

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Breno Heleno Ferreira

Entre paredes e redes:

Um estudo sobre a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) e o desenvolvimento de práticas de ensino superior na UFMG

Belo Horizonte

2019

Breno Heleno Ferreira

Entre paredes e redes:

Um estudo sobre a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) e o desenvolvimento de práticas de ensino superior na UFMG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Breyner Ricardo Oliveira

Belo Horizonte

2019

F383e
T

Ferreira, Breno Heleno, 1993-

Entre paredes e redes [manuscrito] : um estudo sobre a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GiZ) e o desenvolvimento de práticas de ensino superior na UFMG / Breno Heleno Ferreira. - Belo Horizonte, 2019.

134 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Breyner Ricardo de Oliveira.

Bibliografia f. 124-130.

Apêndices f. 131-134.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Administração -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Universidades e faculdades públicas -- Organização e administração -- Teses. 4. Ensino superior -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Breyner Ricardo de, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.050981

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO **BRENO HELENO FERREIRA**

Realizou-se, no dia 05 de setembro de 2019, às 09:00 horas, Sala 1202, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *Entre paredes e redes: um estudo sobre a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) e o desenvolvimento de práticas de ensino superior na UFMG*, apresentada por BRENO HELENO FERREIRA, número de registro 2017660056, graduado no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Breyner Ricardo de Oliveira - Orientador (UFOP), Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP), Prof(a). Daniel Ribeiro Silva Mill (Universidade Federal de São Carlos).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

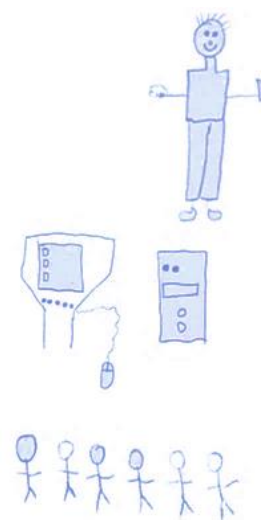
Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 05 de setembro de 2019.

Prof(a). Breyner Ricardo de Oliveira (Doutor)

Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge (Doutor)

Prof(a). Daniel Ribeiro Silva Mill (Doutor)



Aos estudantes, que no início da minha caminhada, seguraram a minha mão e permitiram que o fio da minha vida se entrelaçasse à educação.

AGRADECIMENTOS

Com Guimarães Rosa aprendemos que o real não está na saída nem na chegada, que ele se dispõe para a gente é no meio da travessia... e que travessia! A concretização desta jornada se deu em meio à vida, esta mesma, de todo dia, cercada de gente que nos transforma com suas idiossincrasias e serendipidades. Com muito carinho agradeço:

Ao Prof. Breyner Ricardo Oliveira, pela disponibilidade e atenção com que orientou a tessitura desta pesquisa, por compartilhar seus saberes e dividir comigo o compasso desta intensa caminhada, movida a movimento.

Aos Professores Daniel Ribeiro Silva Mill, Gláucia Maria dos Santos Jorge, Andréia de Assis Ferreira e Jorge Luís Costa pelas contribuições preciosas na qualificação desta pesquisa.

À equipe do GIZ pela disponibilidade com que suportaram a construção desta pesquisa e por trabalharem com afinco na construção de uma universidade cada vez mais formativa.

Aos amigos da linha de Educação Tecnológica e Sociedade, por coroarem comigo esta vitória: Anderson, Cida, Leles e Zélia.

Ao Alisson Veríssimo, por permitir que os fios da nossa vida se entrelaçassem e colorissem os dias cinzas.

Aos anjos, santos e orixás, por sempre guiarem meus passos por onde quer que eu caminhe.

À minha querida família, pela torcida constante, pelas orações, boas energias e por sempre terem acreditado que eu alcançaria esta vitória.

Aos meus amigos, que entenderam as minhas ausências e não soltaram a minha mão.

A todos que contribuíram para a minha caminhada. Mesmo com todos os percalços, valeu a pena atravessar este caminho árduo. A finalização desta pesquisa se apresenta não como a chegada em um destino, mas como o início de novos percursos. Evoé!

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

FERREIRA, Breno Heleno. **Entre paredes e redes**: um estudo sobre a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) e o desenvolvimento de práticas de ensino superior na UFMG. Orientador: Breyner Ricardo de Oliveira. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

Esta pesquisa analisa a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) buscando compreender como se articulam as práticas em rede no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No primeiro capítulo, refletimos sobre as diferentes nuances e perspectivas que atravessam a construção da ideia de universidade a partir do que Edgar Morin postulou como Teoria da Complexidade e o que Boaventura de Souza Santos discute como a conformação da universidade pública no século XXI. No segundo capítulo, discutimos como a proposição do REUNI se configura enquanto vetor de transformação da universidade, destacando o compromisso do programa com a renovação pedagógica e a expansão da educação superior pública. No terceiro capítulo, discorremos sobre a estrutura formal do GIZ e apresentamos os constructos teóricos que fundamentam a discussão sobre a ideia de rede em Pierre Musso, tecendo o conceito-chave que abarca o presente estudo. No quarto capítulo, analisamos os resultados da pesquisa, partindo das percepções dos sujeitos para discutir suas definições e convergências sobre o GIZ, seu papel, função e missão, porque e para que o GIZ foi criado, analisando suas ações e concepções de rede que imperam na perspectiva dos sujeitos, desvelando a sua articulação e os seus desafios enquanto rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior. No quinto capítulo, apresentamos o produto educacional que se constituiu como uma proposta de intervenção e ferramentas que privilegiem a cocriação de estratégias colaborativas utilizando a abordagem do *Design Thinking* para trabalhar com os desafios percebidos no GIZ.

Palavras-chave: Práticas de ensino superior, universidade pública, complexidade. REUNI, redes.

ABSTRACT

FERREIRA, Breno Heleno. **Between walls and networks:** a study on the Board of Innovation and Teaching Methodologies (GIZ) and the development of higher education practices at UFMG. Dissertation Advisor: Breyner Ricardo de Oliveira. 2019. 134 f. Dissertation (Master in Education and Teaching) - Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

This research has analyzed the Board of Innovation and Teaching Methodologies (GIZ) implemented through the Program of Support to the Restructuring and Expansion Plans of the Federal Universities (Reuni), comprehending how networking practices are articulated within the Federal University of Minas Gerais (UFMG). In the first chapter it has been proposed a reflection on the different nuances and perspectives that have crossed the construction of the idea of university as Complexity Theory by Morin and the conformation of the public university in the 21st century by Santos. In the second chapter it has discussed how the Reuni proposition has been configured as a university transformation vector, highlighting the program's commitment to the pedagogical renewal and the expansion of public higher education. In the third chapter it has discussed the formal structure of GIZ and it has presented the theoretical constructs that underlie the idea of network. It has elected the key concepts for network that encompasses the present study by Musso, related to an unstable interconnection structure, composed of interacting elements, and whose variability obeys some operating rule. In the fourth chapter it has analyzed the research results, it has started from the subjects' perceptions to discuss their definitions and convergences about GIZ, its role, function and mission, why and for what GIZ was created, it has analyzed their actions and the prevailing network conceptions from the perspective of the subjects, revealing their articulation as a network for the development of higher education practices and which challenges are perceived. In the fifth chapter it has presented the educational product that was constituted as an intervention proposal and tools committed to the co-creation and collaborative strategies using Design Thinking approaching to work with the perceived challenges in GIZ and in particular how it is possible to improve the subjects' engagement in formative actions.

Keywords: higher education practices, public university, complexity, REUNI, networks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sujeitos da pesquisa	20
Figura 2 – Síntese de aplicação dos instrumentos de coleta de dados.....	22
Figura 3 – Desenho organizacional do GIZ: ações e sujeitos	55
Figura 4	64
Figura 5 – Indexador 1: Criação do GIZ.....	65
Figura 6 – Indexador 2: O que é o GIZ?.....	68
Figura 7 – Indexador 3: Por que o GIZ é diferente?	70
Figura 8	72
Figura 9	74
Figura 10 – Indexador 1: Percurso formativo em Docência do Ensino Superior	75
Figura 11 – Indexador 2: Percurso Discente Universitário	79
Figura 12 – Indexador 3: Revista Docência do Ensino Superior	82
Figura 13	84
Figura 14	85
Figura 15	85
Figura 16	86
Figura 17	87
Figura 18	88
Figura 19	89
Figura 20	90
Figura 21	91
Figura 22 – Indexador 4: Congresso de Inovação e Metodologia de Ensino	92

Figura 23	94
Figura 24	95
Figura 25	96
Figura 26	97
Figura 27 – Indexador 5: Assessorias Pedagógicas	98
Figura 28 – Indexador 6: Repositório	100
Figura 29	102
Figura 30	106
Figura 31	109
Figura 32	112
Figura 33	115
Figura 34 – Etapas do <i>Design Thinking</i>	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos profissionais por áreas e ações no GIZ	21
Tabela 2 – Marcas de referência para análise dos dados	23
Tabela 3 – Categorias de análise elaboradas por aproximação temática	23
Tabela 4 – Dimensões contempladas pelas Diretrizes Gerais do REUNI (continua)	44
Tabela 5 – Cursos implantados no âmbito do REUNI	49
Tabela 6 – Cursos que tiveram vagas ampliadas no âmbito do REUNI	50
Tabela 7 – Morfologia e posicionamentos de rede (continua)	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GIZ	Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TAE	Técnicos em Assuntos Educacionais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITWIN	Programa de Cátedras da UNESCO (<i>University Twinning and Networking Scheme</i>)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PERCURSO METODOLÓGICO	19
1 IMAGENS DA ORGANIZAÇÃO: A UNIVERSIDADE INSERIDA NAS TRAMAS DA COMPLEXIDADE	25
1.1 Imagens da Organização Universitária.....	25
1.2 Diálogos possíveis com a Teoria da Complexidade	28
1.3 A universidade como organização complexa e sua conformação no século XXI	31
2 O REUNI COMO VETOR DE TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA	38
2.1 Compromisso com a expansão da educação superior pública brasileira	38
2.2 O contexto de implementação do programa.....	41
2.3 Diretrizes e dimensões	44
2.4 Do plano de adesão da UFMG ao limiar do GIZ	46
3 A TESSITURA DO GIZ E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE DIALOGAM COM AS CONCEPÇÕES DE REDE	53
3.1 A tessitura do GIZ	53
3.2 A construção da ideia de rede.....	56
3.3 As redes enquanto objeto de análise estrutural	59
4 A CONFORMAÇÃO DO GIZ E SUA ARTICULAÇÃO COMO REDE DE DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO SUPERIOR	63
Categoria de análise 1- Definições e convergências: o que e como é o GIZ?	64
Categoria de análise 2: Papel, função ou missão: por que e para que o GIZ foi criado?	72
Categoria de análise 3: As ações do GIZ na perspectiva dos sujeitos.....	74
Categoria de análise 4: Concepções de rede na perspectiva dos sujeitos	102

Categoria de análise 5: A articulação do GIZ entre os muros da UFMG.....	106
Categoria de análise 6: A conformação do GIZ enquanto rede	109
Categoria de análise 7: Quais são os desafios do GIZ?	115
5 O PRODUTO EDUCACIONAL	118
5.1 Nosso desafio.....	118
5.2 O <i>Design Thinking</i> como abordagem	119
5.3 Organização e publicação do produto	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE – Roteiros para entrevista semiestruturada	132

INTRODUÇÃO

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado pelo Governo Federal no ano de 2008, fomentou ações no horizonte da ampliação do acesso e da renovação pedagógica do ensino superior, propiciando transformações consideráveis na dinâmica das universidades federais. A adesão ao REUNI pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) representa o marco principal de implementação da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ), constituída aqui como objeto de pesquisa do presente estudo.

Esse trabalho procura analisar o GIZ enquanto rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior para compreender como se articulam os sujeitos e as ações formativas no âmbito do ensino superior, avançando na compreensão dos limites e potencialidades do desenvolvimento de práticas em rede no âmbito da UFMG.

Em um primeiro momento, o GIZ se dedicou a apoiar o cumprimento das metas pactuadas pela UFMG junto ao REUNI, tendo suas ações direcionadas para a revisão da estrutura acadêmica, reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando elevar qualidade, conforme privilegiam as diretrizes do programa e sua dimensão de renovação pedagógica do ensino superior. Mais adiante, o GIZ se consolidou enquanto instância formativa que desenvolve ações com caráter permanente na agenda da universidade.

Para viabilizar este estudo de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, optou-se pela entrevista semiestruturada e análise de informações institucionais como instrumentos para coleta de dados. Uma vez coletados, os dados foram sistematizados e resultaram na criação de sete categorias de análise a partir de dezesseis indexadores que foram processados com o suporte da plataforma IRaMuTeQ, que permite realizar análises estatísticas de similitude textual, transformando-as em grafos de similitude que possibilitam identificar as coocorrências entre palavras que trazem indicações da conectividade.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: esta introdução, seguida do percurso metodológico no qual se apresenta a pesquisa e os seus objetivos.

No primeiro capítulo, intitulado “Imagens da organização: a Universidade inserida nas tramas da complexidade”, propomos uma reflexão sobre as diferentes nuances e perspectivas que atravessam a construção da ideia de universidade, encaminhando uma questão importante para o objeto de pesquisa aqui empreendido: inserida nas tramas da complexidade, como se conforma a organização universitária? Ao conduzir essa reflexão, partimos do discurso de que as mudanças percebidas na sociedade conferem nova identidade para as universidades, configuradas pelo que Edgar Morin (1996, 2000, 2001, 2002, 2007) postulou como Teoria da Complexidade que reflete e consubstancia o que Boaventura de Souza Santos (2010) discute como sendo a conformação da universidade pública no século XXI.

No segundo capítulo, intitulado “O REUNI como vetor de transformação da universidade pública brasileira”, discutimos como a proposição do programa vai ao encontro do novo arranjo social conformado pela Teoria da Complexidade, que atende a nova dinâmica da universidade. Para tanto, destacamos o compromisso do programa com a expansão da educação superior pública, os contextos e pretextos de sua implementação e seus aspectos organizacionais, debruçando-nos sobre a apresentação do plano de adesão formulado pela UFMG, que viabilizou a implementação do GIZ.

No terceiro capítulo, intitulado “A tessitura do GIZ e os pressupostos teóricos que dialogam com as concepções de rede”, discorreremos sobre a estrutura formal do GIZ e apresentamos os constructos teóricos que fundamentam a ideia de rede, caracterizando suas abordagens, princípios e propriedades que possibilitam sua análise estrutural, elegendo o conceito chave para rede que abarca o presente estudo, em Pierre Musso (2004): uma estrutura de interconexão instável, composta por elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento.

No quarto capítulo, intitulado “A conformação do GIZ como rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior”, analisamos os resultados da pesquisa, partindo das percepções dos sujeitos para discutir suas definições e convergências sobre o GIZ, seu papel, função e missão, por que e para que o GIZ foi

criado, analisando suas ações e as concepções de rede que imperam na perspectiva dos sujeitos, desvelando sua a articulação enquanto rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior e quais são os desafios percebidos.

No quinto capítulo, intitulado “O produto educacional”, apresentamos um *site* contendo uma proposta de intervenção e ferramentas que privilegiem a cocriação de estratégias colaborativas utilizando a abordagem do *Design Thinking* para trabalhar com os desafios elencados pela presente pesquisa, em especial: como podemos melhorar o engajamento dos sujeitos nas ações formativas?

Na sequência, apresentamos as considerações finais, onde revisitamos o título eleito para o presente estudo e inferimos que universidade pública na contemporaneidade se inscreve por entre paredes e redes, se de um lado temos uma organização marcada por relações hierarquizadas, pela divisão setorial entre escolas, unidades, institutos, faculdades, departamentos e programas, por outro, temos sujeitos em constante trânsito, que circulam, constroem e articulam saberes independentemente de limitações políticas, simbólicas ou geográficas, sujeitos de um tempo marcado pela complexidade que demanda a construção de redes sobre paredes.

PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Minayo (2001), entende-se por metodologia o caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia inclui, simultaneamente, o método (que é a teoria da abordagem adotada), as técnicas (que são instrumentos e a forma de operacionalização do conhecimento) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, capacidade pessoal e sensibilidade).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2001), busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado. Atua com base em significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e outras características subjetivas próprias do ser humano e do social que correspondem às relações, processos ou fenômenos que não podem ser reduzidas a variáveis numéricas.

Tipo de pesquisa

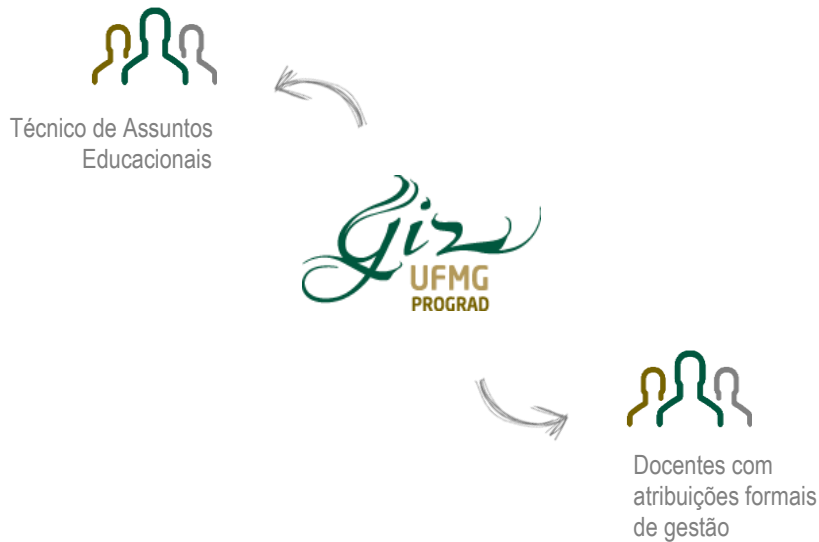
Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, exploratória e descritiva.

Concordando com Bogdan e Biklen (1994), entendemos que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Neste sentido, a escolha pela pesquisa qualitativa foi motivada pela possibilidade de observar os movimentos e circunstâncias históricas que compõem e integram a questão investigada sem dissociá-la dos seus contextos.

Na perspectiva dos autores, a pesquisa qualitativa tem as seguintes características principais: o ambiente natural como fonte dos dados e o pesquisador como instrumento chave; é essencialmente descritiva; os pesquisadores estão preocupados com o processo e não somente com os resultados e produto; os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação principal.

Sujeitos da pesquisa

Figura 1 – Sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme informações disponíveis no *site* institucional do GIZ¹, atualmente a Diretoria de Inovações e Metodologias de Ensino é composta por cerca de quarenta e cinco colaboradores, que se dividem entre equipe fixa e rotativa. A equipe fixa é formada por nove profissionais que ocupam cargos de provimento efetivo, como docentes e técnicos em assuntos educacionais (TAE). A equipe rotativa é formada por bolsistas de graduação e pós-graduação.

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é analisar o GIZ enquanto rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior para compreender como se articulam os saberes, sujeitos e ações formativas no âmbito da UFMG, consideramos elegíveis para compor a população amostral, docentes e técnicos em assuntos educacionais que compõem a equipe fixa, onde a natureza de seus vínculos pressupõe maior disponibilidade para as atividades do GIZ, diferentemente dos bolsistas que integram a equipe rotativa. Ao todo, doze profissionais foram envolvidos diretamente no presente estudo, sendo três docentes e nove técnicos em assuntos educacionais. A

¹ Disponível em: <<http://www.ufmg.br/GIZ/>>. Acesso em 06 set 2018.

tabela a seguir apresenta a distribuição dos profissionais envolvidos na pesquisa por ação do GIZ.

Tabela 1 – Distribuição dos profissionais por áreas e ações no GIZ

Áreas e Ações	Profissionais Envolvidos	Função
Direção	Docente 1 (2008 – 2015)	Diretor
	Docente 2 (2015 – 2018)	Diretor
Administrativa	TAE 1	Coordenador
Assessorias Pedagógicas	Todos	Facilitadores
Congresso de Inovação e Metodologias	TAE 2	Coordenador
	TAE 9	Colaborador
	Docente 3	Colaborador
PerCurso Docente	TAE 3	Coordenador
	TAE 4	Coordenador
PerCurso Discente Universitário	TAE 5	Coordenador
	TAE 8	Colaborador
Repositório de Recursos Educacionais	Docente 2	Coordenador
	TAE 2	Coordenador
Revista Docência do Ensino Superior	TAE 6	Coordenador
	TAE 7	Coordenador

Fonte: Elaborado pelo autor

Instrumentos de coleta de dados

Para levantamento dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta:

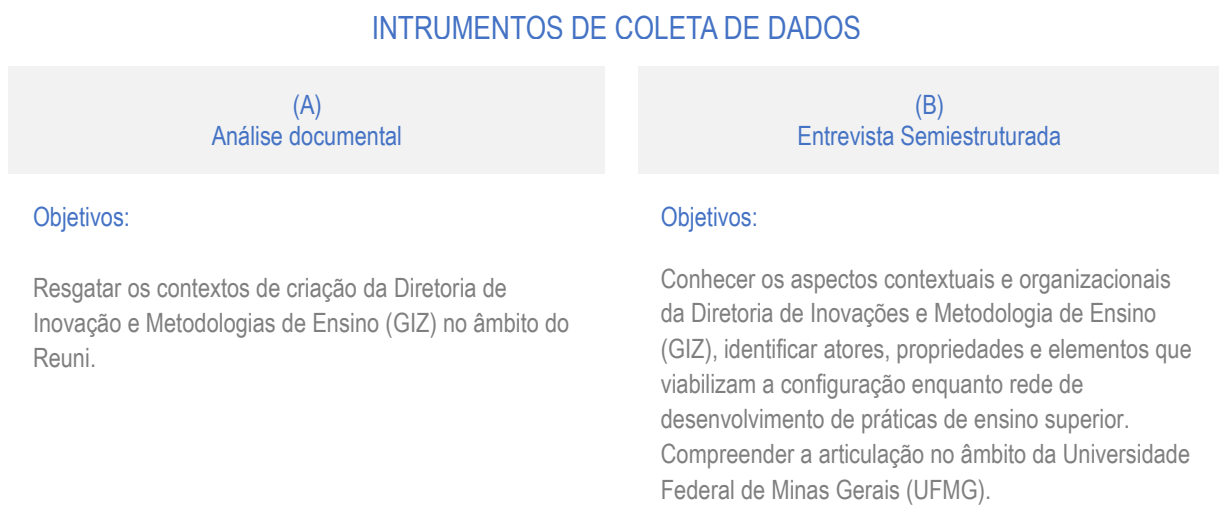
- a) Análise documental;
- b) Entrevista semiestruturada.

Os objetivos e estruturas dos instrumentos estão detalhados nos apêndices.

Procedimentos

Embora cumpram objetivos distintos, os instrumentos de coleta de dados são interdependentes e foram aplicados de forma gradativa em diferentes estágios da pesquisa. A figura a seguir apresenta os objetivos de cada instrumento de coleta de dados.

Figura 2 – Síntese de aplicação dos instrumentos de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor

Descrição e análise dos dados

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2018, conforme cronograma inicial da pesquisa, resultando em 13h12min de gravações de áudio.

Diante da natureza do problema pesquisado e dos objetivos que pretendemos atingir, os dados coletados foram tratados e analisados quanto ao seu conteúdo, conforme as fases a seguir, inspiradas no modelo conceitual de análise de conteúdo em Bardin (2011).

1. Pré-análise – nesta primeira fase os materiais de análise foram preparados, sendo as entrevistas transcritas, conferidas e ajustadas para garantir o caráter fidedigno dos dados.
2. Exploração dos materiais – nesta segunda fase os dados foram explorados com a criação dos indexadores descritos a seguir.

Tabela 2 – Marcas de referência para análise dos dados

Index	Indexador	Index	Indexador
1	Criação do GIZ	9	Repositório
2	O que é o GIZ	10	Revista Docência do Ensino Superior
3	Por que o GIZ é diferente	11	Congresso de Inovação e Metodologia de Ensino
4	A missão do GIZ	12	Assessorias pedagógicas
5	Contextos e gestão do GIZ	13	Concepções e definições de rede na perspectiva dos entrevistados
6	Clima e contexto organizacional do GIZ	14	Articulação do GIZ enquanto rede
7	Percurso formativo em docência do ensino superior	15	Articulação do GIZ na UFMG
8	Percurso discente universitário	16	O que não deu certo no GIZ

Fonte: Elaborado pelo autor

Uma vez que os indexadores foram definidos, foi possível agrupá-los por aproximação temática, organizando assim as categorias de análise da presente pesquisa:

Tabela 3 – Categorias de análise elaboradas por aproximação temática (continua)

Categorias de análise	Indexadores
Definições e convergências: o que é o GIZ?	Index1, Index2, Index3
Papel, função ou missão: por que e para que o GIZ foi criado?	Index4, Index4, Index6
Análise das ações na perspectiva dos sujeitos	Index7, index8, Index9, Index10, Index11, Index12

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 4 – Categorias de análise elaboradas por aproximação temática (continuação)

Categorias de análise	Indexadores
Concepções de rede na perspectiva dos sujeitos	Index13
A articulação do GIZ entre os muros da UFMG	Index15
A conformação do GIZ enquanto rede	Index14
Quais são os desafios?	Index16

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da definição das categorias de análise, os dados foram organizados e estratificados.

