-o como ser social e solidário (pp. 31-32).	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS GERAIS QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS ACADÊMICAS DA INSTITUIÇÃO	-	Abertura e Convivência	Formal
Direto	2017	Além dos espaços dedicados às atividades específicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Universidade mantém também diversos espaços de convivência, que são utilizados pela comunidade universitária e comunidade externa. Os espaços de convivência incluem espaços planejados de convivência social nos universos cultural, artístico, social e de prestação de serviços, nos quais a comunidade universitária e regional amplia relações interpessoais e de convivência. O layout da Instituição disponibiliza locais próprios para a convivência, nos espaços externos dos campi, e áreas verdes que são usadas pela comunidade. Em Caxias do Sul, no campus-sede, estão localizados também espaços específicos de convivência, como o Centro de Convivência, a Galeria Universitária (onde está localizada a	INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA GERAL	-	Abertura e Convivência	Informal

Central de Atendimento), UCS Cinema e UCS Teatro. Ainda no campus-sede estão localizados a Casa do Professor, destinada a hospedagem de professores que residem em outras localidades, e o Alojamento estudantil (pp. 80-81).

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Direto	2017	Os interesses institucionais deverão sobrepor-se aos particulares, assegurada a convivência na diversidade (p. 20).	PERFIL INSTITUCIONAL	MISSÃO, VISÃO E PRINCÍPIOS	Prevalência do interesse institucional	Abertura e Coexistência	-
Direto	2017	intermediar ações que visem eliminar barreiras arquitetônicas, culturais e sociais, propiciando uma convivência estudantil universitária livre de segregação, de discriminação e de exclusão de qualquer natureza (pp. 95-96).	POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES	ESTÍMULOS À PERMANÊNCIA	-	Abertura e Inclusão	-
Direto	2017	O DCE possui sede no Centro de Convivência da Instituição, no campus-central na Cidade Universitária (p. 96).	POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES	ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL	-	Indicação de Espaço Arquitetônico	-
Indireto	2017	As atuais concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender indicam que o ensino não deve mais ser reduzido à compreensão de que a aprendizagem acontece sob a perspectiva da centralidade no professor. Isto se refere ao entendimento de que os processos de ensino e de aprendizagem são medidos apenas em termos de carga horária despendida em sala de aula, por meio de atividades expositivas. Esses processos de ensino e de aprendizagem passivo-reprodutivos devem deslocar seu foco para a mediação na apropriação dos saberes, estabelecendo interações e trocas fundamentais entre professores e estudantes, em uma	POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	ENSINO DE GRADUAÇÃO	-	Abertura e Convivência	Formal

dinâmica curricular interdisciplinar e descentralizada (p. 41).

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Indireto	2017	Outrossim, ações voltadas para o acolhimento dos estudantes são importantes para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Como exemplo citamos os clubes e as ligas acadêmicas, que têm a finalidade de reunir os estudantes em torno de uma temática, com vistas à produção de conhecimentos, à socialização e ao estabelecimento de vínculos (p. 41).	POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	ENSINO DE GRADUAÇÃO	-	Abertura e Convivência	Informal
Indireto	2017	destaca-se a pesquisa como princípio que fomenta os processos de ensinar e aprender, salientando o papel ativo do estudante e do professor, requerendo de ambos a iniciativa e a responsabilidade pelo processo de formação, num modelo de educação emancipatória (p. 26).	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	-	-	Abertura e Convivência	Formal
Indireto	2017	Desta forma, os currículos dos cursos da UCS devem expressar um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores organizados de forma integrada (p. 26).	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	-	-	Abertura e Convivência	Formal

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Direto	2017	A sociedade, como construção humana, é resultado das ações sociais, individuais ou coletivas, cuja possibilidade de convivência social decorre dos valores, das normas e dos padrões comportamentais socialmente aceitos, instituídos e modificados. Assim, a perspectiva sociológica contribui para a compreensão dos contextos da vida social, para além da imediatividade do cotidiano. Nesse sentido, o pressuposto sociológico indica a necessidade de uma formação universitária aberta a um espírito democrático e plural, que considere as mudanças contemporâneas e que promova um novo olhar sobre a sociedade (p. 29).	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS ACADÊMICAS DA INSTITUIÇÃO	Pressupostos norteadores	Abertura e Coexistência	-

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Direto	2017	O respeito e o reconhecimento à diversidade é outro princípio assumido como norteador deste projeto e indica a opção por uma proposta que proporciona a inclusão e o respeito à pluralidade. Entendemos a diversidade como característica de um grupo de pessoas diferentes, interagindo num mesmo contexto e considerando diferentes grupos étnicos; religiões; gêneros; outra orientação sexual e deficiências, concepções, dentre outras. Dessa forma, esse princípio está associado à igualdade de oportunidade, à equidade e à acessibilidade de todos os envolvidos nas instâncias acadêmicas e administrativas. Para dar conta deste princípio, a Universidade deve investir permanentemente em ações que acolham as necessidades específicas de convivência e de acesso ao conhecimento, superando qualquer tipo de discriminação. Ainda sob essa perspectiva, a ação educacional precisa valorizar o sujeito, a partir de sua singularidade, potencializando e valorizando as experiências dos envolvidos, fomentando a riqueza que a heterogeneidade pode proporcionar (p. 34).	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS ACADÊMICAS DA INSTITUIÇÃO	Pressupostos norteadores	Abertura e Inclusão	-

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Indireto	2017	O homem, como um ser aberto e inacabado, constitui-se histórica e culturalmente pelas relações intersubjetivas que estabelece, num processo contínuo de vir-a-ser, de construção identitária e cultural. O pressuposto antropológico, nessa perspectiva, aponta para um processo educacional que deverá contribuir para a construção de um cidadão em permanente movimento de emancipação, superando a dimensão de indivíduo solitário e compreendendo-se como ser social, político e cultural (p 29).	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS ACADÊMICAS DA INSTITUIÇÃO	Pressupostos norteadores	Abertura e Convivência	Formal

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Indireto	2017	Os processos de ensino e de aprendizagem estabelecem-se numa relação entre sujeitos aprendentes, objetos a serem conhecidos e o contexto de inserção. Essa relação é mediada pelo professor, que cria ambientes onde ele e o estudante interagem num processo dialético de ação. Sendo assim, os sujeitos envolvidos se transformam por meio de movimentos recursivos em interação a si, com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, o pressuposto pedagógico preconiza que os contextos pedagógicos devem contemplar desafios cognitivos, espaços de troca e a multiplicidade de perspectivas, concepções, abordagens teóricas e diversidade de condições de acesso à informação e à construção do conhecimento. Sob essa abordagem, o estudante é um sujeito ativo, autônomo, comprometido e autor do seu processo de aprendizagem (p. 30).	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS ACADÊMICAS DA INSTITUIÇÃO	Pressupostos norteadores	Abertura e Convivência	Formal

Tipo	Ano	Expressão	Capítulo	Subcapítulo	Seção	Eixo	Classificação da convivência
Direto	2017	Há, ainda, na Instituição, uma ênfase no estímulo e apoio à inserção dos alunos, de forma voluntária ou complementar à formação que desenvolvem na Instituição, em projetos comunitários interdisciplinares. Nesse sentido, a responsabilidade social da UCS posiciona seu compromisso com a construção do conhecimento, a formação da cidadania e o desenvolvimento social integrado da região, pautado no respeito à pessoa, à diversidade de pensamento e às diferenças, assegurada a convivência na diversidade, no compromisso com a comunidade, expresso em sua missão e em seus objetivos (pp. 72-73).	RESPONSABILIDADE SOCIAL	-	-	Abertura e Coexistência	-