3. Tratamento dos resultados e interpretações – nesta terceira fase os dados estratificados e indexados foram analisados e processados com o suporte da plataforma IRaMuTeQ², que permite realizar análises estatísticas de similitude textual, transformando-as em grafos de similitude que possibilitam identificar as coocorrências entre as palavras que trazem indicações da conexão entre as palavras por meio de nós e arestas, auxiliando na identificação das estruturas de representação em cada uma das categorias de análise.

² IRaMuTeQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org). A análise textual é um tipo específico de análise de dados, na qual tratamos de material verbal transcrito, ou seja, de textos (Nascimento-Schulze & Camargo, 2000). Essa análise tem várias finalidades, sendo possível analisar textos, entrevistas, documentos, redações etc. A partir da análise textual é possível descrever um material produzido por um produtor, seja individual ou coletivamente, como também pode-se utilizar a análise textual com a finalidade relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto.

1 IMAGENS DA ORGANIZAÇÃO: A UNIVERSIDADE INSERIDA NAS TRAMAS DA COMPLEXIDADE

1.1 Imagens da Organização Universitária

Antes de anunciar o que reconhecemos aqui como imagens da organização universitária, propomos uma reflexão sobre as diferentes nuances e perspectivas que atravessam a construção da ideia de universidade, neste primeiro capítulo iniciamos a nossa discussão encaminhando uma questão importante para o objeto de pesquisa aqui empreendido: inserida nas tramas da complexidade, como se conforma a organização universitária? Ao conduzir essa reflexão, partimos do discurso de que as mudanças percebidas na sociedade conferem nova identidade para as universidades, conformada pelo que Edgar Morin (2007) postulou como Teoria da Complexidade que reflete e consubstancia o que Boaventura de Souza Santos (2010) discute como sendo a conformação da universidade pública no século XXI.

Sabemos que, justamente por estarem sob o domínio social, os sujeitos e as organizações acolhem as transformações impulsionadas na sociedade, isso porque, conforme aponta Cury (2000), apesar de as organizações não serem uma invenção da modernidade, fato é que o homem em todas as etapas da sua vida, desde o nascimento até a morte, se vincula às organizações e nelas passa a maior parte do seu tempo. Vivemos em uma sociedade eminentemente organizacional, altamente complexa, de grandes e sofisticados sistemas organizacionais que atribuem um alto valor à racionalidade, à competência e à eficácia. Inseridas neste contexto, as organizações podem ser interpretadas como formas racionais do agrupamento social, coordenando ações fruto dos esforços humanos.

Ao coordenar as ações humanas, as organizações constituem-se enquanto um instrumento social que, com o desenvolvimento e as mudanças no domínio social, também avançaram e se modificam ao longo do tempo. Cury (2000, p. 118) descreve uma importante mudança no paradigma organizacional, na qual o desenvolvimento

da organização passa por um avanço à condição de instituição, conforme postula o autor:

Com o desenvolvimento da sociedade, a organização também alcançou um grande desenvolvimento. E de caráter meramente burocrático (no sentido não sociológico, pejorativo, de demoras nas decisões, emperramento, pontos de estrangulamento ao longo da hierarquia etc.) passou a ter um caráter de instituição social. Uma instituição é caracterizada por um sistema de crenças e lealdade dentro da sociedade [...] um conjunto de pessoas que, usando aparato técnico, obedecendo a um conjunto de normas e ligadas a uma parte do meio ambiente está realizando tarefa ou tarefas comuns. (CURY, 2000, p. 118)

É nesse paradoxo que ampliamos o nosso olhar para a criação das organizações, compreendendo-as para além do agrupamento de pessoas ou da criação de uma estrutura formal e reconhecendo que as necessidades da coletividade apontam para a manutenção das suas origens. Assim como as pessoas, as organizações e, sobretudo as universidades, têm um caráter distintivo das demais, isto é, suas especificidades conferem a sua identidade própria, que se desenvolve da mesma maneira pela qual evolui os indivíduos. Recuperando os preceitos de criação da instituição universitária, Marilena Chauí (1999) demarca sua compreensão de que as Universidades são instituições sociais que podem ser caracterizadas enquanto uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, sendo estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade inerentes a ela.

Se a universidade é uma organização, as transformações no domínio social parecem reverberar sobremaneira por entre seus muros, na concepção de Chauí (1999), a legitimidade da universidade moderna funda-se na consolidação da ideia de autonomia do saber, ou do conhecimento, em face da religião e do Estado. Vemos aqui um cenário em que o conhecimento é guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tornando a identidade da organização universitária indissociável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica. Nessa perspectiva Chauí (2003) ainda nos diz sobre a vocação republicana da universidade e discute o conceito de sociedade do conhecimento e sua concepção de educação permanente ou continuada, ideias básicas apresentadas no discurso de modernização das

universidades, referindo-se a mudança imposta ao tempo do trabalho intelectual e científico. Segundo Chauí (2003, p.5):

A transformação do capital e da ciência, a que nos referimos acima, articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação produziram a ideia de sociedade do conhecimento, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos. (CHAUÍ, 2003, p.5)

Após analisar algumas perspectivas que inscrevem a universidade sob a égide das instituições sociais e percebermos como o domínio social influencia na conformação da identidade da organização universitária, cabe-nos uma aproximação mais objetiva do objeto de pesquisa aqui empreendido, que trata da universidade pública e suas diversas funções. Corroborando com Chauí (2003), Lima e Machado (2016) apontam que as funções da universidade pública perpassam pela promoção da formação profissional de alta qualidade, da pesquisa e da produção de conhecimentos comprometida com o desenvolvimento social e econômico do país e em sintonia com sua base histórica e cultural, ao tratar dos desafios das universidades públicas, as autoras se amparam em Severino (2008), cuja obra é reconhecida por abordar as novas configurações e os velhos desafios do ensino superior brasileiro, nos indicando que os desafios das universidades públicas são os mesmos de toda a educação pública, em todos os seus níveis e modalidades, e podem se resumir no conflito dilemático que atravessa o domínio social brasileiro na atualidade: o confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, em que o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo de produção para o mercado (Severino, 2008).

Sem prejuízo ao seu compromisso de preparar as novas gerações para a esfera do trabalho, pelo adequado domínio dos saberes científicos e tecnológicos, a educação e, por conseguinte, a instituição universitária, não pode deixar de investir também no amadurecimento de uma consciência social e no aprimoramento da formação cultural dessas gerações. Nenhuma universidade pode abrir mão desse núcleo aglutinador de suas tarefas sob pena de se descaracterizar integralmente e de

comprometer sua identidade fundamental (SEVERINO, 2008). Concordando com o autor, Andrade (2002) aponta que a multiplicidade dos objetivos das universidades gera tensões e complexifica o exercício pleno de suas funções. Apesar disso, respondendo à pergunta sobre quais são as metas de uma universidade, Baldrige (1982) afirma ser essa é uma pergunta difícil, porque a lista de possibilidades é longa e cada uma tem pretensões válidas, cercadas por um emaranhado de complexidades: ensinar, pesquisar, servir à comunidade local, administrar instalações específicas, albergar estudantes e pessoal docente, apoiar as artes, resolver problemas sociais etc. Gerir a estrutura necessária para o desempenho dessas missões constitui uma tarefa desafiadora, cuja complexidade se encontra e confunde-se com a própria natureza da organização universitária, uma vez que o arranjo institucional das universidades se refere multilateralmente à pesquisa (geração de conhecimentos), ao ensino (transmissão de conhecimentos) e à extensão (transferência de benefícios à sociedade).

1.2 Diálogos possíveis com a Teoria da Complexidade

Desse emaranhado de complexidades, Souza e Pinho (2015) afirmam que a universidade brasileira contemporânea se encontra em um labirinto de incertezas e mutações que permeiam o seu espaço formador. Na perspectiva dos autores, a sociedade contemporânea pode ser encarada enquanto resultado de constantes mudanças às quais, desde as suas raízes, vêm sendo integradas novas ideias, crises e transformações que extrapolam os muros da organização universitária e marcam a vida humana em sua completude e complexidade.

Diante de frequentes modificações, a universidade acompanhou as transições com novas perspectivas epistemológicas e finalidades formativas na educação superior, compreendendo com a chegada do século XXI, diante de cenários diversos e velozmente mutáveis, o período da sociedade do conhecimento (SOUZA; PINHO, 2015, p. 16894)

Ao percorrer um caminho que valoriza o olhar global e transcende os muros disciplinares, a organização universitária se conforma complexa. Sobre esse tema, Morin (2007) introduz a noção de complexidade, atribuindo uma nova concepção de conhecimento para ocupar o lugar da especialização e fragmentação dos saberes, avançando na compreensão do pensamento complexo enquanto pressuposto da transdisciplinaridade, que busca romper com a visão cartesiana do conhecimento em detrimento dos reforços às relações de dominação e poder. A noção de complexidade aqui empreendida pode ser compreendida a partir do conceito desenvolvido por Morin (2000):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes entre si. (MORIN, 2000, p. 28)

As concepções disciplinares definiram em grande medida o paradigma da organização universitária, tais concepções não se esgotaram no domínio universitário, mas extrapolaram seus muros e permearam os diferentes espaços e instituições sujeitas à ação do conhecimento em suas múltiplas vertentes. Não se debate aqui uma proposta de negação deste modelo, visto que ele ainda preserva sua validade, mas pretende-se reconduzi-lo às suas limitações, evidenciando o papel da complexidade na conformação de novo paradigma para a organização universitária.

De acordo com Edgar Morin (2001), há um ponto simbólico que está distante de questões epistemológicas ou metodológicas, que cerca a dúvida das condições gnoseológicas (pensamento da realidade) e ontológicas (natureza da realidade), as quais se descrevem aos elementos principais que comandam os fenômenos sociais, aí incluindo a organização universitária e o pensamento. Para o autor, a dificuldade epistemológica fundamenta-se nos princípios de diversidade e diversidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos, cujo conhecimento exige outro paradigma – o da complexidade – que, por sua vez, baseia-se numa nova razão – razão aberta –, que se destaca por ser desenvolvida, residual, profunda e dialógica.

Esse paradigma desafia a especialização disciplinar na qual a organização universitária se forjou.

O paradigma da complexidade (que se opõe ao paradigma da simplificação, ao modo de ver tudo fragmentado e dissociado) traz um sentido profundo que, segundo Morin (2000, p. 387):

[...] parte de manifestações, ao mesmo tempo, suplementares, opostos e contrários, considera as propriedades diferentes que se relacionam em dialógicas e polilógicas e, com isso, desafia a negação por várias vias. MORIN (2000, p. 387)

Nesse sentido, as complexidades que atravessam a organização universitária podem ser compreendidas de forma análoga à definição de organização apresentada por Morin (2002, p. 133) como:

[...] a ligação de convivência entre elementos ou indivíduos que apresenta uma combinação profunda ou sistema, composta de características inéditas quanto aos componentes ou indivíduos. MORIN (2002, p. 133)

A principal – e importante – diversidade da organização é relacionar em si mesmo as ideias de identidade e de variedade que, em conceitos, repelem-se e se separam. Enquanto não se pode controlar o todo às partes, nem as partes ao todo (nem o um ao diverso, nem o diverso ao um), Morin diz que tais princípios são o modo extraordinário, concorrente e antagonista, em outros termos, numa associação de recursividade, num processo

[...] pelo qual uma organização ativa produz os elementos e efeitos que são necessários à sua própria geração ou existência, processo circular pelo qual o produto ou o efeito último se torna elemento primeiro e a causa primeira (MORIN, 2002, p. 186).

Isto é a visão de recursividade que demonstra e esclarece a ideia da organização universitária enquanto um conjunto ativo, ou seja, da estrutura ser suficiente em realizar-se a si própria, de se recuperar, em suma, de se reestruturar de forma constante. E é certo que uma realidade que se estrutura de forma complexa exige, para sua concepção, um sentido complexo, que:

[...] precisa superar as unidades fechadas, os objetos distantes, as convicções precisas e diversas, mas igualmente não se deixar isolar na incerteza, no incompreensível, na dúvida, na negação. Ele deve ser um jogo/trabalho com/contra a dúvida, a confusão, a oposição. Sua condição lógica deve, pois, ser muito maior que aquela do conhecimento simplificante, porque ele debate constantemente numa 'terra de ninguém', nas fronteiras do dizível, do concebível, do alógico, do ilógico (MORIN, 2000, p. 387).

1.3 A universidade como organização complexa e sua conformação no século XXI

Consolidando a noção da universidade enquanto organização complexa, Andrade (2002) afirma que a identidade universitária – caracterizada por missão e objetivos muito amplos, elevada autonomia de seus profissionais, tecnologia altamente complexa e estrutura fragmentada e com grande dispersão do poder de tomada de decisões – não pode ser administrada com a mesma racionalidade utilizada nas organizações empresariais. Por essas razões, é necessário analisar o modelo de governo que melhor explica o que frequentemente se passa nas universidades.

Nesse sentido, Andrade (2002) indica quatro diferentes modelos de governança, não necessariamente independentes, cuja apresentação considera-se muito importante para facilitar o entendimento do processo de gestão das organizações universitárias.³

Modelo burocrático

Segundo Andrade (2002), no modelo burocrático (ou modelo analítico) a suposição fundamental está baseada na racionalidade organizacional, com alternativas de decisão analisadas conscientemente dentro de "critérios de eficiência máxima" e "à luz dos objetivos da organização".

³ Tais modelos são: (1) modelo burocrático, (2) modelo político, (3) modelo colegiado, (4) modelo da anarquia organizada e foram apresentados com base na obra de Andrade (2002).

Em termos mais específicos, em um estudo a respeito da burocracia como organização, Andrade (2002), amparado na teoria weberiana apresenta as seguintes características fundamentais:

- a) Caráter legal de regras e normas administrativas instituídas intencionalmente (por escrito), que descansam sobre o princípio da racionalidade e que governam as ações e as decisões oficiais da organização;
- b) Divisão racional do trabalho por meio da distribuição das atividades de forma fixa como deveres oficiais adequados aos objetivos da organização;
- c) Autoridade limitada por meio da atribuição de poderes específicos segundo as regras e normas da organização (poder racional-legal);
- d) Caráter impessoal nas relações: os subordinados obedecem aos superiores não por atenção à sua pessoa, mas sim para atender ordens impessoais; e somente estão obrigados a obediência dentro da competência limitada, racional e objetiva;
- e) Princípio de hierarquia ou ordenação de autoridade fixas com faculdades de regulamentação e inspeção (poder de mando e subordinação);
- f) Profissionalização dos participantes: para que se logre a racionalidade e a eficiência, somente participam do quadro administrativo os funcionários qualificados profissionalmente;
- g) Princípio da separação plena entre o quadro administrativo e os meios de administração e produção;
- h) Procedimentos padronizados: as regras (normas ou técnicas) determinam as maneiras segundo as quais os funcionários devem proceder para levar a cabo as suas atividades.

As características apresentadas por Weber descrevem o tipo ideal de burocracia. Isto é, descrevem as organizações como unidades sociais plenamente racionais e eficientes. Tais características, entretanto, nunca se realizam em sua plenitude.

Modelo político

Segundo Andrade (2002), a universidade como instituição política resulta das relações entre o poder e os resultados da tomada de decisões, assim como os processos de influência política sobre as decisões na área acadêmica. O modelo proposto por Baldrige (1982) tem a finalidade de explicar o funcionamento das organizações universitárias. O dito modelo supõe que as universidades são organizações complexas que podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura, com dinâmicas de grupos de interesse e conflitos similares aos que existem na cidade, no Estado e em outras situações políticas.

Ao descrever o que denomina "perfil do modelo político", Baldrige comenta que, para conhecer o funcionamento das instituições acadêmicas, é necessário saber como a estrutura social das universidades influencia os processos decisórios, como as pressões políticas se aplicam aos encarregados pela tomada de decisões, como se forjam as decisões a partir de conflitos e como as políticas, uma vez formuladas, são implementadas.

Assim, Andrade (2002) afirma que, para compreender o funcionamento das universidades, é necessário conhecer os cinco pontos de análise do modelo político: (1) as características da estrutura social; (2) o processo de articulação de interesses; (3) o cenário legislativo; (4) a formulação de políticas e (5) a execução de políticas.

Modelo colegiado

Segundo Andrade (2002), o modelo colegiado rechaça a imagem da organização burocrática baseada em princípios tais como a formalidade, a racionalidade e a impessoalidade. Por outro lado, considera que a universidade está

constituída por uma "comunidade de estudiosos" que tende a não se submeter aos processos hierarquizados da burocracia.

Para Andrade (2002), o conceito de hierarquia não é uma representação realista das relações interpessoais que existem nas universidades. Tampouco a estrutura da hierarquia é uma prescrição desejável para uma faculdade ou para uma universidade. Sua opinião é que o conceito de comunidade constitui uma ferramenta de análise muito mais útil para este fim: pressupõe uma organização em que a coordenação é obtida por meio de uma "dinâmica de consenso".

Nessa mesma linha de raciocínio, o autor relaciona as universidades ao modelo colegiado, segundo o qual as decisões são tomadas por uma comunidade de indivíduos e grupos que podem ter diferentes papéis e especialidades, mas que por meio do consenso compartilham objetivos e metas comuns para a organização.

Sobre esse tema, o autor comenta que a organização burocrática se caracteriza por cargos predominantemente indicados, por uma eficiente realização do objetivo coletivo e pelo uso da autoridade para impor planos adotados pela administração central e por uma forte hierarquia. Entretanto, na sociedade moderna, a competência técnica e a instrução formal vêm adquirindo maior importância, chegando a modificar tanto a burocracia particular como a pública.

Tal modificação, segundo Parsons, reduziu a importância da autoridade linear, convertendo as organizações em estamentos mais associativos onde é essencial conseguir a cooperação de especialistas sem a afirmação pura da autoridade. Por essa razão, afirma Parsons, grande parte da burocracia moderna se aproxima mais do modelo colegiado.

Esse modelo, de acordo com Parsons, está mais institucionalizado no mundo acadêmico e, ao contrário do que muitos sustentam, não está dando lugar à burocratização, ainda que a educação superior tenha passado recentemente por uma grande expansão. As instituições acadêmicas possuem uma estrutura colegiada na qual departamentos e congregações apresentam um nítido contraste com a hierarquia burocrática: a imposição de uma pessoa determinada e que seja aceita por seus futuros colegas é coisa virtualmente inexistente nas instituições acadêmicas de nível superior. Os professores elegem seus colegas de forma indireta, quando não diretamente.

Modelo da anarquia organizada

Andrade (2002) postula que esse conceito foi desenvolvido a partir da análise das características peculiares das organizações universitárias, tais como as metas institucionais que geralmente estão definidas de uma forma muito vaga, os profissionais que possuem uma grande autonomia para tomar decisões, a tecnologia que geralmente é complexa e pouco clara etc. O pressuposto dessa concepção é que as universidades diferem radicalmente da burocracia bem estruturada.

Segundo esse conceito, a universidade constitui uma "anarquia organizada" onde cada indivíduo é visto como se tomasse decisões autônomas – os professores decidem se, quando e o que vão ensinar. Os estudantes decidem se, quando e o que vão aprender e os legisladores e doadores decidem se, quando e o que vão apoiar.

Em suma, de acordo com a anarquia organizada, as universidades são organizações onde os "recursos generosos" permitem que as pessoas se movam em direções diferentes, sem coordenação. Os dirigentes são relativamente débeis (não mandam, negociam) e não planejam de forma ampla, mas facilitam a continuidade de um processo no qual "as decisões não são tomadas, elas acontecem".

Baldrige (1982) comenta que, ainda que pareça pitoresco e que sugira confusão e desacerto, o oxímoro "anarquia organizada" ajuda a ampliar o entendimento desse tipo de organização e a acabar com a imagem de burocracia concebida sob a forma tradicional, baseada nos princípios da racionalidade e eficiência máxima.

Por tudo o que foi dito sobre a conformação da instituição universitária enquanto organização complexa, Andrade (2002) destaca que (1) as universidades possuem, geralmente, suas metas institucionais definidas de uma maneira muito ampla, o que dificulta a definição e a operacionalização de objetivos; (2) seus profissionais possuem um elevado grau de autonomia sobre suas atividades; (3) a complexidade de sua tecnologia impede que esta seja desenvolvida de forma padronizada e racional; (4) sua estrutura é fragmentada e pouco sujeita a controles formais e está à mercê de conflitos de diferentes naturezas; (5) seus processos de

tomada de decisões estão disseminados ao longo de um grande número de unidades e atores.

Ainda considerando a perspectiva da visão complexa, Souza e Pinho (2015) pensam a universidade como um campo frutífero de grandes produções de conhecimentos que integram diferentes realidades com o cenário acadêmico. No entanto, essa noção de integração suscita ainda outros desafios a serem alcançados em muitas universidades brasileiras, pois a realidade não se apresenta dissociada do humano, entre a sua vivência na sala de aula e fora do campo universitário, conforme esclarece Morin (2000) ao tratar da problemática enfrentada na educação.

Existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p.36)

Dessa forma, Souza e Pinho (2015) retomam o desafio posto às universidades brasileiras e postulam que o ensino perde os sentidos primordiais para a vida do educando uma vez que, em seu contexto social, ele se depara cotidianamente com situações e problemas que se apresentam de forma global e interligada, enquanto o conhecimento em muitas universidades se apresenta em departamentos fragmentados, dissociados dos demais saberes. Segundo os autores, fica difícil para o acadêmico conectar os conhecimentos científicos à sua realidade global. Uma educação descontextualizada se perde pelo caminho, uma vez que limita as possibilidades de encontrar sentidos que se inter-relacionem com o seu contexto político, social, cultural e ambiental. (Souza; Pinho, 2015).

Ao tratar dos desafios contemporâneos da universidade pública, Boaventura Sousa Santos (2010) indica que vivemos tempos difíceis, qualificando a necessidade de analisar as complexidades que atravessam esse tempo. Segundo o autor, as universidades públicas durante muito tempo foram acarinhadas pelas elites econômicas e políticas dos diferentes países, isso porque as universidades públicas eram quem definia a agenda do país, no plano intelectual e no plano político teórico.

Essa agenda permitia construir e dar sentido ao projeto nacional, dando-lhe coerência e coesão, entretanto, nas últimas três décadas, agravou-se a percepção de que a universidade pública tinha perdido prioridade junto do Estado. Em um primeiro

momento argumentou-se haver crise financeira, pois, ao logo das últimas décadas, de acordo com Boaventura Sousa Santos (2010), presenciamos o surgimento de um projeto de desenvolvimento capitalista global reconhecido por neoliberalismo, que assenta na ideia de que não se deve haver projetos nacionais, mas projetos financiados pelo Estado devem ser de domínio global.

Nesse cenário, acompanhando o avanço do capitalismo global governado pelo capital financeiro, as universidades começaram a ter problemas no que diz respeito ao seu financiamento, mas esse não é o principal fator determinante para que as universidades públicas não se consolidem enquanto um projeto global, na perspectiva de Boaventura Sousa Santos (2010), projetos globais precisam de apoio das elites, e com o advento dos programas sociais e de democratização do acesso ao ensino superior, com destaque para o REUNI, que compõe o objeto do presente estudo, a universidade deixou de formar unicamente o topo das elites e é devido a isso que, segundo o autor, ela perdeu prioridade no financiamento do estado, pois passa a formar as camadas intermediárias das elites para o mercado de trabalho e vê surgir uma grande pressão para que a universidade pública prepare mão de obra qualificada para o mercado.

Com o movimento de democratização do acesso ao ensino superior e com a produção de conhecimento livre, crítico, diverso e plural, a universidade pública atenua as relações conflituosas da luta entre classes, pois passa a garantir o acesso às classes populares que já foram estigmatizadas como ignorantes por não terem acesso ao conhecimento científico, Boaventura Souza Santos (2010) nos convida a descolonizar a universidade, tornar os nossos programas e os currículos mais disponíveis e acessíveis para que os estudantes não se sintam exilados na universidade. Na perspectiva do autor, a universidade pública tem grande futuro à medida que se conformar a serviço das classes populares como elas sempre deveriam ter atuado e precisa se democratizar para não ser transformada em um negócio. No próximo capítulo abordaremos o compromisso do REUNI com a expansão da educação superior brasileira, que foi um dos principais objetivos vislumbrados para a democratização do ensino superior.

2 O REUNI COMO VETOR DE TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA

2.1 Compromisso com a expansão da educação superior pública brasileira

Neste segundo capítulo, discutimos como o REUNI vai ao encontro desse novo arranjo social, conformado pela Teoria da Complexidade e da Sociedade em Rede, atendendo a nova dinâmica das Universidades. Para tanto, apresentamos o programa como vetor de transformação da educação superior brasileira, destacando o seu compromisso com a expansão da educação superior pública, os contextos e pretextos de sua implementação e seus aspectos organizacionais, debruçando-nos sobre o plano de adesão formulado pela UFMG, que cimentou a implementação do GIZ.

A expansão da educação superior pública brasileira contou com Reuni, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Os investimentos na educação no ensino superior no período de 2008 a 2012, nas instituições federais, foram impulsionados pelo programa com a finalidade fundamental de desenvolver a expansão do acesso e a manutenção na educação superior. Dentre as ações do REUNI, com vínculo àquelas direcionadas para recuperar o desenvolvimento do ensino superior público, vale ressaltar o crescimento de vagas nos cursos de graduação, a expansão da oferta de cursos noturnos, a realização de inovações pedagógicas e o combate à evasão, cujo propósito maior seria reduzir as desigualdades sociais no Brasil. A prática dessas medidas produziu o aumento de aproximadamente 66% na oferta de vagas nos cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e de 95% no orçamento das IFES no período de 2008 a 2012 (MEC, 2012).

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.069, de 24 de abril de 2007, sob o pressuposto do importante papel das universidades federais no desenvolvimento econômico e social do país. Sua principal finalidade foi reduzir as desigualdades sociais com relação ao acesso e à permanência no ensino superior, apresentando-se

como uma das ações que consubstanciaram o Plano Nacional da Educação⁴ ao estabelecer o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década.

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Os efeitos de tais iniciativas são percebidos diante de expressivos números observados durante o processo de expansão. A implantação do REUNI é vista como uma oportunidade de reestruturação acadêmica com inovação e que, em curto espaço de tempo, se revelou como uma verdadeira revolução na educação superior pública do país.

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Conforme o Decreto nº 6.096,

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

⁴ O Plano Nacional da Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em síntese teve como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público. Disponível em: <<https://goo.gl/35PZSC>>. Acesso em 07 de maio de 2018.

III - Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - Construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa;

II - Compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - Despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - O plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - Estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano. (BRASIL, 2007).

2.2 O contexto de implementação do programa

As Diretrizes Gerais do REUNI apresentam um breve diagnóstico da educação superior brasileira, registrando as principais estatísticas provenientes do Censo da Educação Superior de 2005. Para fins de compreensão dos resultados do programa no tempo presente, achamos por bem resgatar os dados que, em linhas gerais, referem-se ao número de universidades públicas e à quantidade de matrículas nos cursos de graduação. Até o ano de 2007, o Brasil contava com 176 universidades, das quais 90 eram públicas, sendo 52 do sistema federal, 33 estaduais e 5 municipais.

Em 2005, o sistema público acolhia um total de 1.192.189 matrículas de graduação. O setor privado compreendia 1.934 instituições, dentre elas 86 universidades, com 360.967 matrículas de graduação. A cada ano, ingressavam 1.700.000 novos estudantes de graduação na modalidade presencial do sistema nacional de educação superior (INEP, 2005)⁵.

Em 2007, quando o REUNI foi estabelecido, o país contava com 2.281 instituições de ensino superior (IES), sendo 89% delas privadas e apenas 11% públicas (INEP, 2009). As matrículas totais somavam 4.880.381 alunos de graduação presencial (*idem*), dividindo-se em 74,6% nas instituições privadas e 25,4% nas públicas, e representando algo em torno de 11% dos jovens na faixa etária (INEP, 2014) – o que, nos termos de TROW (2010), configuraria um ensino ainda elitista e excludente, privilégio para poucos. Já os índices de conclusão atingiam, em números brutos (isto é, somando a graduação presencial e educação a distância), apenas 756.799 dos alunos (INEP, 2009).

Segundo as Diretrizes Gerais do REUNI (BRASIL, 2007), o sistema de educação superior brasileiro conservava modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos quanto institucionais, e requeria profundas transformações em detrimento da prevalência de uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 1960 e 1970.

⁵ Sinopse do Censo da Educação Superior de 2005, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<https://goo.gl/7k1GQC>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2018.

Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968. Ao mesmo tempo, há uma excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, além de tudo submetida a um sistema de seleção pontual e socialmente excludente para ingresso na graduação. (BRASIL, 2007, p. 7)

Em suma, os estreitos campos do saber que eram contemplados nos projetos pedagógicos, a precocidade na escolha dos cursos pelos estudantes, os altos índices de evasão, as discrepâncias entre a rigidez da formação profissional e amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento são questões problemáticas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores (BRASIL, 2007).

No plano operacional, algumas constatações diziam respeito aos aspectos problemáticos da estrutura e funcionamento que imperavam no sistema de educação superior brasileiro, tais como:

- a) Os cursos de graduação eram orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e mesmo aqueles que não tinham essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantinham currículos concentrados, sem abertura para itinerários formativos em outras áreas do conhecimento;
- b) A aprovação de propostas curriculares inovadoras enfrentava grandes dificuldades por conta da incompatibilidade com regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares;
- c) A universidade pública brasileira ainda não conseguia, em 2007, implementar na maioria das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por falta de decisão política interna e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com garantia efetiva de permanência de estudantes que apresentavam condições sociais desfavoráveis;

- d) Os dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, eram praticados por um número muito reduzido de cursos de graduação e os que aplicavam optavam por um dos princípios, em vez de conciliá-los;
- e) As práticas pedagógicas adotadas nos cursos de graduação eram totalmente tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino;
- f) As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cujas naturezas não requeriam baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos;
- g) Os espaços físicos das unidades universitárias registravam, não raramente, considerável ociosidade no período noturno;
- h) Os índices de evasão dos estudantes nos cursos de graduação atingiam, em alguns casos, níveis alarmantes (BRASIL, 2007).

É na perspectiva desses desafios que o REUNI se estrutura, traçando objetivos para criar condições de ampliação do acesso e da permanência na educação superior em nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, levando em consideração suas características particulares e estimulando a diversidade do sistema de ensino superior.

2.3 Diretrizes e dimensões

Quanto à formulação e apresentação de propostas para pactuação do REUNI, em paralelo às metas quantitativas contidas no decreto que institui o programa, as diretrizes gerais estabeleceram que as universidades assegurassem a reestruturação e a expansão programada com garantia de qualidade acadêmica, observando os seguintes itens que foram contemplados pelos planos:

- a) A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil;
- b) A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem;
- c) A disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos. (BRASIL, 2007, p. 10)

As diretrizes do REUNI foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos que balizaram os planos de reestruturação apresentados pelas universidades federais, conforme detalhado na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Dimensões contempladas pelas Diretrizes Gerais do REUNI (continua)

Dimensões	Aspectos específicos
(A) Ampliação da oferta de Educação Superior pública	<ul style="list-style-type: none"> → Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; → Redução das taxas de evasão; → Ocupação de vagas ociosas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2007)

Tabela 4 – Dimensões contempladas pelas Diretrizes Gerais do REUNI (continuação)

Dimensões	Aspectos específicos
(B) Reestruturação acadêmico-curricular	<ul style="list-style-type: none"> → Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; → Reorganização dos cursos de graduação; → Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; → Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; → Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
(C) Renovação pedagógica da Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> → Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; → Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; → Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
(E) Compromisso social da instituição	<ul style="list-style-type: none"> → Políticas de inclusão; → Programas de assistência estudantil; → Políticas de extensão universitária.
(F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento qualitativa dos cursos de graduação	<ul style="list-style-type: none"> → Articulação da graduação com a pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2007)

Além dessas dimensões, as propostas encaminhadas pelas universidades federais deveriam contemplar um aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação projetadas para a universidade. Acrescentando-se como meta global a previsão do alcance gradual ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano,

de taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais e relação de 18 alunos de graduação por professor em cursos presenciais⁶.

2.4 Do plano de adesão da UFMG ao limiar do GIZ

A súmula do plano de adesão apresentado pela UFMG ao REUNI considerou que o cenário estabelecido em 2007 – época em que o documento foi elaborado – indicava a necessidade de atendimento a maior quantidade de estudantes com a expansão do setor público em escalas superiores ao crescimento do setor privado, como previsto no Plano Nacional de Educação vigente à época, além da ampliação das camadas sociais que a ele têm acesso (UFMG, 2008).

A proposta apresentada foi fundamentada nos princípios descritos a seguir:

- a) Estímulo à implantação de currículos arrojados, consistentes e enxutos, incorporando atividades acadêmicas de cunho multidisciplinar que permitam a aproximação de alunos vinculados a áreas e cursos distintos. Postula-se, assim, um modelo de flexibilização curricular racional no uso dos recursos humanos disponíveis, capaz de possibilitar um atendimento academicamente sempre mais qualificado e quantitativamente mais extensivo;
- b) Criação de um grupo novo de cursos voltados para a inovação que associe a competência instalada a trajetórias formativas inéditas, visando graduar profissionais que só recentemente passaram a ser demandados pela sociedade e mesmo profissionais cuja demanda é esperada para os próximos anos;

⁶ Conforme as Diretrizes Gerais do REUNI, a relação de 18 estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (Art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente 20 horas semanais (Brasil, 2007).

- c) Expansão das matrículas em proporções similares na graduação e na pós-graduação, de modo a evitar qualquer desequilíbrio. Pretende-se, ao final do período de cinco anos previstos no programa, que a UFMG atinja, pelo menos, 8.500 estudantes de mestrado e doutorado e 32.000 matrículas na graduação;
- d) Adoção de metodologias de ensino mais aptas ao trabalho com turmas de tamanho variado. Estas metodologias demandam a formação de equipes didáticas mistas, encarregadas das atividades curriculares, sob a liderança de professores e integradas por docentes, estudantes de pós-graduação e bolsistas de pós-doutorado. Os alunos de pós-graduação receberiam bolsas para se dedicarem integralmente a seus cursos e a atividades de ensino na universidade, limitadas a, no máximo, 8 horas/aula semanais. Essa estratégia, a ser, paulatina e cuidadosamente, estendida à universidade como um todo, reservaria tarefas distintas aos professores e aos estudantes de pós-graduação;
- e) Aumento expressivo do número de bolsistas nos programas de pós-graduação, possibilitando assim que uma parcela significativa dos mestrandos e doutorandos, hoje obrigados a alternativas profissionais fora da Universidade, passem a contar com bolsas. Assim, poderão dedicar-se integralmente à UFMG, exercendo, sob orientação, atividades de ensino associadas ao seu processo de formação;
- f) Direcionamento de parte significativa da expansão das vagas de graduação para cursos que tenham maior potencial de contribuição para o desenvolvimento sustentado e para a equidade social;
- g) Aprimoramento dos processos seletivos para o ingresso na UFMG, de modo a reduzir sua seletividade social e fortalecer as políticas variadas de apoio a alunos oriundos das camadas mais empobrecidas, viabilizando sua permanência na UFMG;

- h) Expansão de vagas prioritariamente dirigida ao turno noturno, em atendimento à resolução do Conselho Universitário datada de 2003;
- i) Ampliação do já elevado percentual de conclusão de cursos da UFMG, hoje da ordem de 85%. Uma primeira ação para atingir esse objetivo é a alteração do processo de provimento das vagas geradas pela evasão, de modo a torná-lo mais ágil e efetivo já a partir de 2008;
- j) Fortalecimento dos programas de mobilidade estudantil da UFMG, propiciando aos estudantes a realização de parte de seu curso em outras instituições do país e do exterior, bem como recebendo alunos dessas instituições parceiras para o mesmo fim;
- k) Aprimoramento dos programas de mobilidade interna, sejam os contemplados pela modalidade reopção, sejam os decorrentes da flexibilização curricular (UFMG, 2008).

Em síntese, o plano apresentado associou a expansão estratégica das matrículas, a construção de currículos e formações inéditas, arrojadas e socialmente relevantes, o uso de novos instrumentos didático-metodológicos e a integração entre graduação e pós-graduação, prevendo sempre o uso racional dos recursos (UFMG, 2008). No que concerne às questões quantitativas, o plano contemplou a implantação de 30 novos cursos e a ampliação da oferta de vagas em outros 24 no período entre 2008 e 2011. Além da ampliação do número de vagas em cursos de graduação já existentes e da oferta de novos cursos, determinava o crescimento das iniciativas de mobilidade estudantil, maior flexibilização dos currículos, integração entre graduação e pós-graduação, aumento da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, conforme orientação do próprio programa (LIMA; MACHADO, 2016).

O Quadro 5 apresenta os cursos implantados no âmbito Reuni, com os respectivos quantitativos de vagas e indicações de turno de funcionamento.

Tabela 6 – Cursos implantados no âmbito do REUNI

Cursos	Vagas	Turno	Cursos	Vagas	Turno
Administração (Montes Claros)	40	N	Engenharia Aeroespacial	50	D
Antropologia	40	N	Engenharia Agrícola e Ambiental (Montes Claros)	40	D
Aquacultura	50	D	Engenharia Ambiental	50	D
Arquivologia	40	N	Engenharia de Sistemas	50	N
Biomedicina	40	N	Engenharia Florestal (Montes Claros)	40	N
Ciências de Alimentos (Montes Claros)	40	N	Formação Intercultural de Educadores Indígenas	35	D
Ciência do Estado	50	D	Gestão de Serviços de Saúde	100	N
Ciências Socioambientais	50	N	Gestão Pública	80	N
Cinema de Animação e Artes Digitais	40	N	Licenciatura em Educação do Campo	35	D
Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis	30	D	Museologia	40	D
Controladoria e Finanças	50	D	Química Tecnológica	40	N
Dança	20	D	Relações Econômicas Internacionais	50	N
<i>Design</i>	60	N	Tecnologia de Radiologia	80	N
<i>Design de Moda</i>	45	N			

Fonte: UFMG (2012)

No que diz respeito ao aumento de vagas, a Tabela 7 apresenta os cursos que tiveram sua oferta ampliada no âmbito do REUNI até 2012, ano em que a implementação do programa alcançava o prazo limite de cinco anos para cumprimento das metas pactuadas.

Tabela 7 – Cursos que tiveram vagas ampliadas no âmbito do REUNI

Cursos	Vagas				
	2008	2009	2010	2011	2012
Arquitetura e Urbanismo	90	150	150	150	150
Artes Visuais	66	80	80	80	80
Ciências Biológicas	160	200	200	200	200
Comunicação Social	100	100	120	120	120
Educação Física	120	120	120	120	150
Engenharia de Minas	50	60	60	60	60
Engenharia de Controle e Automação	80	160	130	130	130
Estatística	35	45	45	45	45
Engenharia de Produção	80	90	90	90	90
Engenharia Metalúrgica	50	60	60	60	60
Farmácia	132	132	212	212	212
Filosofia	45	45	85	85	85
Física	90	90	90	90	120
Fisioterapia	60	75	75	75	75
Geografia	80	80	120	120	120
Letras	300	420	420	420	420
Matemática	90	120	120	120	120
Música	46	106	106	106	106
Nutrição	46	106	106	106	106
Odontologia	120	144	144	144	144
Química	80	90	90	90	90
Sistemas de Informação	40	40	80	80	80
Terapia Ocupacional	60	66	66	66	66

Fonte: UFMG (2012)

Segundo Coelho (2012), a expansão da graduação e pós-graduação foi planejada para atingir, ao término de cinco anos, 8.500 estudantes de mestrado e doutorado e 32.000 matriculados na graduação. Em 2007, havia aproximadamente 23.000 graduandos e 7.000 mestrandos e doutorandos na UFMG. A expansão previu

a criação de 2.101 vagas na graduação presencial no período de 2008 a 2012, com aproximadamente dois terços desse total no turno noturno.

Com o ingresso de novos alunos, a proposta também previu um acréscimo de 13% no número de professores em dedicação exclusiva, com a contratação de 406 novos docentes por meio de concurso público, assim distribuídos: 50 em 2008, 100 em 2009, 148 em 2010 e 58 em 2011. De forma semelhante, as novas admissões do corpo técnico-administrativo seguiram em sintonia com o ingresso dos estudantes (UFMG-REUNI, 2010).

Para acolher o aumento de estudantes na UFMG, foi necessário planejar a expansão das instalações físicas, com a construção de salas de aula, laboratórios e ambientes especiais de ensino, além de contemplar a ampliação dos espaços já existentes e a reforma de outros, como o antigo Pavilhão Central de Aulas (PCA), além da construção de dois Centros de Atividades Didáticas (CAD) (COELHO, 2012).

A implementação dos Centros de Atividades Didáticas (CAD) atendeu a proposta de transformações na estrutura pedagógica prevista no plano de adesão apresentado pela UFMG ao REUNI, à medida em que se constituíram como

Estímulo à incorporação de atividades acadêmicas de cunho multidisciplinar, que permitem a aproximação de alunos vinculados a áreas e cursos distintos. Postula-se, assim, um modelo de flexibilização curricular racional no uso de recursos humanos disponíveis, capaz de possibilitar um atendimento sempre mais qualificado e quantitativamente mais extensivo. (UFMG, 2007, p.4)

De acordo com Coelho,

Os Centros de Atividades Didáticas (CAD), vinculados à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e não a uma unidade acadêmica, consistem em uma experiência inédita na UFMG, pois são os primeiros prédios de salas de aulas não vinculados a uma unidade acadêmica específica, mas de uso compartilhado. (COELHO, 2012, p.15)

No que tange ao cumprimento das metas pactuadas no âmbito do REUNI, cumpre-nos destacar o estudo de Lima e Machado (2016), que verificou se as metas de criação de novos cursos e expansão de vagas foram realmente cumpridas e que resultados se produziram no contexto institucional que mereceram atenção da gestão

universitária. A pesquisa foi realizada em 2012, quando findou o prazo acordado para cumprimento das metas. Segundo Lima e Machado,

Constatou-se que a UFMG cumpriu quase integralmente as metas prometidas em relação à expansão quantitativa de vagas e novos cursos. Implantou 27 novos cursos de graduação, 90,0% dos 30 previstos. Não houve expansão de vagas em apenas um curso de graduação dos 24 previstos. Das 2.136 novas vagas na graduação prometidas para 2011, criou-se 2.066 (96,7%), de acordo com o Relatório de Gestão 2011. Criou cursos noturnos, adotou o sistema de bônus e, a partir do Vestibular 2013, o sistema de cotas, ampliando as chances de ingresso de mais estudantes trabalhadores, afrodescendentes e egressos de escolas públicas. (LIMA; MACHADO, 2016, p. 403-404)

Nesse contexto de expansão universitária efetiva, com o crescimento exponencial do número de matrículas e ampliação da infraestrutura física e de recursos humanos, a implementação das ações pactuadas no âmbito do REUNI contou com a criação de um Núcleo de Inovações e Metodologias, inserido em uma política de aperfeiçoamento didático-pedagógico, que mais adiante, deu origem ao GIZ. A adesão ao REUNI, portanto, representou o marco principal que justificou a implementação do GIZ no âmbito da UFMG.

3 A TESSITURA DO GIZ E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE DIALOGAM COM AS CONCEPÇÕES DE REDE

3.1 A tessitura do GIZ

A adesão da UFMG ao REUNI iniciou com a implementação de um Núcleo de Tecnologias e Metodologias com o objetivo de viabilizar o atendimento a dimensão “Renovação Pedagógica da Educação Superior” e a tessitura do GIZ inicia com a ampliação desta instância. Enquanto o núcleo estava vinculado à Assessoria do REUNI, que tratou da documentação de adesão da UFMG ao REUNI e das ações iniciais de sua implantação, o GIZ foi criado para a atuação da Diretoria de Inovações e Metodologias de Ensino, ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Assim, houve a busca de institucionalizar suas ações e ampliar sua abrangência para todos os cursos: os que foram criados a partir do REUNI e os já existentes.

Coelho (2012) relata que o lançamento do GIZ enquanto rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior ocorreu no dia 25 de junho de 2009, quando a PROGRAD da UFMG realizou um seminário aberto à toda a comunidade universitária. Segundo a autora, no cartaz de divulgação do seminário consta a finalidade do GIZ como “instância criada pela PROGRAD e destinada ao aprimoramento das metodologias de ensino superior, utilizando novas tecnologias e possibilitando a reflexão contínua da prática docente”, seguindo uma breve descrição:

Este trabalho ocorre por meio de Assessoria Pedagógica e Tecnológica, junto aos cursos e disciplinas da Universidade, partindo de uma investigação das demandas, dos contextos educativos e da interlocução com os docentes envolvidos. As ações do GIZ priorizam a articulação institucional com outros setores da Universidade de modo a promover a conexão de saberes já existentes e a formação de uma rede colaborativa de práticas de ensino. (GIZ, 2009)

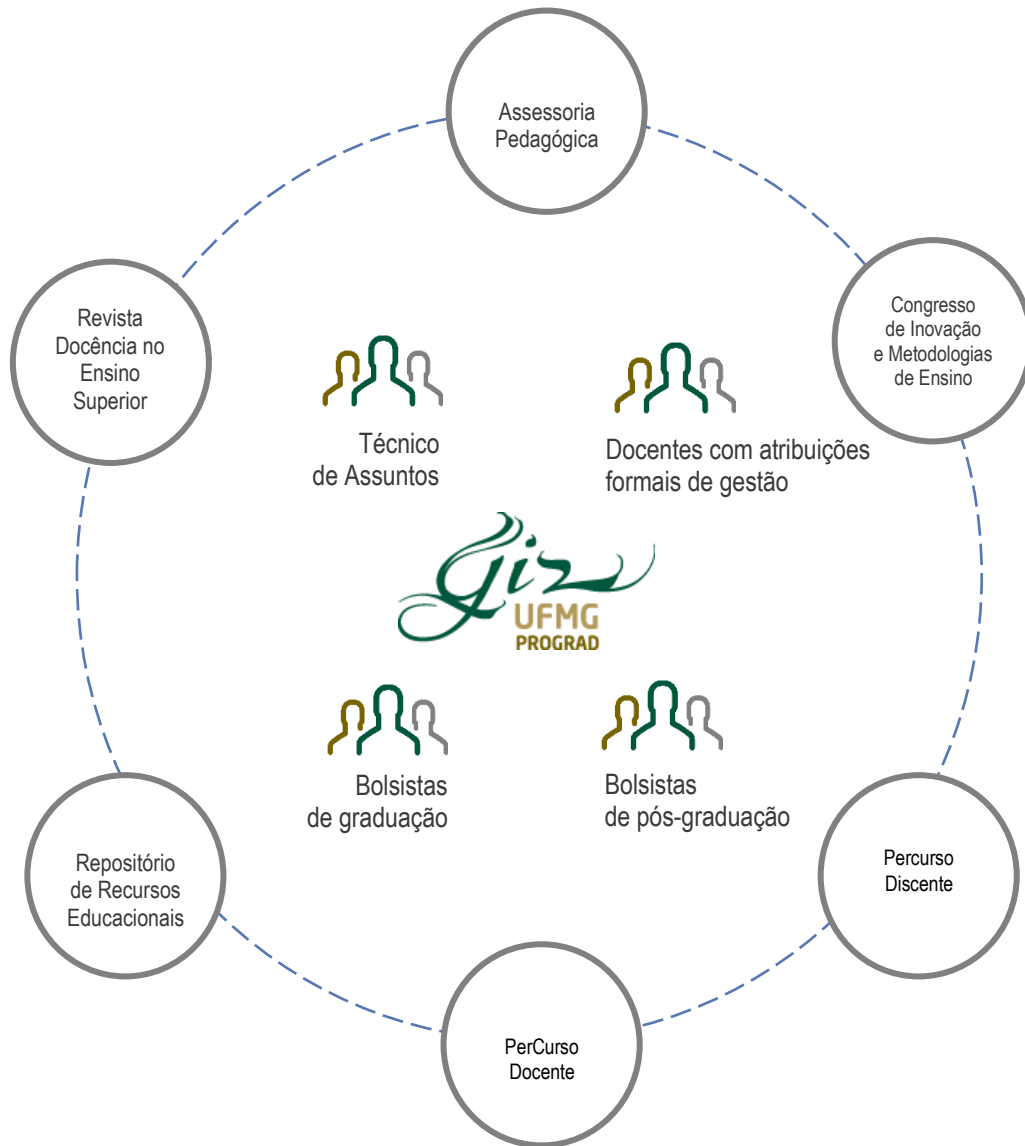
O GIZ tem o objetivo de aprimorar as práticas de ensino na graduação. Inicialmente, apoiou a implantação dos cursos REUNI junto às novas propostas curriculares e gradualmente foi assumindo as demandas pedagógicas dos demais

cursos da UFMG. O GIZ tem como missão desenvolver, de forma inovadora, colaborativa e contextualizada, uma rede de práticas educativas, flexíveis e personalizadas de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a formação de sujeitos autônomos, buscando ser reconhecido como referência nacional e internacional no desenvolvimento de processos formativos para o ensino superior, tendo em vista práticas educacionais flexíveis e personalizadas de diferentes áreas do conhecimento e tendo como valores inovação, colaboração, contextualização, flexibilidade, compartilhamento, desenvolvimento autônomo e valorização das pessoas.

As atividades do GIZ são desenvolvidas por docentes em exercício e aposentados, funcionários técnico administrativos e bolsistas de graduação e pós-graduação, responsáveis pela manutenção de ações contínuas e de permanentes, que se articulam entre as unidades acadêmicas e para além dos muros da universidade. Essas ações são: Assessoria Pedagógica, Repositório de Recursos Educacionais, Percurso Formativo em Docências do Ensino Superior, Percurso Discente Universitário, Congresso de Inovação e Metodologia de Ensino e Revista Docência do Ensino Superior. As características de cada uma dessas ações são detalhadas e analisadas no próximo capítulo.

Como demonstrado na figura a seguir, as ações desenvolvidas p

Figura 3 – Desenho organizacional do GIZ: ações e sujeitos



Fonte: Elaborado pelo autor

3.2 A construção da ideia de rede

Parente (2004) chama a atenção para o fato de que a noção de rede vem despertando interesse nos trabalhos teóricos e práticos de campos tão diversos como a ciência, a tecnologia e a arte, imprimindo a sua compreensão de que estamos diante de um novo paradigma, ligado a um pensamento das relações em detrimento de um pensamento das essências. A respeito disso, Musso (2004) nos diz que a noção de rede é onipresente e mesmo onipotente, em todas as disciplinas: nas ciências sociais ela define sistemas de relações (redes sociais, de poder) ou modos de organização (empresa-rede, por exemplo); na física, ela se identifica com a análise dos cristais e dos sistemas desordenados (percolação); em matemática, informática e inteligência artificial, ela define modelos de conexão (teorias dos grafos, cálculos sobre rede, connexionismo); nas tecnologias, a rede é a estrutura elementar das telecomunicações, dos transportes ou da energia; em economia, ela permite pensar as novas relações entre atores nas escolas internacionais (redes financeiras, comerciais) ou elaborar modelos teóricos (economia de rede, intermediação); a biologia é apreciadora dessa noção de rede que, tradicionalmente, se identifica como a análise do corpo humano (redes sanguíneas, nervosas, imunológicas) e, no presente estudo, a noção de rede ampara a nossa análise sobre a conformação de uma instância universitária – o GIZ, seus sujeitos e a articulação com outras instâncias, seja entre os muros da universidade, seja com outras instituições, nacionais e internacionais. (Musso, 2004).

Trabalhar com a noção de redes significa transitar por concepções variadas nas quais misturam-se ideias embasadas no senso comum, na experiência cotidiana do mundo globalizado ou em determinada ótica teórico-conceitual. Sobre esse aspecto, Acioli (2008) afirma que existe uma diversidade de definições que, no entanto, parecem conter um núcleo semelhante relacionado à imagem de fios, malhas, teias que formam um tecido comum. Portugal (2007) aborda os contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. Segundo a autora, o termo “rede” goza de uma popularidade crescente, sendo usado indiscriminadamente na linguagem corrente, acadêmica ou política, para designar uma grande variedade de objetos e fenômenos.

Ouvimos, hoje, falar de redes em todas as áreas: no território, nas empresas, no Estado, no mercado, na sociedade civil, nas universidades, na investigação, na prestação de serviços. O seu sucesso no modo como organizamos e pensamos o mundo leva, mesmo, alguns autores a falar da existência de uma “racionalidade reticular” [...] a popularidade do conceito de rede e o reconhecimento das suas capacidades descritivas e explicativas ultrapassam, hoje, os limites das ciências sociais e estendem-se cada vez mais a outros domínios científicos. (PARROCHIA, 2001 apud PORTUGAL, 2007, p. 1)

“Uma forma de aprender as interconexões do mundo contemporâneo” é entender como o conceito de redes reverberou na “nova ciência das redes”, em que autores como Duncan J. Watts, Mark Buchanan e Albert-László articlaram conhecimentos das ciências sociais, da matemática, da física, da engenharia e da biologia na defesa de uma visão do mundo “em que tudo está ligado”⁷. Segundo Portugal (2007), a obra dos autores procura “padrões e regularidades na arquitetura de diferentes tipos de redes” e tem como inspiração os estudos do psicólogo americano Stanley Milgran nos anos 1960, que ficaram reconhecidos como *small world studies*⁸.

A partir de Michel Serres, que pesquisou os fundamentos de uma epistemologia para o conceito de rede, Pierre Musso (2004) consolida tal definição, destacando a construção de um diagrama, que reconhecemos como grafo, constituído em um dado instante de uma pluralidade de pontos, que reconhecemos por nós, e ligados entre si por uma pluralidade de ramificações, ou caminhos, que reconhecemos por arestas. O

⁷ Este é um conceito chave para a nossa pesquisa, ponto de partida e chegada. A “integração do mundo” é a premissa que explica as constantes reformas na instituição universitária, foi conceito fundante do REUNI e se demonstra como elemento fundante das ações do GIZ.

⁸ Segundo Portugal (2007), Stanley Milgram conduziu uma experiência nos Estados Unidos da América que consistia em pedir a diversas pessoas escolhidas ao acaso (habitantes de Boston ou Nebraska) que fizessem chegar um dossiê a um “indivíduo-alvo” (um corretor de Boston) dispondo apenas de informação sobre o seu local de residência e profissão. Os indivíduos podiam usar o correio, o contato pessoal, no caso de conhecerem a pessoa, ou usarem um intermediário que tivesse maiores possibilidades de conhecer o indivíduo em questão. Das 296 pessoas da amostra, 217 aceitaram o desafio e expediram o dossiê a um dos seus contatos, sendo que 64 dossiês chegaram ao seu destino por meio de cadeias de tamanho variável, mas cuja média era de 5,5 intermediários. Os estudos levados a cabo por Milgram tiveram inúmeros desenvolvimentos – as conclusões dos *small world studies* levaram à generalização da ideia de que todos no mundo estão separados apenas por seis pessoas. A expressão “*six degrees of separation*” generalizou-se a partir de uma peça teatral de sucesso de John Guare que deu lugar a um filme com o mesmo título. Como mais gente vê filmes do que lê trabalhos sociológicos, a versão popularizou-se mesmo no mundo científico, como prova o livro de Watts (2003), “*Six Degrees. The Science of a Connected Age*”.

autor também recorre ao conceito descrito por Anne Cauquelin como um vínculo invisível dos lugares visíveis e Henri Atlan, que define a rede como uma entidade intermediária entre a racionalidade formalizada do cristal e o caos da fumaça. Baseado nesses constructos, Musso conceitua rede como “uma estrutura de interconexão instável, composta por elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento” e distingue três níveis dessa definição:

1. A rede é uma estrutura composta de elementos em interação, esses elementos são os picos ou nós da rede, ligados entre si por caminhos ou ligações, sendo o conjunto instável e definido em um espaço de três dimensões.
2. A rede é uma estrutura de interconexão instável no tempo; a gênese de uma rede (de um elemento de uma rede) e sua transição de uma rede simples a outra mais complexa são consubstancias da sua definição. A estrutura de rede inclui sua dinâmica. Que se considera o desenvolvimento de um elemento em um todo-rede ou de uma rede em uma rede de redes, trata-se sempre de pensar uma complexificação autoengendrada pela estrutura da rede.
3. Enfim, terceiro elemento da definição da rede, a modificação de sua estrutura obedece a alguma regra de funcionamento. Supõe-se que a variabilidade da estrutura em rede respeita uma norma – eventualmente modelizável – que explica o funcionamento do sistema estruturado em rede.

3.3 As redes enquanto objeto de análise estrutural

A análise de redes sociais é sugerida como uma ferramenta de ligação dos níveis micro e macro da teoria sociológica. Baseado nos princípios da sociometria, Granovetter (1973) estudou o que classificou como laços nas relações de rede sociais. O autor considera tais estudos de relações limitados no aspecto da interação de baixa escala à força de relações interpessoais e mostra de alguma forma como a avaliação da análise qualitativa das redes pode ter relação com aspectos dos macrofenômenos tal como difusão, mobilidade social, organização social, organização política e coesão social.

O autor assume que sua teoria se baseia em uma análise essencialmente qualitativa, porém, é possível a aplicação de modelos matemáticos utilizando argumentos e tendências estatísticas. Para Granovetter (1973), quatro elementos intuitivos conceituam e caracterizam a força de um laço interpessoal. A força de um laço é uma combinação (provavelmente linear) de quantidade de tempo, intensidade emocional (ou intimidade), confiança mútua e serviços recíprocos.

O estudioso relata que por meio de estudos empíricos e uma análise arbitrária de indivíduos selecionados em uma rede social existe uma premissa preditiva de que a quantidade de sobreposições de amizades (amigos em comum) em uma rede é proporcional à quantidade de laços fortes entre os indivíduos e quanto mais laços fortes, mais amigos em comum. Quando há poucos amigos em comum, isso é consequência de poucos ou ausentes laços fortes.

Granovetter (1973) aborda que os tipos de força dos laços têm implicação no poder de difusão das informações e ideias dentro de um grupo e que depende do tamanho da rede social. O autor considera que laços fortes podem tornar as informações mais segregadas e confinadas dentro de um círculo de amizade de laços fortes. Por sua vez, os laços fracos podem formar pontes locais e permitir a difusão de informações e conhecimentos. Em relação aos estudos de difusão da inovação, na concepção do sociólogo, os indivíduos ricos em laços fracos dentro de uma rede social numerosa são os melhores alocados na rede para difundir inovações.

As redes, enquanto objeto de análise estrutural, são detalhadas por Wellman e Berkowitz (1991) no trecho a seguir.

As estruturas sociais podem ser representadas como redes – como conjuntos de *nós* (ou membros do sistema social) e conjuntos de *laços* que representam as suas interconexões. Esta é uma ideia maravilhosamente libertadora. Dirige o olhar dos analistas para as relações sociais e liberta-os de pensarem os sistemas sociais como coleções de indivíduos, díades, grupos restritos ou simples categorias. Usualmente, os estruturalistas têm associado “*nós*” a indivíduos, mas eles podem igualmente representar grupos, corporações, agregados domésticos, ou outras coletividades. Os “*laços*” são usados para representar fluxos de recursos, relações simétricas de amizade, transferências ou relações estruturais entre “*nós*”. (WELLMAN; BERKOWITZ, 1991 apud PORTUGAL, 2007, p. 1)

Nessa perspectiva, Loiola & Moura (1997) destacam que “a presença de um ponto central, de uma fonte geradora/propulsora, não figura no significado popular de rede. A igualdade e a complementariedade entre as partes são seus aspectos básicos, reforçados pela regularidade entre as malhas”.

A esse respeito, Portugal (2007), apresenta alguns princípios fundamentais na teoria das redes, elencados por Wasserman e Faust (1999).

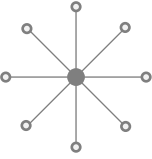
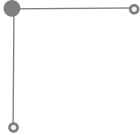
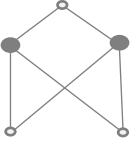
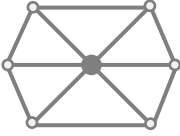
- a) Os atores e as suas ações são vistos como interdependentes e não como unidades independentes e autônomas.
- b) Os laços relacionais entre atores são canais onde circulam fluxos de recursos (materiais e imateriais).
- c) Os modelos de redes centrados nos indivíduos concebem as estruturas de relações como meios que configuram oportunidades ou constroem a ação individual.
- d) Os modelos de redes conceituam a estrutura (social, econômica, política etc.) como padrões constantes de relações entre atores.

Souza (2013) afirma que a morfologia de redes não representa grandes novidades no ambiente universitário, porém se apresenta com formas e objetivos

distintos. À exemplo disso, a autora cita redes de cooperação científica, como grupos de pesquisa, aos quais investigadores e estudantes, que se constituem como os principais atores dessa rede, associam-se para estimular a produção em torno de uma determinada temática. A autora destaca que as integrações entre universidades são historicamente articuladas para promover a mobilidade acadêmica e outros projetos, bem como em processos de cooperação interinstitucional que abrangem os três pilares fundamentais da instituição universitária.


Sobre a morfologia e posicionamentos da rede, Neto (2004) propõe o seguinte *framework* para detalhar suas propriedades:

Tabela 8 – Morfologia e posicionamentos de rede (continua)

Propriedade	Nível de análise	Definição	Efeitos
<p>Centralidade</p> 	Ator	Ator centraliza as relações com os outros atores da rede (posição estratégica)	Acesso a recursos externos, informações, status e poder
<p>Autonomia estrutural</p> 	Ator	O ator ocupa um buraco estrutural entre dois atores com quem está conectado	Aumenta os benefícios da informação (broker), recursos, controle dos atores e status
<p>Equivalência estrutural</p> 	Pares de atores	Atores têm estruturas de relações similares dentro da rede	Atores tendem a ter comportamentos similares (ativos, informações e status similares) e simétricos
<p>Densidade</p> 	Rede	É a extensão da interconexão entre os atores da rede. Maior a interconexão maior a densidade	Facilita o fluxo de informações e recursos. Sistema fechado de confiança e normas compartilhadas. Facilita a atribuição de sanções

Fonte: Adaptado de Neto (2004)

Tabela 8 – Morfologia e posicionamentos de rede (continuação)

Propriedade	Nível de análise	Definição	Efeitos
<p style="text-align: center;">Coesão</p> 	<p style="text-align: center;">Pares de atores</p>	<p>Compreendida através da intensidade do relacionamento (forte ou fraco). Interações frequentes com comprometimento de recursos</p>	<p>Relações coesas estão relacionadas ao ganho de informações refinadas, conhecimento tácito, controle social e reciprocidade</p>

Fonte: Adaptado de Neto (2004)

Essas abordagens, princípios e dimensões que permeiam a ideia de rede serão empregadas no presente estudo para analisar a articulação do GIZ enquanto rede de desenvolvimento de prática do ensino superior.

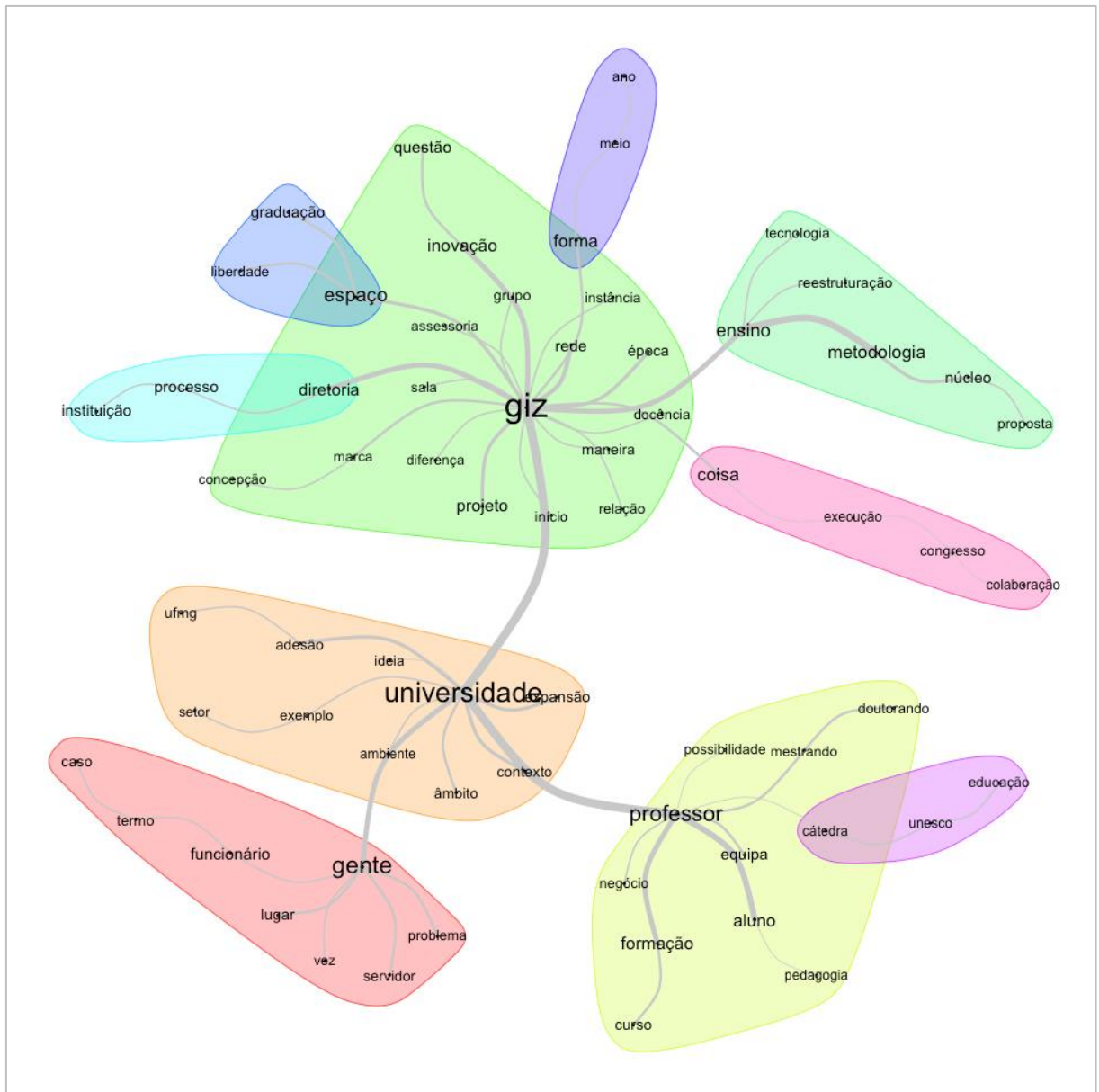
4 A CONFORMAÇÃO DO GIZ E SUA ARTICULAÇÃO COMO REDE DE DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo buscamos analisar os achados da pesquisa, desvelando a tessitura do GIZ enquanto Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior. Discutimos, na perspectiva dos sujeitos que articulam as ações do GIZ, quais definições e convergências eles apresentam para definir o que e como é o GIZ; como é o clima e o contexto organizacional e quais são as diferenças percebidas, quando a experiência do GIZ é confrontada com outras estratégias formativas de instituições federais de ensino superior. Qual é o sentido que os sujeitos atribuem ao papel, à função ou missão do GIZ e por que e para que ele foi criado. Por fim, com uma maior aproximação à questão da pesquisa, descrevemos o sentido das ações na perspectiva dos sujeitos e como se dá a articulação do GIZ entre os muros da UFMG, bem como tratamos das concepções que sustentam a conformação do GIZ enquanto rede e identificamos, ainda na perspectiva dos sujeitos, quais desafios ainda precisam ser superados.

Nas seções que compõem esse capítulo, as análises dos dados são organizadas da seguinte forma: em um primeiro momento apresentamos uma representação gráfica dos dados por categoria de análise, trata-se de um grafo de similitude processado a partir do software IRaMuTeQ. Em um segundo momento, são apresentadas sínteses qualitativas do conteúdo das entrevistas que atribuem sentido à representação gráfica dos elementos explorados no campo. Por fim, confrontamos os achados com os constructos teóricos que sustentam a pesquisa, em especial, a ideia de redes e tecnologia.

Categoria de análise 1- Definições e convergências: o que e como é o GIZ?

Figura 4

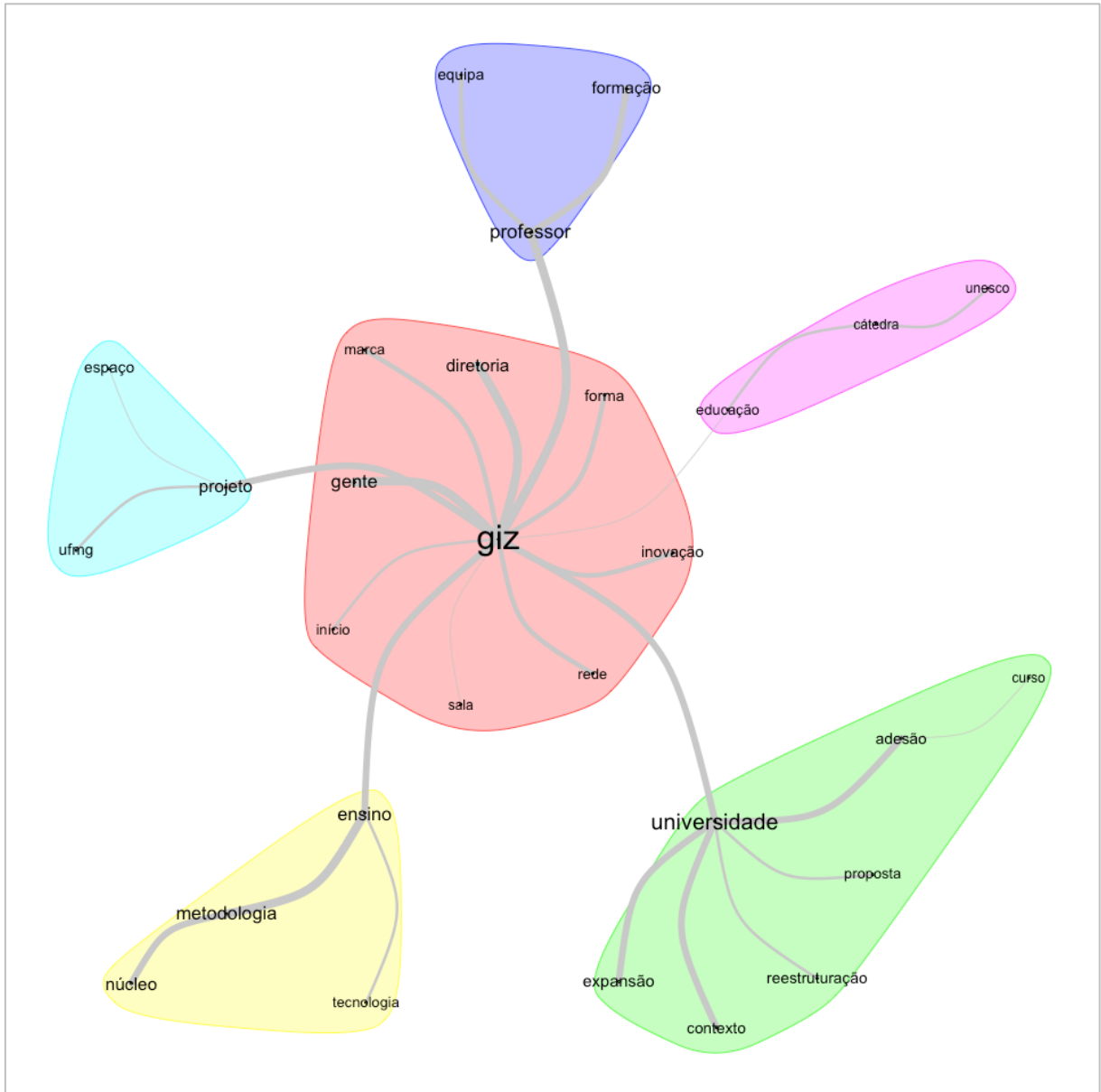


Fonte: Elaborado pelo autor

Esta primeira categoria de análise resulta da aglutinação de três indexadores que auxiliam na construção das percepções dos sujeitos sobre as definições do GIZ. Esses indexadores são: (1) Criação do GIZ; (2) O que é o GIZ? e (3) Por que o GIZ é diferente? As definições são convergentes e, conforme aponta o grafo de similitude e

circundam entre gente (como sinônimo para sujeito), professor, como categorias de representação da universidade em função do GIZ.

Figura 5 – Indexador 1: Criação do GIZ



Fonte: Elaborado pelo autor

No primeiro indexador (Figura 5), a criação do GIZ é representada no grafo de similaridade por cinco conexões, que estão subordinadas ao GIZ. São elas: universidade, educação, professor, projeto e ensino.

A criação do GIZ se deu, em um primeiro momento, enquanto um núcleo que se propôs a auxiliar na construção do plano de adesão da UFMG ao REUNI, se valendo da experiência dos colaboradores que atuavam na cátedra de Educação a distância, implementada na Faculdade de Educação pela Rede UNITWIN, programa de Cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Na perspectiva dos entrevistados, concordando com o que diz a literatura e os documentos institucionais, a origem do GIZ possui uma estreita relação com a adesão da UFMG ao REUNI, que destacam a dimensão da “Renovação Pedagógica do Ensino Superior” do programa como propósito principal de implementação do GIZ.

Entrevistado 1: As universidades, elas aderiram ao REUNI pra promover um processo de expansão, não só dos cursos existentes como de cursos novos e um dos elementos vinculados à essa adesão relacionava-se a uma política que, em nível federal, que era de acolhimento e formação dos professores que chegavam no âmbito do REUNI, bem como os alunos”

Entrevistado 3: Então, assim, o GIZ entra na verdade porque há no projeto da UFMG pro REUNI um item de renovação pedagógica (...) Até onde eu sei é nesse aspecto da renovação, então o GIZ ele entra aí, que na verdade era com a intenção, se você for no projeto do REUNI, era uma **intenção de formar equipes didáticas**, então o GIZ fomentaria essas equipes didáticas na instituição.

As equipes didáticas são mencionadas como uma ação inicial para apoiar a implementação dos novos cursos de graduação previstos no Plano de Adesão da UFMG ao REUNI. O objetivo dessa ação é justificado pelos entrevistados como uma oportunidade de superar possíveis lacunas na formação dos docentes que atuam no ensino superior.

Entrevistado 2: A gente sabe que muitos professores universitários não passam por uma formação didática, eles só fazem a pesquisa e tornam-se professores universitários sem terem passado por essa discussão sobre o que que é ensinado, o que que é aprender, sobre metodologias de ensino diferenciadas, principalmente nessa fase de reestruturação que teriam turmas grandes com 150 alunos, depois com turmas menores com atendimento, iria exigir novas metodologias e uso de tecnologias para dar conta disso.

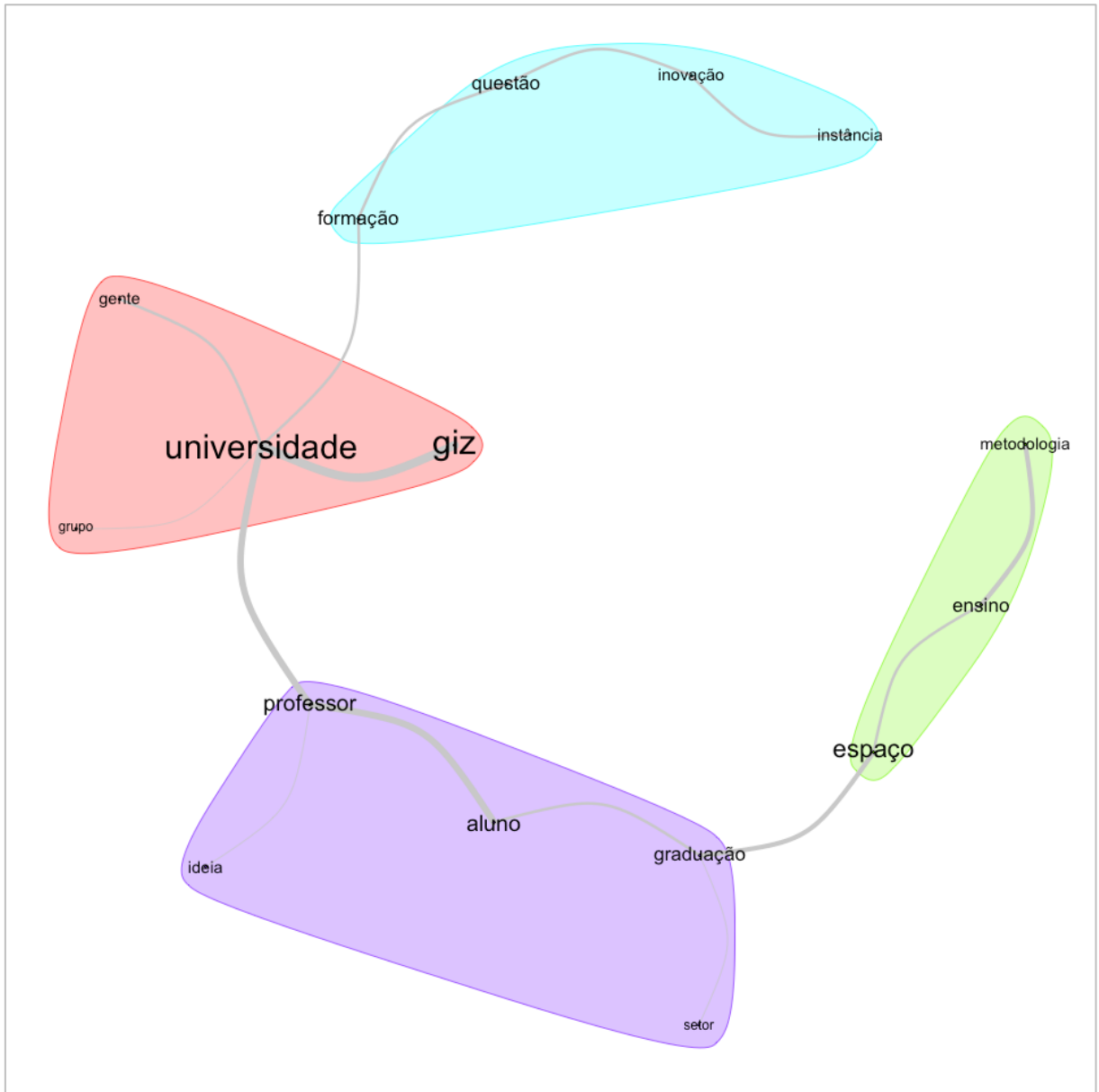
Os sujeitos também apontam que a criação do GIZ se configura como um espaço formativo para professores, tarefa essencial na dimensão da “Renovação Pedagógica da Educação Superior”, necessidade que antecede e supera o período ativo do REUNI como aponta o entrevistado a seguir.

Entrevistado 4: (...) é um espaço que ele era demandado, existia uma carência na universidade por esse espaço, havia professores que tinham essa demanda, essa necessidade de discutir metodologias, de buscar essa formação e eles não tinham onde buscar. Então o GIZ acho que veio responder isso, talvez seja por isso também que mesmo fechando o período de implantação do REUNI em 2012, 2013, o GIZ continuou, o REUNI terminou, terminou sua fase de implantação, mas o GIZ tá aqui como uma formação pra todos os cursos, para todas as áreas.

A ideia de rede também é demarcada pelos entrevistados, que nos dizem sobre os avanços do núcleo à diretoria, tal forma como o GIZ é visto hoje.

Entrevistado 2: (...) GIZ, que antes era o núcleo, foi criado como o núcleo de ensino e metodologias, não me lembro exatamente o nome, ele transformou numa rede e depois numa diretoria e foi ganhando a ampliação dele aqui na universidade, a expansão, o reconhecimento, a adesão, foram aparecendo.

Figura 6 – Indexador 2: O que é o GIZ?



Fonte: Elaborado pelo autor

No segundo indexador (Figura 6), o grafo de similaridade possui conexões que sugerem uma maior unidade nas narrativas dos sujeitos entrevistados, que utilizam os termos “universidade”, “professor”, “aluno”, “graduação”, “ideia”, “setor”, “espaço”, “ensino”, “metodologia”, “grupo”, “gente”, “formação”, “questão”, “inovação” e “instância” para definirem o GIZ.

A marca GIZ é concebida a partir da provocação em fundir o “velho e o novo”, o velho materializado no GIZ de lousa, dito como primeira tecnologia educacional, e o

novo nas práticas de inovação de ensino. Para inovar, não era necessário jogar o GIZ fora, uma vez que este faz parte do trabalho docente e exerce o papel simbólico de identidade profissional, um convite à abertura ao diálogo, ao contato e aproximação que demonstra como o GIZ ocupa e compartilha o espaço institucional.

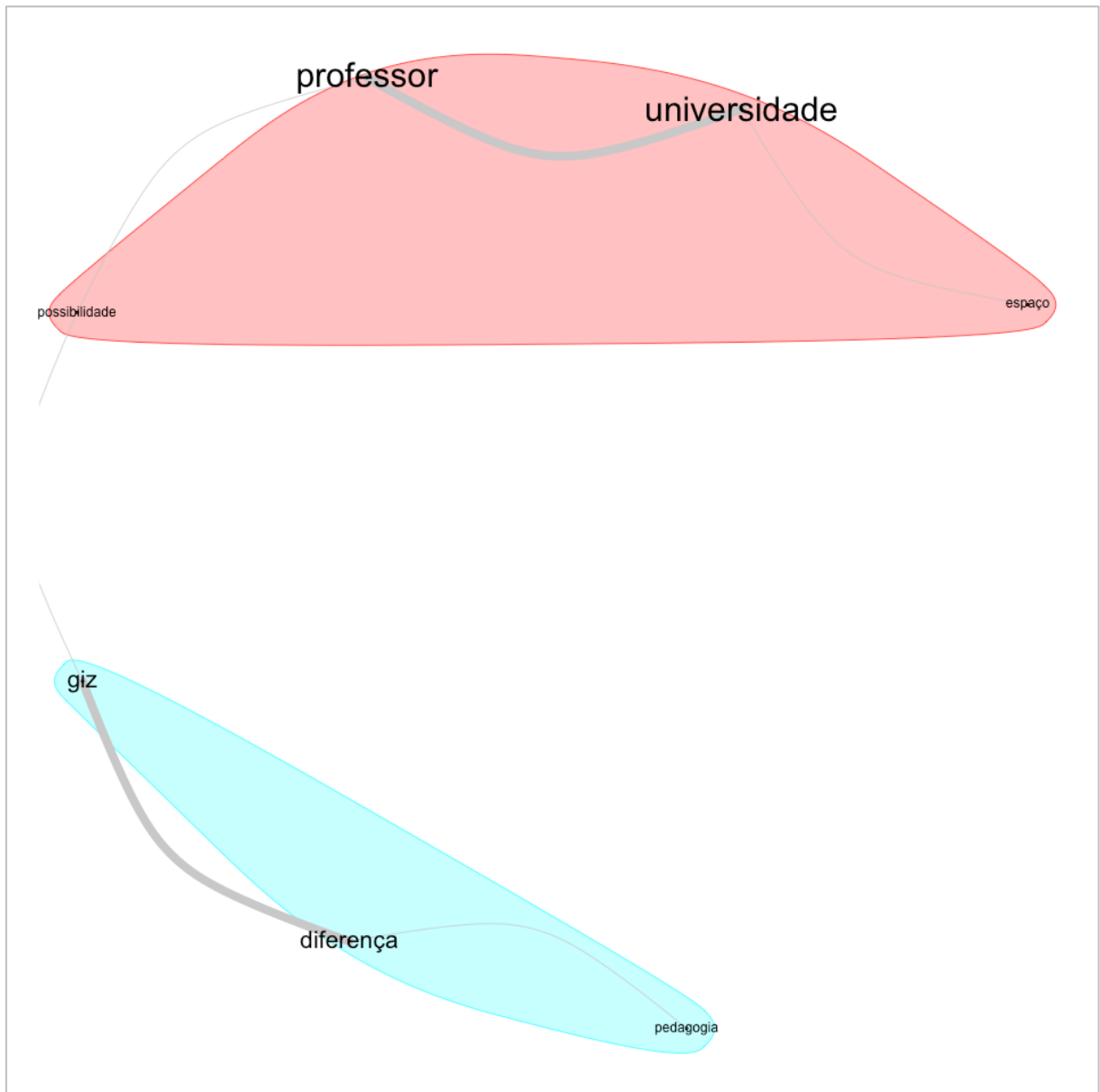
Entrevistado 12: Quando nós apostamos na marca GIZ, buscávamos expressar nossa concepção de trabalho pedagógico, nossa forma de nos relacionar e de atuar na Universidade. Creio que conseguimos isso. Inicialmente as pessoas indagavam se era uma sigla, o que significava, “Grupo o quê?”. E esclarecíamos que era a coisa, o GIZ da sala de aula. Eu acho que a marca tem essa dimensão provocativa, exatamente de colocar o velho e o novo juntos, o GIZ e a inovação.

Entrevistado 1: Eu fico entre a dimensão formal e a não formal, mas pra mim isso aqui é um espaço legítimo... De formação, inicial e continuada de professores, e que tem um caráter de integração com toda a universidade. (..) Eu definiria o GIZ como uma instância institucional, que isso é importante destacar porque é igual te falei, no geral as outras universidades, principalmente as públicas, as particulares também, e as federais não têm essa instância que especificamente para trabalhar com o objeto e com as práticas que nós trabalhamos aqui. Aqui a formação e valorização do docente, que é a questão da inovação didático, metodológica, então essa questão da inovação e essa questão da valorização do docente é uma característica do GIZ, sem essa instância que é o que eu definiria melhor.

Entrevistado 3: o GIZ, como essa rede, mas nessa ideia de que o GIZ não ia criar tudo e fazer tudo, ele era um espaço de conexão entre os sujeitos, ele é um espaço tanto físico quanto *on-line* quanto de conexão entre as pessoas.

O GIZ é definido pelos entrevistados como um espaço singular e legítimo de formação inicial e continuada de docentes. Um espaço de conexão entre os sujeitos, tanto físico quanto *on-line*, um ambiente de liberdade criativa, com caráter integrativo capaz de promover encontros. Um espaço para pensar em metodologias de ensino para a sala de aula, que integra estudantes de graduação, mestrado e doutorado.

Figura 7 – Indexador 3: Por que o GIZ é diferente?



Fonte: Elaborado pelo autor

No terceiro indexador (Figura 7), o grafo de similitude possui conexões que sugerem uma dispersão nas narrativas dos sujeitos entrevistados, que utilizam termos como “universidade”, “professor”, “espaço” e “possibilidade”, “GIZ”, “diferença” e “pedagogia” para qualificar os elementos que diferenciam o GIZ.

Ao serem questionados, sobre o porquê de o GIZ ser diferente, os entrevistados apresentaram justificativas ligadas ao espaço, que possibilita liberdade para “pensar”, “refletir”, “conceituar” e “conceber”. O GIZ foi descrito como um espaço que não

desvaloriza os trâmites institucionais, mas que possibilita pensar “fora da caixa”, um espaço de liberdade criativa.

O GIZ é visto como catalisador de possibilidades e de intervenções no âmbito das práticas de ensino superior, por agregar sujeitos que estão na universidade ou fora dela.

Entrevistado 1: A diferença é porque é um espaço que permite a gente, é... ter liberdade pra pensar, pra refletir, pra conceituar, pra conceber. Então, é... apesar de que temos muita clareza de que devemos seguir todos os trâmites institucionais, mas nós temos um certo aval, da própria universidade, para pensar fora da caixa, dos trâmites.

Ao tratar dos fatores que diferenciam o GIZ de outros espaços, os sujeitos destacam a sua organização como um elemento fundamental por não haver uma coordenação verticalizada, mas horizontalizada, visto que há abertura para o diálogo. Existem cargos de trabalho, mas todos, de maneira fundamental, incluindo os bolsistas de graduação e pós-graduação, integram as tomadas de decisões, bem como a realização das ações, com acolhimento e igualdade.

Entrevistado 7: É um lugar diferente do resto da universidade.

Entrevistado 6: Os bolsistas que trabalham conosco eles são plenamente integrados aos nossos processos, não só na execução, mas eles são integrados desde a concepção, o planejamento, a execução, a avaliação, e eles trabalham em parceria conosco mesmo.

Categoria de análise 2: Papel, função ou missão: por que e para que o GIZ foi criado?

Figura 8



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta segunda categoria de análise (Figura 8), ao tratarmos do papel, função ou missão do GIZ, por que e para que ele existe, percebemos que as percepções dos sujeitos resultam, no gráfico de similitude, em oito nós, vinculados diretamente ao GIZ: gente (como sinônimo de sujeitos), concepção, ensino, professor, formação, espaço, projeto e universidade.

De acordo com o *site* institucional, o GIZ tem como missão desenvolver, de forma inovadora, colaborativa e contextualizada, uma rede de práticas educativas, flexíveis e personalizadas de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a formação de sujeitos autônomos. Concordando com isso, os sujeitos indicam como missão promover políticas de formação inicial e continuada de docentes para impactar na melhoria da qualidade do ensino, sobretudo nos cursos de graduação da UFMG.

Entrevistado 1: O papel da diretoria hoje é promover políticas de formação inicial e continuada de docentes e demais políticas que promovam melhoria da qualidade do ensino de graduação da universidade.

Entrevistado 9: Formar os futuros docentes e continuar formando e atualizando.

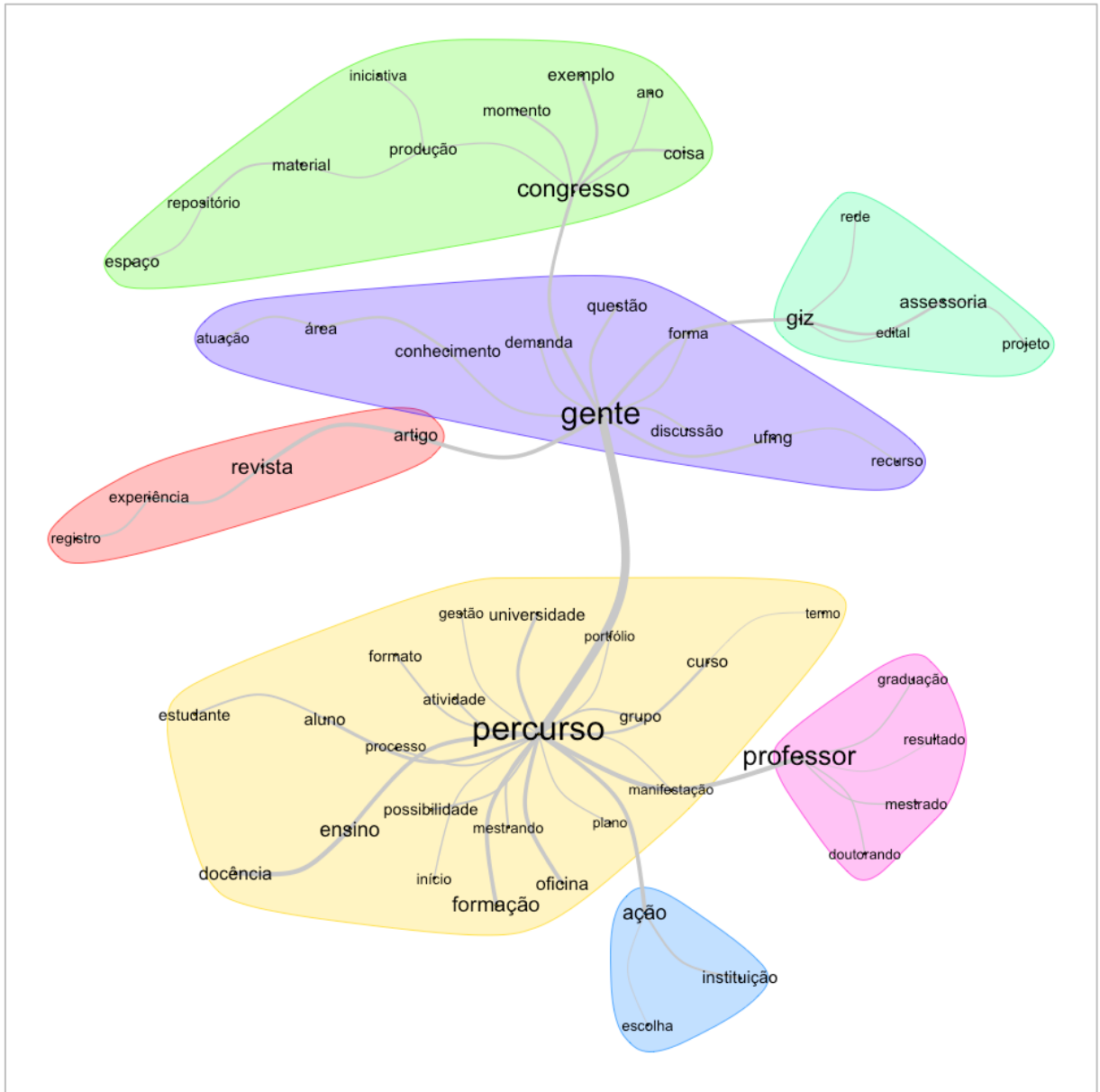
Entrevistado 11: (...) o que perpassa desde o início até hoje e não se perdeu é a formação do docente, formação discente e a formação do próprio corpo de bolsistas e de funcionários. Quando eu entrei aqui no GIZ é que eu fui descobrindo e inventando. Então, eu acho que a missão do GIZ tem a ver com formação e aí todas... tudo que está envolvido nisso porque, por exemplo, você tem que falar em valorização das pessoas, em valorização das competências que as pessoas já trazem, você tem que falar em trabalho em grupo daí é muito importante a gente estar aqui neste ambiente que misturam pessoas, bolsistas de graduação e pós-graduação, funcionários, professores.... Acho que formação tem a ver também com abertura para o aprendizado, pro novo, para novas descobertas. Isso que eu acho que tem a ver mais com a missão do GIZ.

Essa missão extrapola os muros da universidade, uma vez que as ações não se limitam ao corpo docente, mas se estendem aos mestrandos, doutorandos e integram outras instituições do ensino superior.

Entrevistado 1: Alunos de mestrado e doutorado podem trabalhar em qualquer lugar. Então, assim, nós temos uma política de formação inicial pra alunos que podem, pra mestrandos e doutorandos que podem atuar em outras instituições e de formação continuada para os docentes da universidade.

Categoria de análise 3: As ações do GIZ na perspectiva dos sujeitos

Figura 9

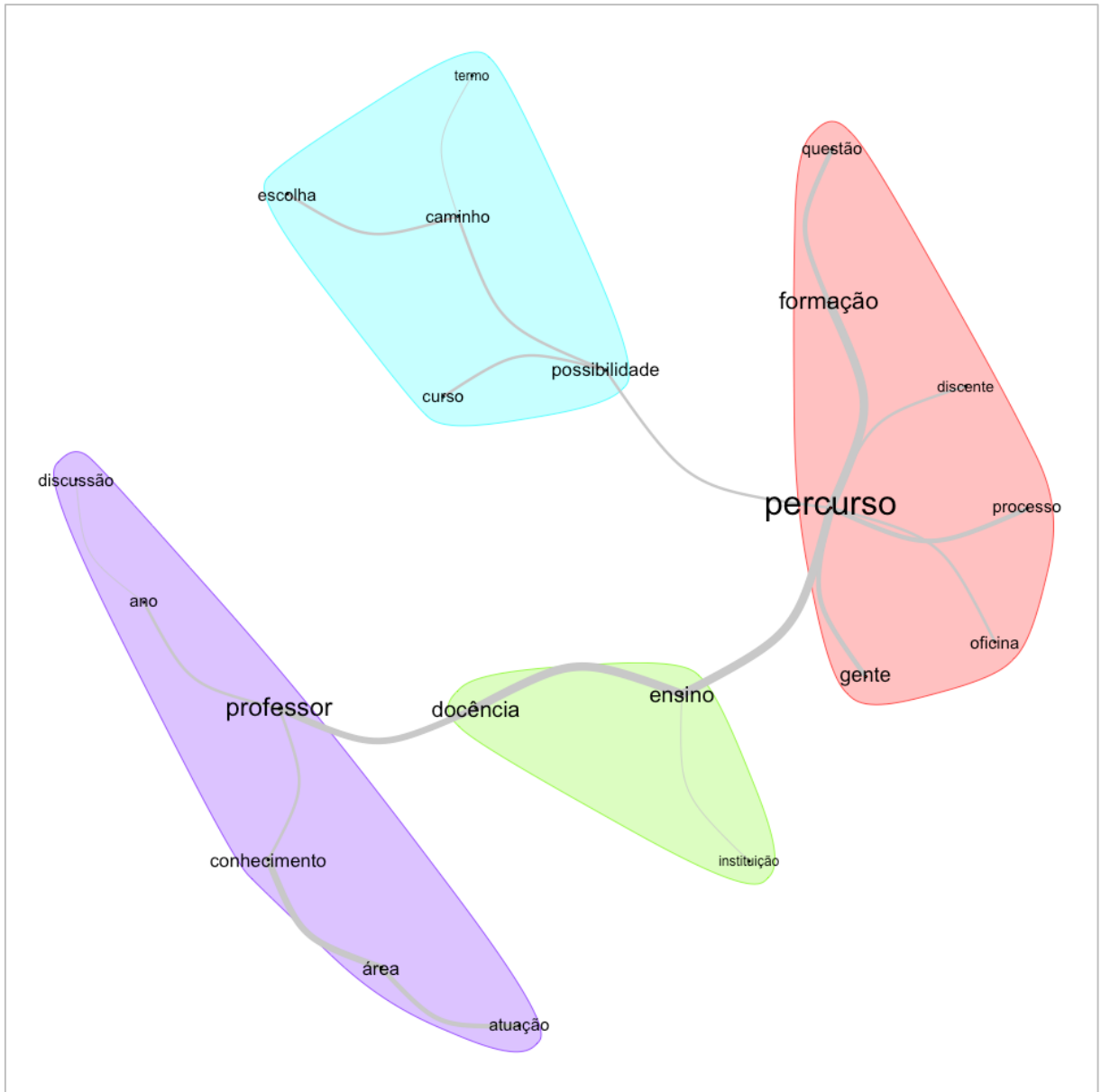


Fonte: Elaborado pelo autor

Esta terceira categoria de análise (Figura 9) resulta da aglutinação de seis indexadores que auxiliam na construção das percepções dos sujeitos sobre as ações do GIZ. Esses indexadores são: (1) Percurso Formativo em Docência do Ensino Superior; (2) Percurso Discente Universitário; (3) Revista Docência do Ensino

Superior; (4) Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino; (5) Assessorias Pedagógicas e (6) Repositório.

Figura 10 – Indexador 1: Percurso formativo em Docência do Ensino Superior



Fonte: Elaborado pelo autor

No primeiro indexador (Figura 10), o grafo de similaridade possui conexões que sugerem a intencionalidade pedagógica do Percurso formativo em Docência do

Ensino Superior. “Formação”, “ensino”, “docência”, “professor” e “possibilidades” são os termos mais evidentes que os sujeitos utilizam para qualificar a ação.

O Percurso formativo em Docência do Ensino Superior (PerCurso Docente) atende a professores e estudantes de pós-graduação que desenvolvem projetos de ensino nos cursos de graduação da UFMG. A formação tem como objetivo ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e colaborar para a constituição de uma rede de compartilhamento de experiências do corpo docente da instituição. O curso é ofertado anualmente e está estruturado na modalidade à distância, com carga horária de 60 horas distribuídas em encontros presenciais e atividades *on-line* diversas como:

- Oficinas gerais: possuem caráter teórico-prático, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório de metodologias de ensino e recursos tecnológicos empregados nos processos de ensino-aprendizagem;
- Oficinas contextualizadas: têm como finalidade socializar experiências didáticas, conhecimentos e metodologias utilizados pelos docentes da instituição;
- Fóruns *on-line* e encontros presenciais temáticos: promovem reflexões sobre temas como avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino, tecnologias na educação, entre outros;
- Seminário final: momento de apresentação de propostas de ensino construídas pelos participantes com o subsídio das reflexões e debates ocorridos durante o percurso.

Os entrevistados indicam que os participantes desta ação apresentam inquietações de diferente ordem: professores que sentem que suas aulas não produzem mais o resultado que gostariam; professores que não estão tão próximos, como gostariam, dos estudantes de graduação, que estão sentindo que está vindo uma geração diferente, que o resultado não está tão bom e que a sua aula precisa de renovação.

Entrevistado 1: O percurso formativo de Docência no Ensino Superior, que ele atende hoje os alunos de mestrado e doutorado e os professores. Ele é um processo formativo aberto porque em cada percurso agora o aluno pode escolher uma trilha, então você pode fazer 7 ou 8 vezes, a oferta é anual.

Entrevistado 2: Então, a ideia é os professores poderem fazer esse Percorso quantas vezes quiserem, todo primeiro semestre do ano foi ofertado e continua o Percorso Formativo em Docência no Ensino Superior.

Entrevistado 8: A questão do percurso é muito processo de auxiliar mesmo no processo de formação de pós-graduandos e mestrados, acho que cumpre muito esse papel, a gente tem uma procura muito grande desse público com relações docentes.

O termo “percurso” carrega a identidade e conforma a intencionalidade pedagógica desta ação na medida em que há um público diverso, formado por professores e estudantes de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado, que partem e chegam a lugares diferentes, conforme aponta os trechos das falas de dois entrevistados.

Entrevistado 4: (...) pode ter diversas pessoas participando daquela mesma ação, mas elas fazem caminhos diferentes, por isso se chama percurso.

Entrevistado 6: (...) o curso você presume de um curso que todas as suas possibilidades já estão estabelecidas desde o início, então você tem um curso né, você tem um caminho a ser percorrido que já está previamente definido, em termos de conteúdo, em termos de metodologia, em termos de opções. O percurso ele tem certa flexibilidade, óbvio que você tem que ter planejamento, é óbvio que você tem que definir previamente algumas possibilidades de oficina, algumas possibilidades de recurso, algumas possibilidades de teoria que vão ser trabalhadas, mas como a gente tem uma gama de possibilidades, é permitido ao percursista, a gente chama de percursista né, ele fazer algumas escolhas, e essas escolhas permitem que ele não vá por um caminho previamente traçado do início ao fim, mas ele traça algumas escolhas que o permitem atender algumas demandas que são próprias.

Um dos entrevistados explora um pouco mais a intencionalidade pedagógica do Percorso formativo em Docência do Ensino Superior, destacando o seu caráter diferenciado.

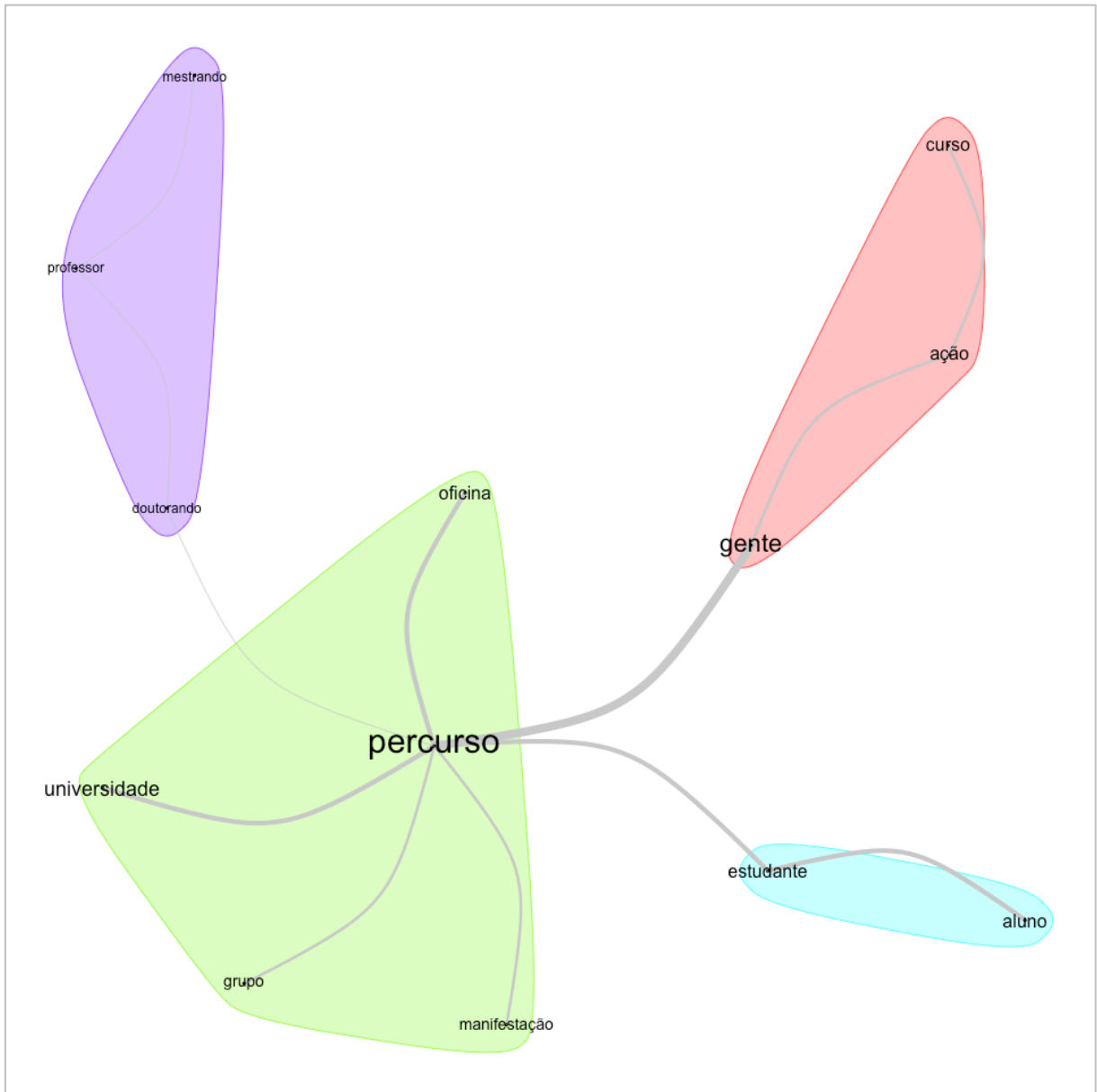
Entrevistado 6: (...) se você também for avaliar são pouquíssimas instituições no Brasil, instituições de ensino superior que tem uma instância dentro da instituição que trabalha especificamente com a formação docente, discente e com renovação metodológica, então o GIZ tem esse viés e o percurso procura trabalhar com essas questões de formação, tanto discentes de pós-graduação, de mestrado, doutorado quanto dos docentes da Universidade na formação específica, não importa a área de conhecimento

desse docente, uma formação específica nas questões relativas ao viés pedagógico, vias de atuação do docente... há demandas principalmente naquelas áreas que não são ligadas diretamente à educação, nessas áreas de exatas, as biológicas, medicina, então essa procura para suprir a maior deficiência desse professor, há professores aqui por exemplo, mais de vinte anos de casa, que nos procuram, inclusive com depoimento mesmo que expressam isso, verbalizam a necessidade até de suprir essa falta na formação.

E indica a abrangência do percurso no âmbito da UFMG:

Entrevistado 6: o percurso e abrange todas as áreas de conhecimento, todos os cursos de graduação aqui, pós-graduação também.

Figura 11 – Indexador 2: Percurso Discente Universitário



Fonte: Elaborado pelo autor

No segundo indexador (Figura 11), o grafo de similaridade possui conexões que sugerem a intencionalidade pedagógica do Percurso Discente Universitário. “Percurso”, “gente” (como sinônimo de “sujeitos”), “estudante”, “oficina”, “grupo” e “universidade” são os termos mais evidentes que os sujeitos utilizam para qualificar a ação.

O Percurso Discente Universitário (PDU) atende a estudantes de graduação e consiste em uma das ações do GIZ, que visa identificar, promover e aprimorar as

habilidades necessárias ao estudante de graduação no desenvolvimento da sua autonomia na vida acadêmica. O PDU é ofertado no 2º semestre do ano letivo, na modalidade semipresencial e possui carga horária de 45 horas, o que favorece a flexibilidade de tempo e espaços para os estudos. Ele oferece diversas oficinas, como: Redes de Aprendizagem; Planejamento de Jogos Digitais; Projeto de Pesquisa; Introdução à Leitura Acadêmica; Introdução à Escrita Acadêmica; Apresentações de Trabalhos Acadêmicos; Produção de Vídeos; Mapas Conceituais; Portfólio e A Voz e seus cuidados.

A intencionalidade pedagógica do PerCurso Discente Universitário possui o mesmo sentido do PerCurso Formativo em Docência do Ensino Superior, como aponta um dos entrevistados.

Entrevistado 6: (...) é percurso também porque enquanto você tiver vínculo com a universidade, como discente ou docente, você pode participar de quantos percursos você quiser, e cada percurso você pode fazer um caminho diferente, escolher oficinas diferentes, escolher recursos diferentes, escolher outros tipos de abordagem, objetos diferentes, então é por isso que a gente chama de percurso.

No recorte de tempo em que o percurso discente estava sendo implementado (2013), a comunidade estudantil brasileira tinha sua atenção voltada para as manifestações lideradas principalmente pelo movimento Passe-livre, o que levou a formatar o percurso de modo a trabalhar autonomia do discente e oferta de ferramentas que qualificassem melhor sua trajetória universitária, conferindo um sentido de protagonismo.

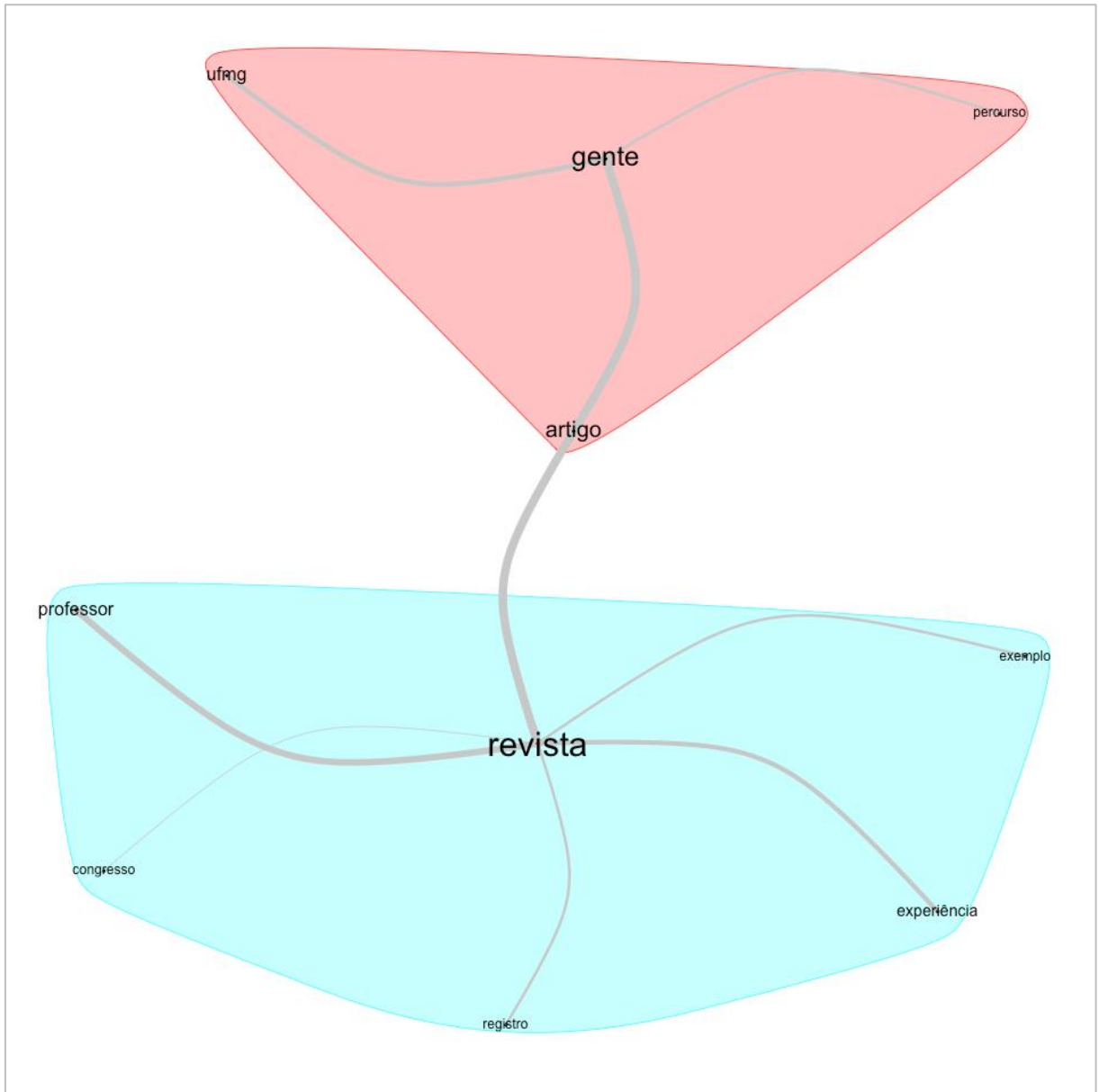
Entrevistado 11: Julho seria o início do primeiro percurso daquelas manifestações e era um percurso voltado para os estudantes e aquelas manifestações começou inclusive com movimento Passe-livre que é um movimento com presença forte dos estudantes universitários e alunos do ensino médio. E aí houve a sabedoria e a flexibilidade de se adequar a esse contexto muito maior na época a gente tava pensando em fazer um percurso discente, uma ação do GIZ voltada para formação discente (...). Participávamos de mesas de discussões, coisas que estavam no contexto muito mais amplo, político e social do país.

O percurso tem, portanto, como objetivo trabalhar a autonomia e o protagonismo dos estudantes em sua vida universitária. As ações para a

concretização do percurso surgiram da experimentação e do acolhimento das demandas dos alunos. Por meio de trilhas formativas, o aluno pode escolher quais oficinas deseja fazer.

Entrevistado 11: Então no início no percurso a gente trabalhava muito a gestão do tempo, mapas conceituais.

Figura 12 – Indexador 3: Revista Docência do Ensino Superior



Fonte: Elaborado pelo autor

No terceiro indexador (Figura 12), o grafo de similaridade possui conexões que sugerem a abrangência da Revista em Docência do Ensino Superior. “Professor”, “exemplo”, “congresso”, “registro”, “experiência”, “percurso”, “gente” (como sinônimo de “sujeitos”) e “universidade” são os termos mais evidentes que os sujeitos utilizam para qualificar a ação.

A Revista Docência do Ensino Superior é uma das ações mantidas pelo GIZ para atender pesquisadores cujos trabalhos referem-se à docência no ensino superior

no contexto das inovações em metodologias e tecnologias de ensino. Na revista, são publicados textos originais com resultados de pesquisa, relatos de experiência ou ensaios que abordam questões relacionadas à docência no ensino superior, como metodologias de ensino e de aprendizagem, desenvolvimento de materiais didáticos e recursos pedagógicos, estratégias de avaliação, entre outras, nas diferentes áreas do conhecimento. Também são aceitos para publicação resumos de teses e dissertações, entrevistas e resenhas, desde que relacionados à temática da docência no ensino superior. A revista foi lançada em 2011 em uma versão *on-line* anual. Desde 2015, a periodicidade é semestral nas versões *on-line* e impressa.

De uma publicação com caráter endógeno, a revista evolui para um periódico qualificado CAPES, indexado como Qualis B1, fator que contribui para a motivação dos professores em submeterem suas publicações.⁹

Entrevistado 4: Os professores eram convidados a mandar artigo. Hoje a gente recebe muitas submissões da UFMG. E a gente acha que justamente por a gente não ser uma revista caseira e endógena, mas ser uma revista que está com Qualis B1, é interessante para os professores submeter artigos a uma revista.

Como revelam os entrevistados, a criação da revista, em um primeiro momento, buscou oportunizar o registro das experiências dos participantes do PerCurso Formativo em Docência do Ensino Superior, constituindo-se enquanto espaço para disseminar a troca de saberes, assim como o Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino, que será visto mais à frente, todos com vistas à difusão das práticas de ensino.

Entrevistado 2: Ele (o docente) é convidado a publicar suas experiências na Revista Docência em Ensino Superior que foi criada para o registro do seu percurso formativo.

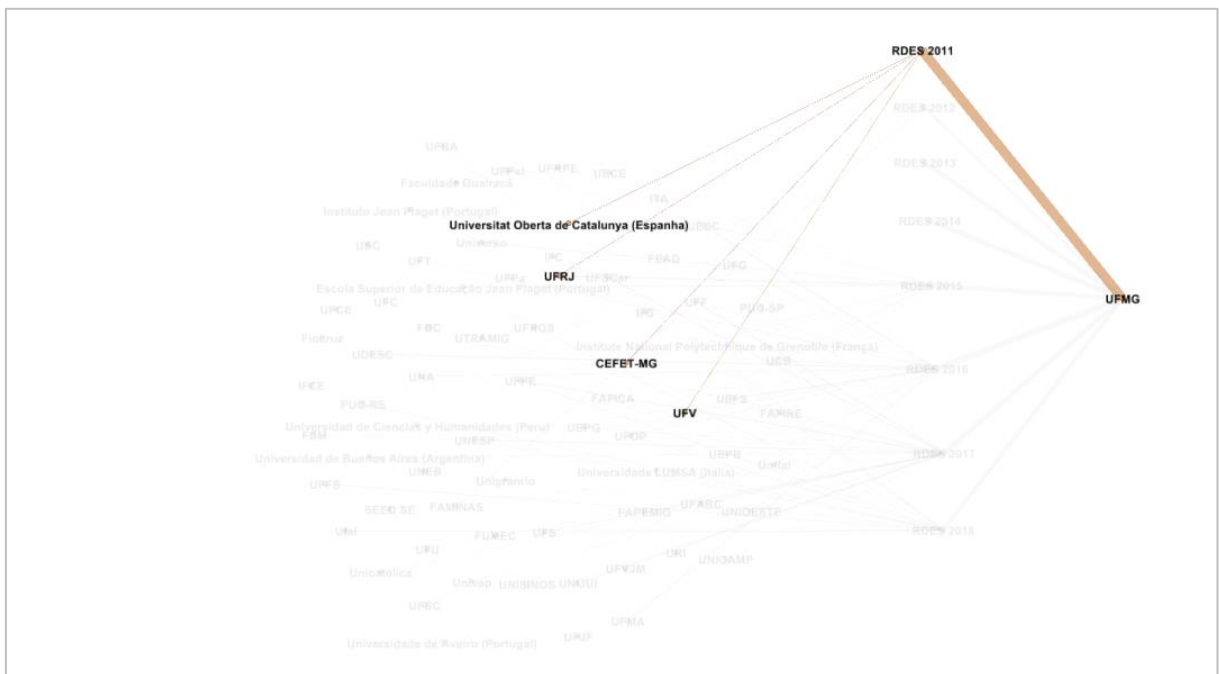
Entrevistado 3: Acho que Revista também é outro espaço, como esse [se referindo ao Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino], assim, dessa troca, então nós vamos fazer tudo isso [se referindo as atividades do

⁹ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para avaliar a qualidade de produção intelectual. A estratificação da qualidade é realizada de forma indireta e resulta em uma classificação indicativa que varia de A1 a C, sendo A1 o estrato mais elevado. O Qualis B1 caracteriza que a Revista Docência do Ensino Superior é uma publicação reconhecida, seriada, arbitrada e dirigida à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT, tem ampla circulação nacional e periodicidade mínima de 2 números anuais e regulares. Possui conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições altamente qualificados.

PerCurso Formativo em Docência do Ensino Superior], mas vamos deixar isso registrado aqui, pois outras pessoas vão ler, vão achar talvez interessante, vão poder contextualizar essa experiência, esse saber nas suas práticas.

Corroborando com os dados obtidos nas entrevistas, analisamos as edições da Revista Docência do Ensino Superior com o suporte do *software* Gephi¹⁰, tendo por objetivo dimensionar a interlocução com outras instituições de ensino superior ao longo dos anos. Para tanto, observamos os vínculos institucionais dos pesquisadores envolvidos nas publicações, resultando na visualização dos grafos a seguir.

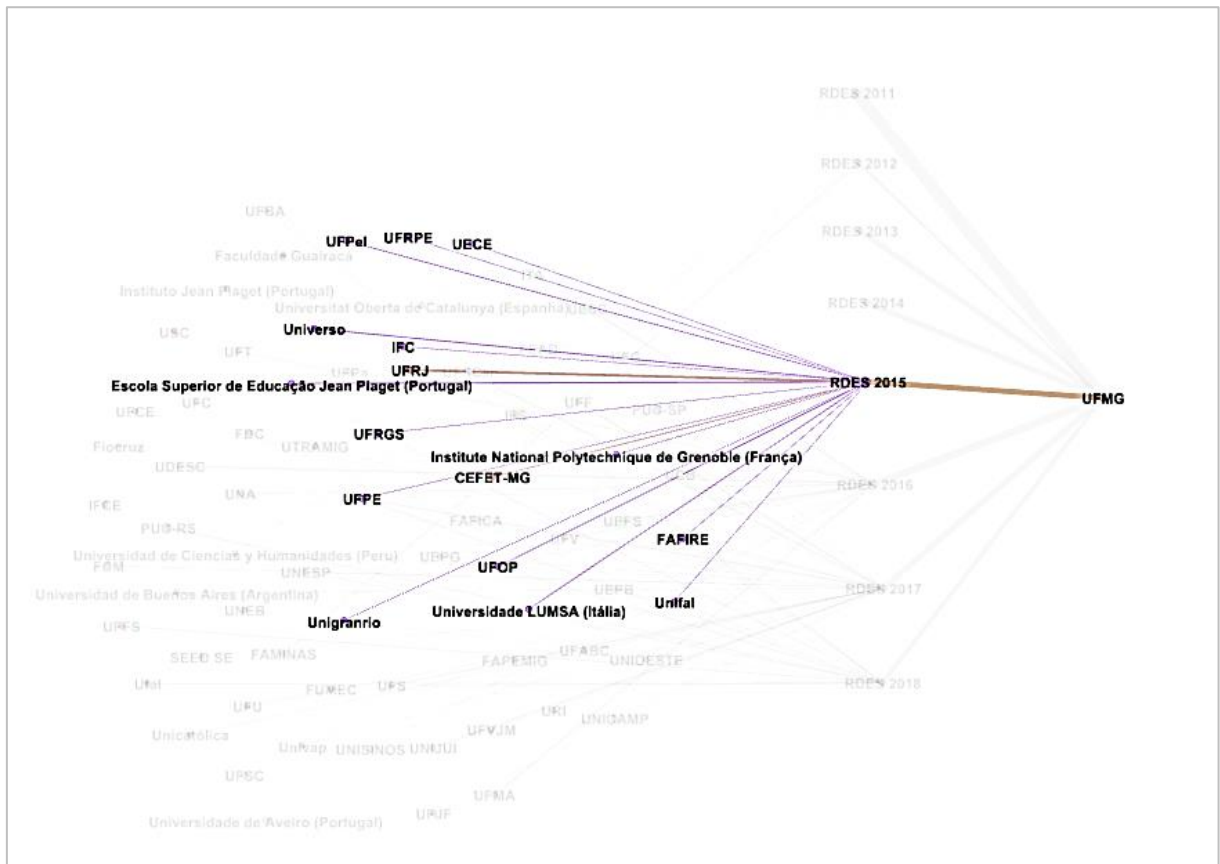
Figura 13



Fonte: Elaborado pelo autor

¹⁰ Trata-se de uma aplicação utilizada para trabalhar com dados complexos e produzir resultados visuais para análise e visualização de redes. Gephi é um software de código aberto escrito em Java na plataforma NetBeans. Maiores informações podem ser consultadas no *site* oficial do projeto: <<https://gephi.org/>>.

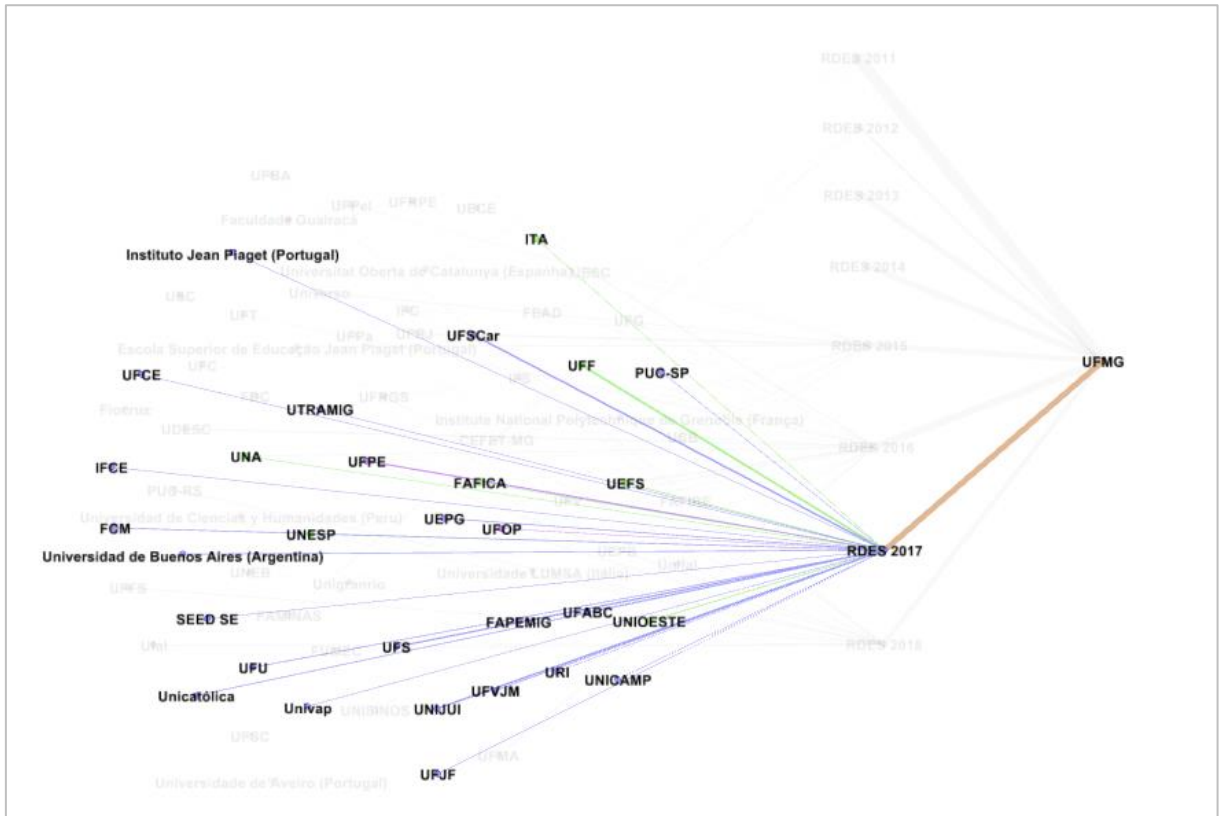
Figura 17



Fonte: Elaborado pelo autor

Em 2015, as publicações envolveram pesquisadores de dezesseis instituições de ensino superior além da UFMG, sendo treze instituições nacionais e três instituições internacionais (França, Itália e Portugal).

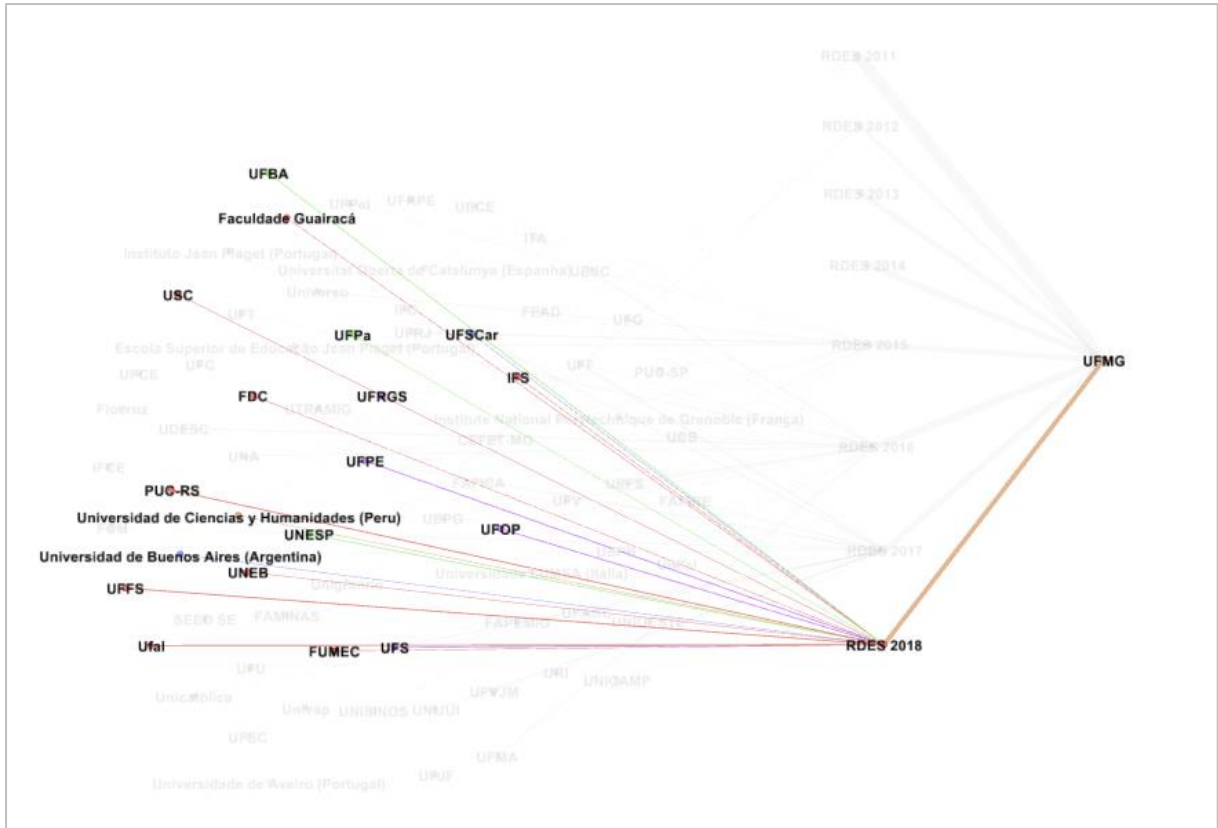
Figura 19



Fonte: Elaborado pelo autor

Em 2017, as publicações envolveram pesquisadores de trinta e uma instituições de ensino superior além da UFMG, sendo vinte e nove instituições nacionais e duas instituições internacionais (Argentina e Portugal).

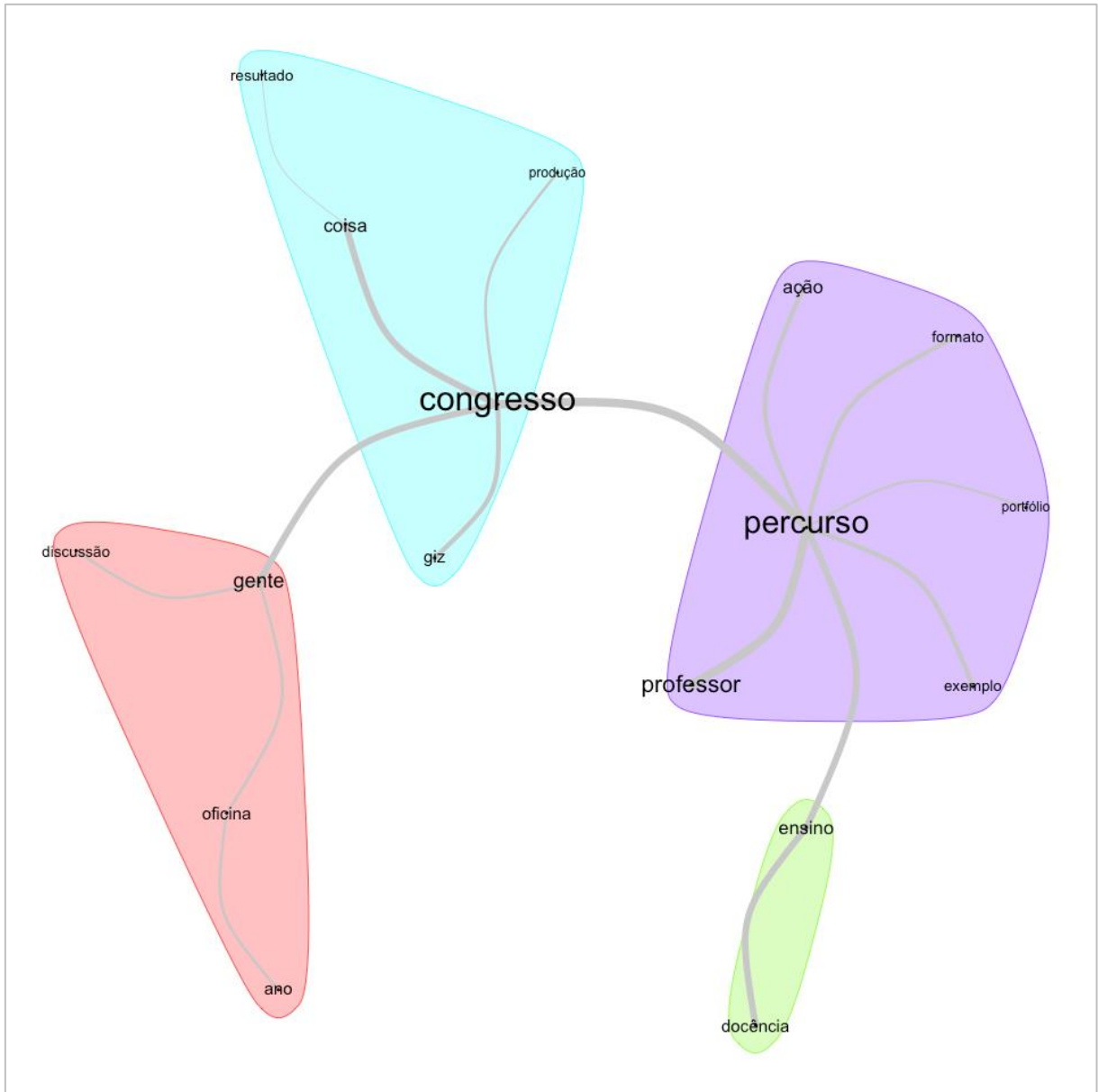
Figura 20



Fonte: Elaborado pelo autor

Em 2018, as publicações envolveram pesquisadores de dezenove instituições de ensino superior além da UFMG, sendo dezessete instituições nacionais e duas instituições internacionais (Argentina e Peru).

Figura 22 – Indexador 4: Congresso de Inovação e Metodologia de Ensino



Fonte: Elaborado pelo autor

No quarto indexador (Figura 22), o grafo de similaridade possui conexões que sugerem as conexões do Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino. “Percurso”, “ação”, “formato”, “portfólio”, “exemplo”, “professor”, “ensino”, “docência”, “gente” (como sinônimo “sujeitos”), “discussão”, “oficina”, “ano”, “GIZ”, “coisa”, “produção” e “resultado” são os termos mais evidentes que os sujeitos utilizam para qualificar a ação.

O Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino surgiu como estratégia de valorização da atividade docente no ensino superior, com o propósito de possibilitar reflexões, promover a troca de experiências e fomentar a produção e divulgação, em rede de práticas didático-metodológicas inovadoras no ensino superior, nas diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de envolver a comunidade acadêmica nas reflexões sobre o ensino de graduação; proporcionar a socialização de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de graduação; proporcionar discussões em torno da flexibilização curricular dos cursos de graduação; promover reflexões sobre a formação inicial e permanente do professor do ensino superior; propiciar discussões sobre os diferentes papéis dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; fomentar o protagonismo dos estudantes; contribuir para a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Na perspectiva dos sujeitos, essa ação possui o objetivo particular do GIZ em dar visibilidade às produções docentes, e que com o tempo tomou um caráter nacional para apresentação de produções de instituições públicas e privadas.

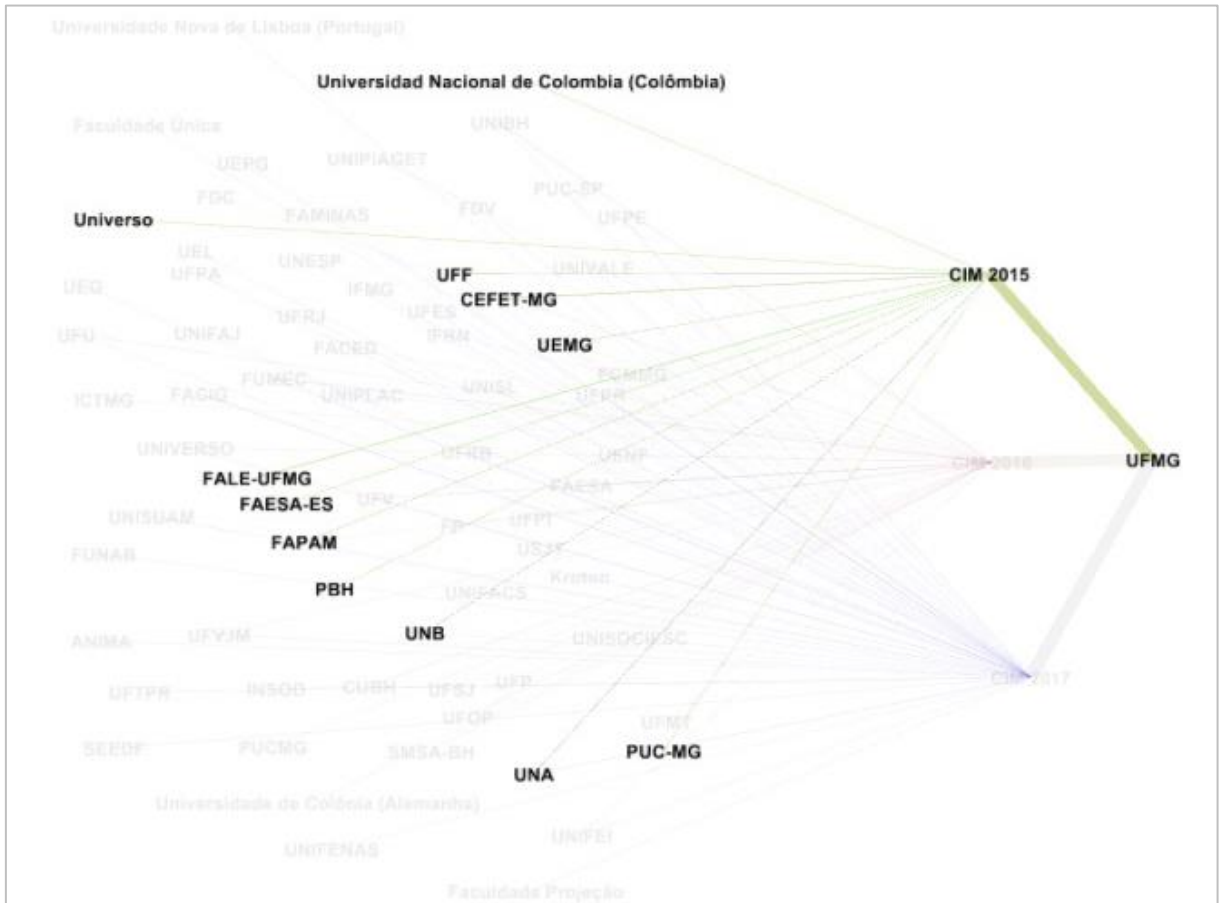
Entrevistado 1: Nasceu com um objetivo local que era de dar visibilidade às produções docentes, e hoje ele tem um caráter mais nacional pra apresentação dessas produções de todas as instituições públicas e privadas.

Entrevistado 2: Esse congresso também traz professores de diferentes áreas, nacional e internacional, para compartilhar práticas, pra esse momento dessa rede, foi pensar em dar visibilidade pra prática do professor, que ele possa fazer e aparecer com essa prática, compartilhar e multiplicar.

Mais que um momento para disseminar práticas, o congresso é um espaço de encontro, de divulgação de trabalhos, pesquisas e resultados do que os diferentes atores estão efetivando nas suas práticas, nas suas pesquisas. Um momento de compartilhamento e conhecimento que os participantes poderão levar para suas instituições.

Corroborando com os dados obtidos nas entrevistas, analisamos as edições do Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino com o suporte do *software* Gephi, tendo por objetivo dimensionar a interlocução com outras instituições de ensino superior ao longo dos anos. Para tanto, observamos os vínculos institucionais dos participantes, resultando na visualização dos grafos a seguir.

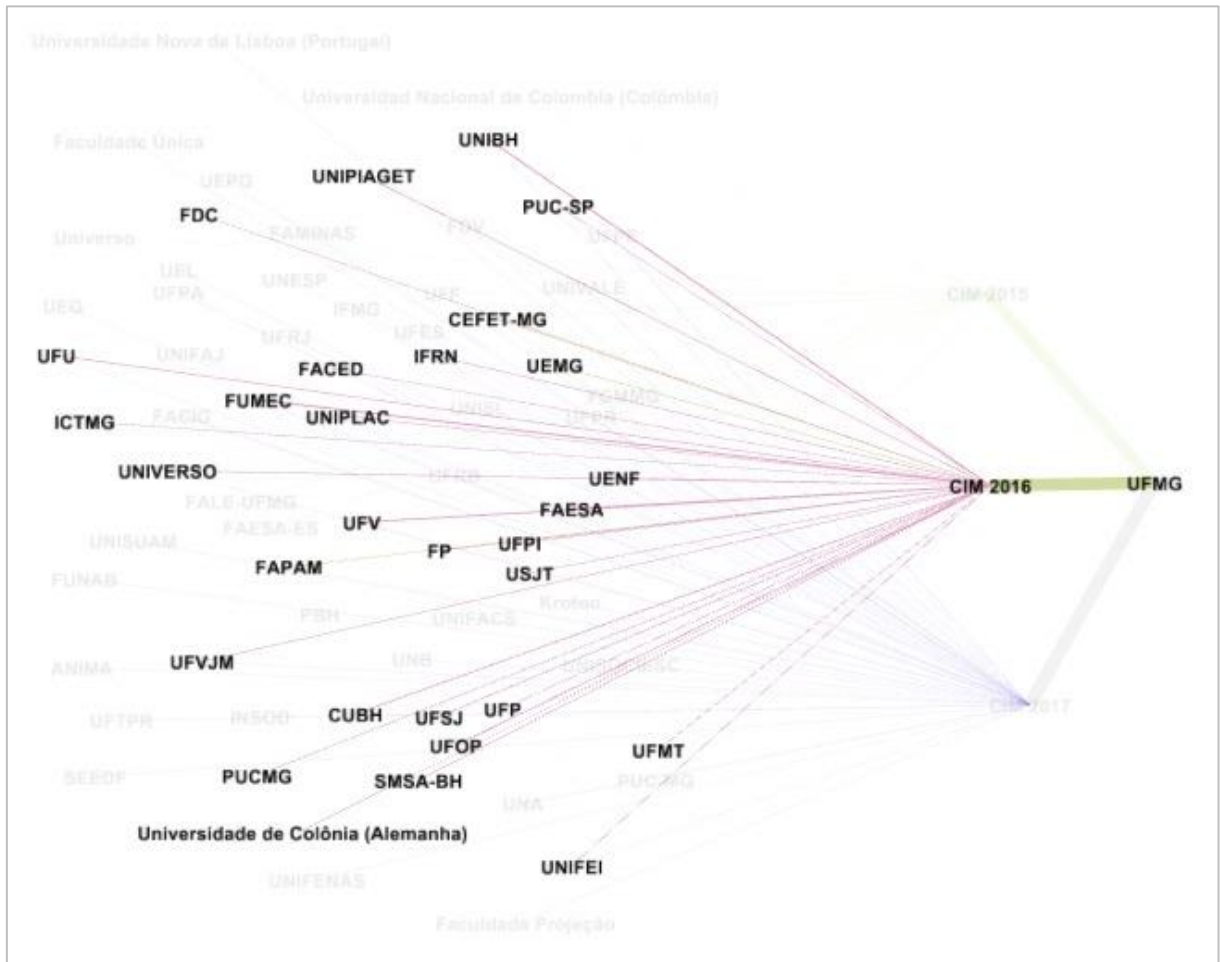
Figura 23



Fonte: Elaborado pelo autor

Na primeira edição, em 2015, o congresso envolveu onze instituições de ensino superior, sendo uma delas internacional (Colômbia) e um órgão da administração pública municipal além da UFMG.

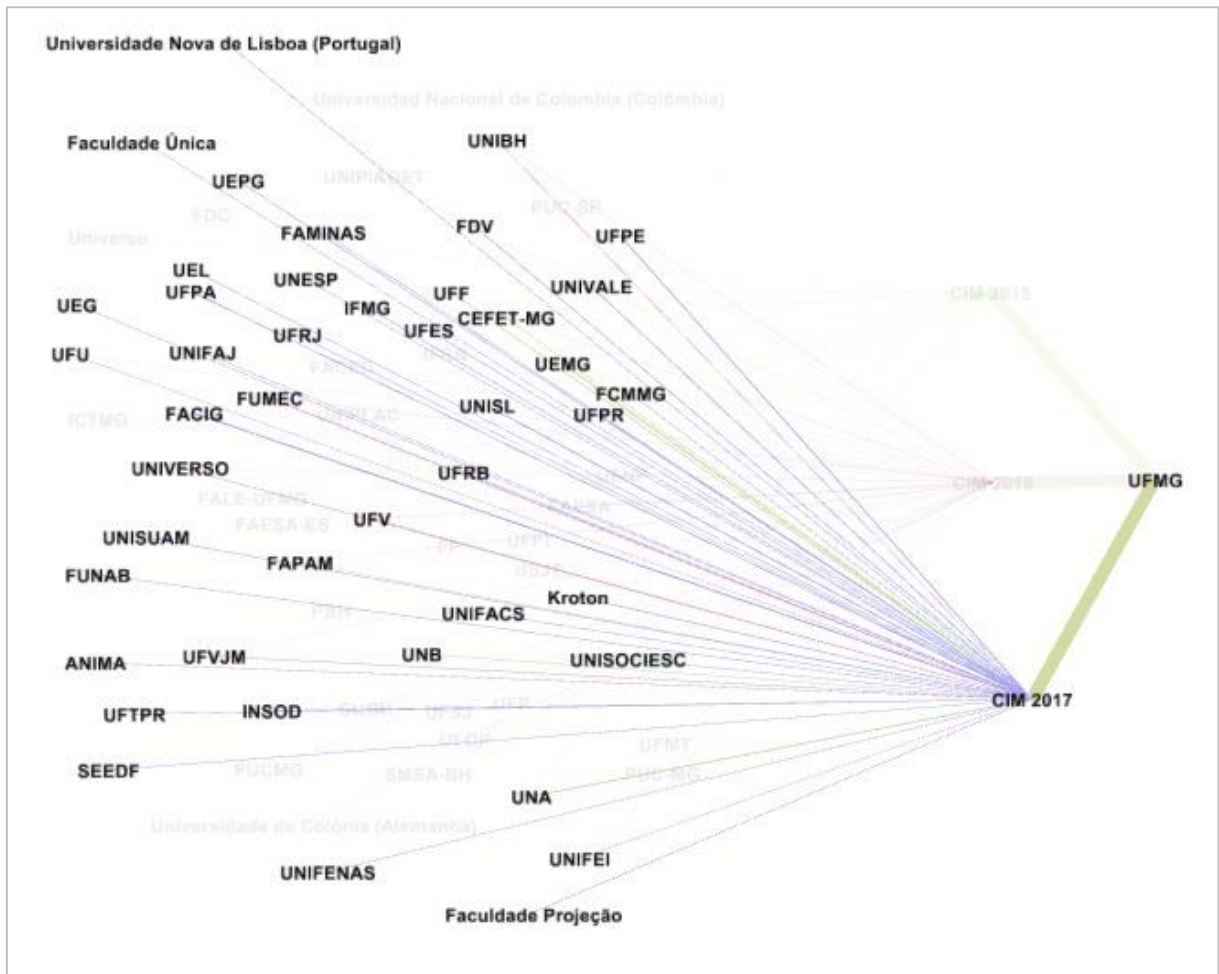
Figura 24



Fonte: Elaborado pelo autor

Na segunda edição, em 2016, o congresso envolveu vinte e oito instituições de ensino superior, sendo uma delas internacional (Alemanha) e um órgão da administração pública municipal além da UFMG.

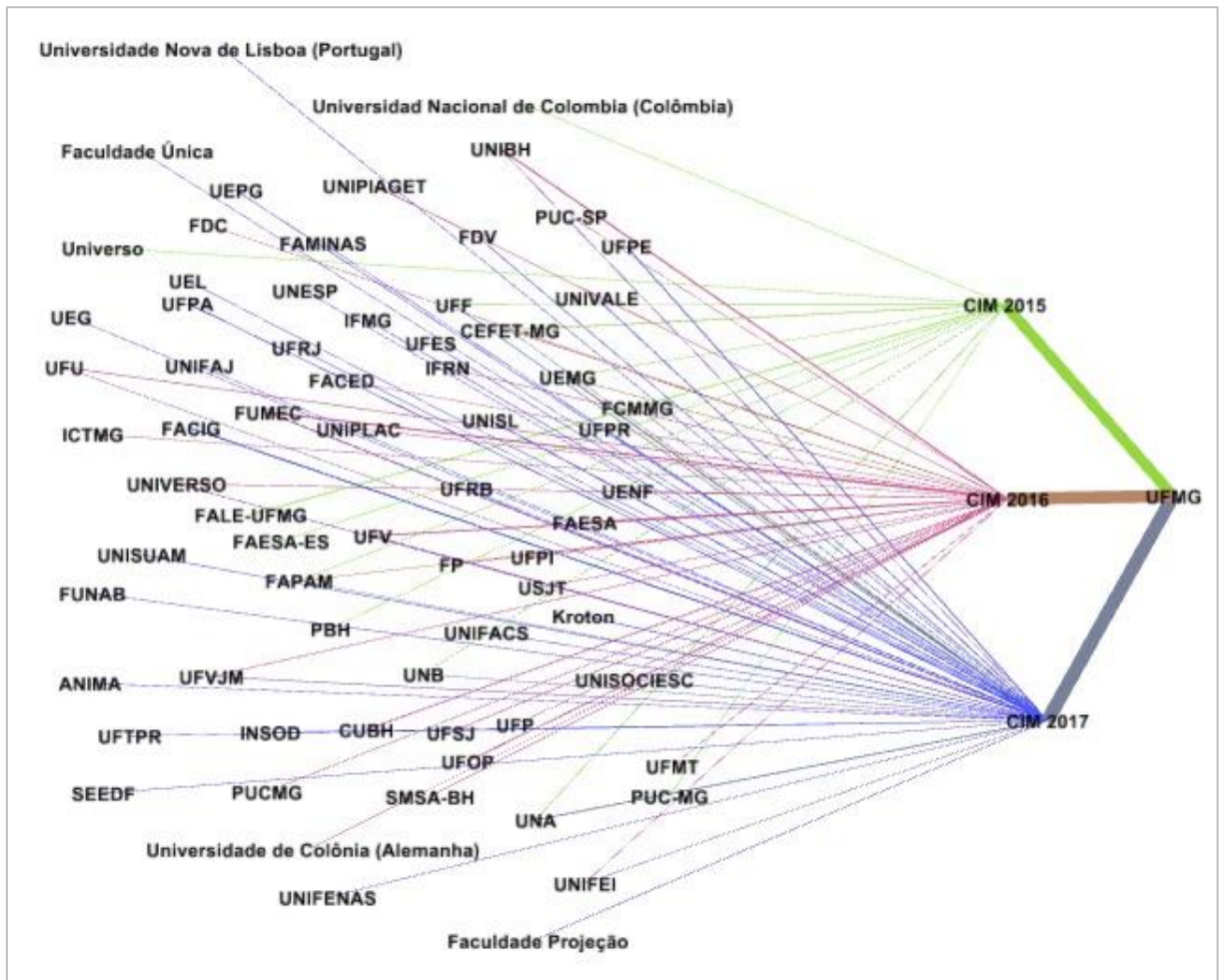
Figura 25



Fonte: Elaborado pelo autor

Na terceira edição, em 2017, o congresso envolveu quarenta e duas instituições de ensino superior, sendo uma delas internacional (Portugal) e um órgão da administração pública municipal além da UFMG.

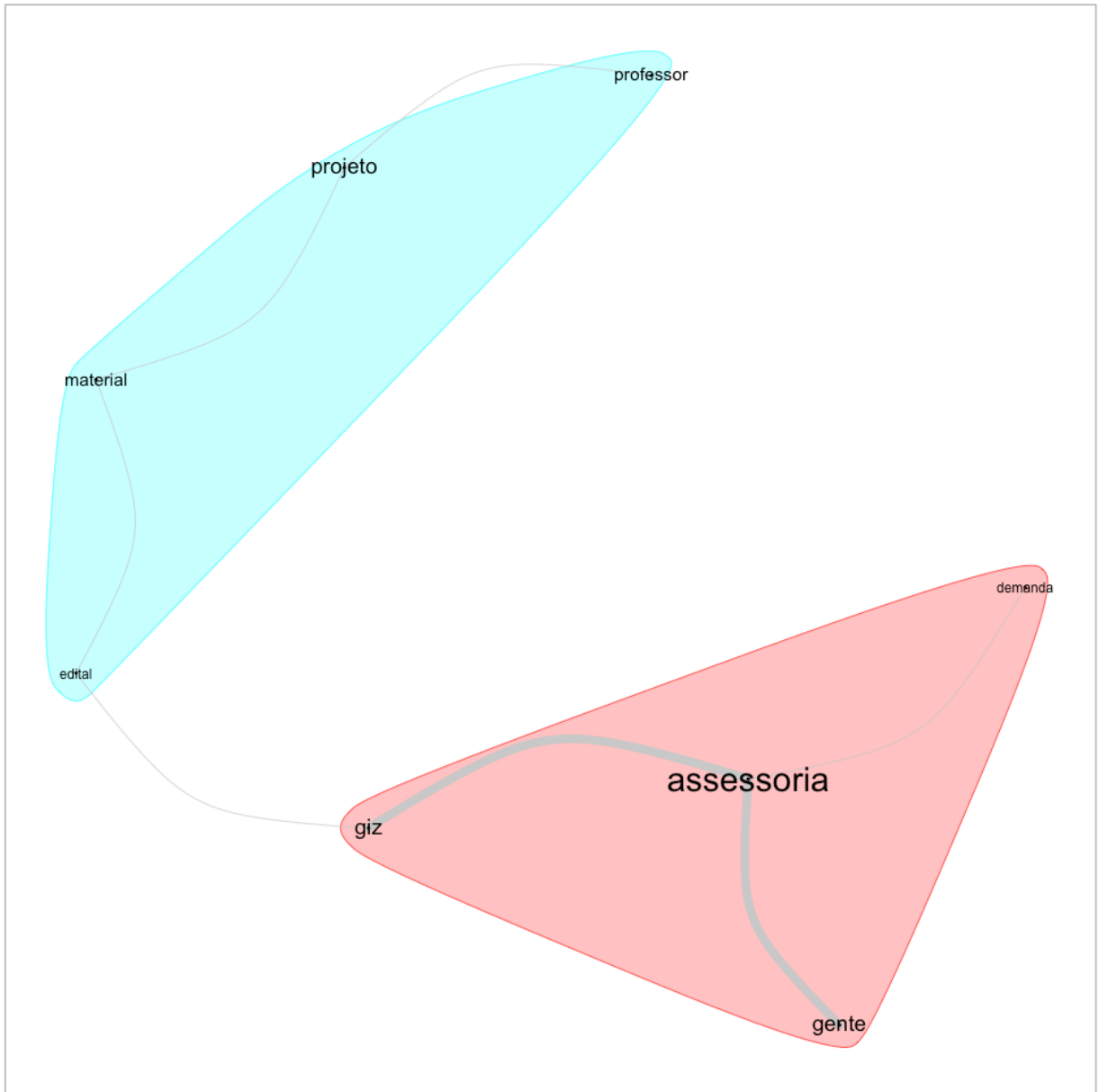
Figura 26



Fonte: Elaborado pelo autor

Entre 2015 e 2017, o Congresso de Inovação e Metodologias envolveu pesquisadores de sessenta e nove instituições, sendo sessenta e seis instituições de ensino superior, das quais três são internacionais (Colômbia, Portugal e Alemanha) e três são instituições pertencentes à administração pública municipal além da UFMG.

Figura 27 – Indexador 5: Assessorias Pedagógicas



Fonte: Elaborado pelo autor

No quinto indexador (Figura 27), o grafo de similaridade possui conexões que sugerem uma unidade nas narrativas dos sujeitos entrevistados, que utilizam os termos “demanda”, “material”, “professor”, “projeto”, “edital” e “gente” para qualificar as ações de assessoria.

A Assessoria Pedagógica é uma ação do GIZ que atende diretamente corpo docente, coordenações, colegiados de cursos de graduação e diretorias de unidades acadêmicas da UFMG, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico a questões

relacionadas aos cursos de graduação, tais como: reformulação de projetos pedagógicos; apoio na elaboração de recursos educacionais (materiais didáticos, vídeos, objetos de aprendizagem, roteiros, materiais para ambiente Moodle etc.); apoio e acompanhamento na elaboração de instrumentos de avaliação de disciplinas, projetos pedagógicos de cursos, propostas transversais etc.; apoio na montagem de ambientes virtuais de aprendizagem voltados para promoção de educação convergente (presencial e à distância); apoio na oferta de cursos de formação de professores e/ou alunos de unidades acadêmicas e/ou cursos, voltados para atender situações pedagógicas específicas e outras atividades relacionadas direta ou indiretamente à melhoria da graduação na UFMG.

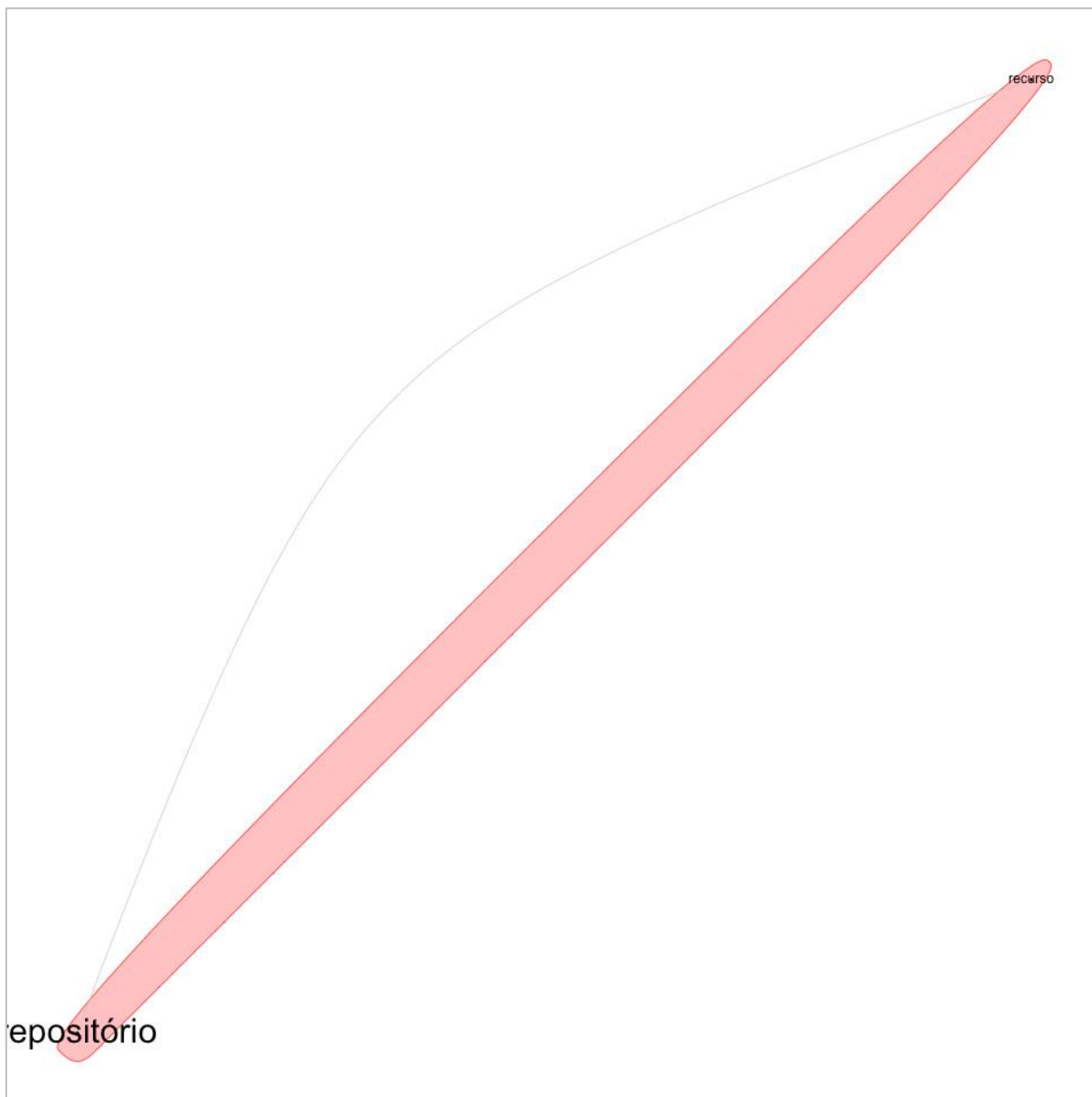
Entrevistado 1: (...) essas são de formato aberto, a gente atende individualmente ou de forma coletiva professores, colegiados, departamentos, diretorias que queiram algum tipo de assessoria pedagógica do GIZ. Pode ser em nível de organização disciplinar, avaliação, reformulação de projeto pedagógico, formações específicas pra alunos de mestrado ou pra professores das Unidades.

Conforme apontam os entrevistados, as assessorias pedagógicas são requisitadas com frequência e articulam-se com as outras ações do GIZ.

Entrevistado 5: Porque assessoria ela aqui é assim: no início de cada semestre, ou final, surge aquele tanto de e-mail, aquele tanto de telefonema de vários lugares de pessoas querendo assessorias pontuais de determinadas coisas.

Entrevistado 6: As assessorias são alimentadas pelas informações, pelas avaliações, por dados de todas as ações do GIZ e pelas demandas que são feitas institucionais, então a gente articula isso pra no momento de dar respostas a demanda concreta que é apresentada pela instituição.

Figura 28 – Indexador 6: Repositório



Fonte: Elaborado pelo autor

No sexto indexador (Figura 28), o grafo de similaridade possui uma única conexão, sugerindo assim uma unicidade das narrativas dos sujeitos entrevistados, que utilizam a palavra recurso para qualificar a ação do repositório.

O Repositório de Recursos Educacionais é destinado a professores e comunidade universitária e se configura como um espaço institucional criado exclusivamente para disponibilizar diferentes materiais de ensino, aprendizagem e investigação, em qualquer suporte digital, de acesso livre ou restrito (resumos),

elaborados para fins de uso e apropriação nos cursos de graduação ou pós-graduação.

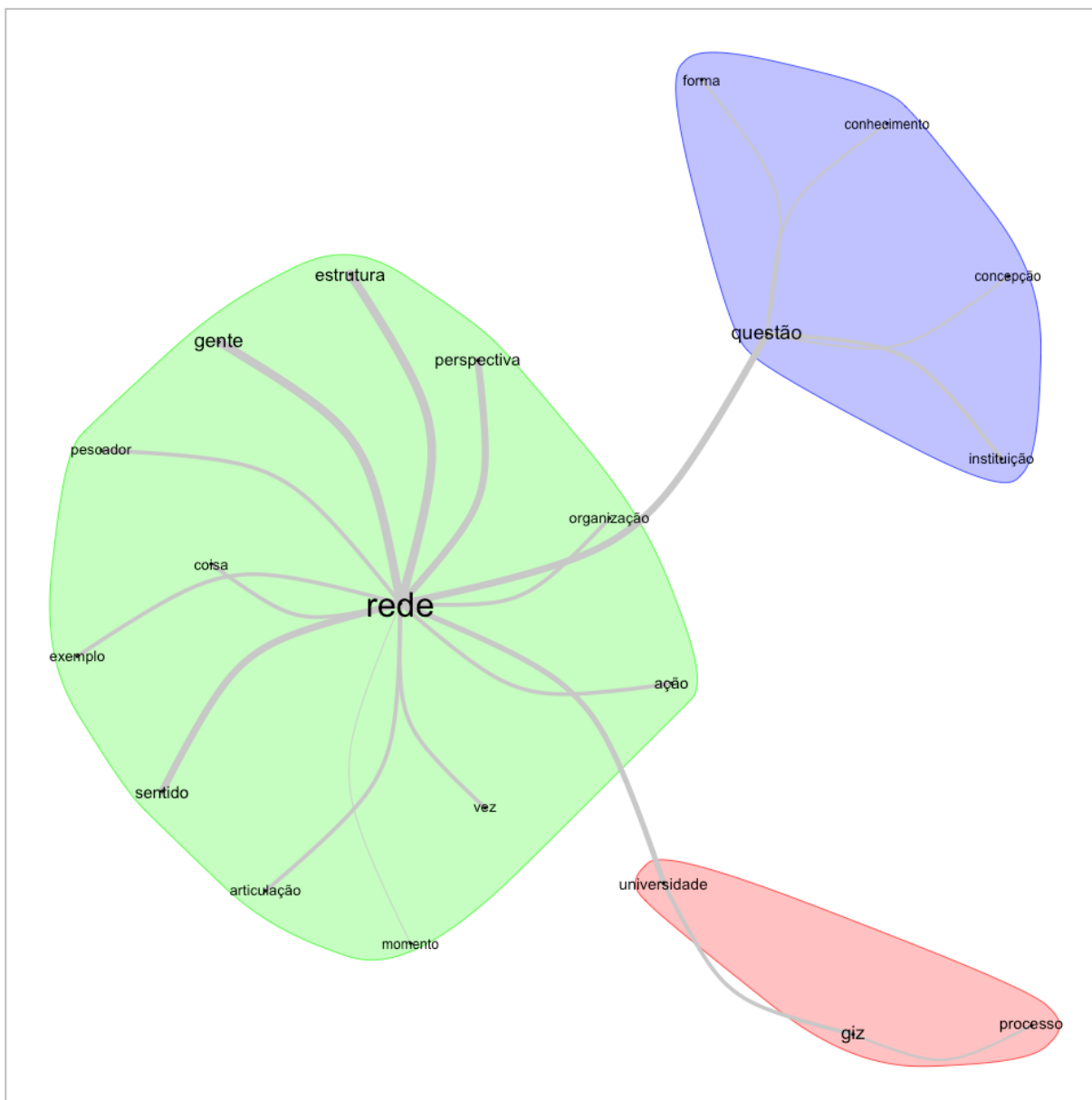
Entrevistado 1: Produzir objetos de aprendizagem, recursos pedagógicos e esses recursos também eles podem integrar o nosso repositório que agora é o repositório da UFMG, mas o GIZ teve uma iniciativa na constituição desse repositório

Os recursos podem conter cursos completos, módulos, unidades, anotações, livros didáticos, registros de ações didático-metodológicas, relatos de experiência, estratégia pedagógica experimentada em disciplina ou curso, experimentos, registros de trabalho de campo ou visitas técnicas, instrumentos de avaliação, recursos interativos como simulação e jogos digitais, banco de dados, *softwares*, aplicações móveis, vídeos, áudios ou quaisquer outros suportes que possam ser disponibilizados nos cursos.

O repositório tem como objetivo central ser o espaço virtual principal de documentação pedagógica que possibilitará trocas entre docentes, compartilhamento de materiais didáticos, acesso às produções pedagógicas elaboradas por docentes da UFMG, integração entre unidades acadêmicas, departamentos e cursos de graduação.

Categoria de análise 4: Concepções de rede na perspectiva dos sujeitos

Figura 29



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta quarta categoria de análise, ao tratar das concepções de rede, percebemos que as percepções resultam, no gráfico de similitude, em três nós, em que dois derivam do nó que possui rede como elemento centralizador. “Gente” (como sinônimo de sujeitos), “estrutura”, “perspectiva”, “organização”, “ação”, “articulação”,

“sentido”, “coisa”, “exemplo” são os termos de maior predominância que os sujeitos utilizam para apresentar suas concepções de rede enquanto “forma”, “conhecimento”, “concepção”, “instituição”, “universidade”, “GIZ” e “processo” aparecem com um caráter mais isolado nas narrativas dos sujeitos.

Como discurremos anteriormente, ao construir a ideia de rede, as percepções dos sujeitos parecem convergir e ir ao encontro do que encontramos na literatura. À medida que os sujeitos apresentam suas definições de rede, a construção da definição do GIZ inscrito nessa perspectiva também ocorre.

Parece haver um consenso de que a ideia de rede tangencia a conformação de uma estrutura fluida, de caráter articulador, cooperativo e colaborativo que estabelece conexões entre sujeitos, saberes e demandas. Tal concepção, na qual a articulação é vista como elemento principal, consubstancia a noção de rede que extrapola os muros da universidade, se firma na mobilidade e vai além, como observamos, inclusive, ao analisar as interações das ações do GIZ com outras instituições.

Entrevistado 5: Se não tiver alguma coisa física, não adianta ser só uma rede virtual, as pessoas acham que conversar virtualmente por rede social funciona, mas tem horas que tem que ter a coisa física, presencial, sabe, tem que ter.

Entrevistado 6: (...) essa perspectiva de rede é tanto dentro da organização quanto extra organização, eu falo no sentido do GIZ mesmo, quanto a barreira fora do GIZ como órgão da universidade, ou seja, que engloba a universidade toda e até mesmo intersetorial, para fora também da instituição, englobando outras instituições quanto possível. As articulações das ações do GIZ entram aí na questão do viés da rede, a gente procura articular as ações nesse sentido (...) antes de tudo a questão da rede também é uma concepção, é uma concepção extremo lógica. Se você pensar na articulação, que essa articulação ela tem seu caráter político, ou seja, você vai ter que articular instâncias diferentes da instituição, você vai ter que articular áreas diferentes do conhecimento e você vai articular posicionamentos epistemológicos que são diferentes e variam dentro da própria instituição, você vai ter que articular práticas que são dispare, então você tem que articular desde questões políticas, às questões do conhecimento. Há um salto, pois, todas estão segmentadas e todas se interpenetram às questões formais de organização estrutural. Então essa rede, ela começa nessa concepção, de que conhecimento, poder, aspectos formais e informais também, relacionamento, tudo precisa ser articulado. Quando você vai nessa perspectiva de rede, não tem como você falar – olha, a rede vai ser estabelecida formalmente assim, assim, com esse e esse passo – e fazer um planejamento formal de rede, porque aí deixa de ser rede. Essa rede tem que ter mobilidade, como se fosse uma estrutura participativa, você tem que ter uma estrutura básica, por

exemplo, nas nossas ações e a nossa organização é uma estrutura básica, e a partir dela vem a questão do participativo, o tempo inteiro movendo, o tempo inteiro se articulando, essa é a perspectiva de rede que a gente tem. Como é próprio dessa perspectiva de rede ela precisa ser ampliada, as articulações precisam aumentar mais como proposta.

Entrevistado 10: Tem que botar um “GIZINHO” primeiro na cabeça de cada um, depois em cada unidade, em cada curso e fazer com que essas coisas sejam articuladas, entra aí a ideia de rede né? Você tem que trabalhar isso em rede, lógico que no mundo de hoje é rede. É cooperação, quer dizer eu trabalhar numa rede tendo parceiros que eu ajude, que eu colabore, que eu coopere no caso, para a algo ser alcançado.

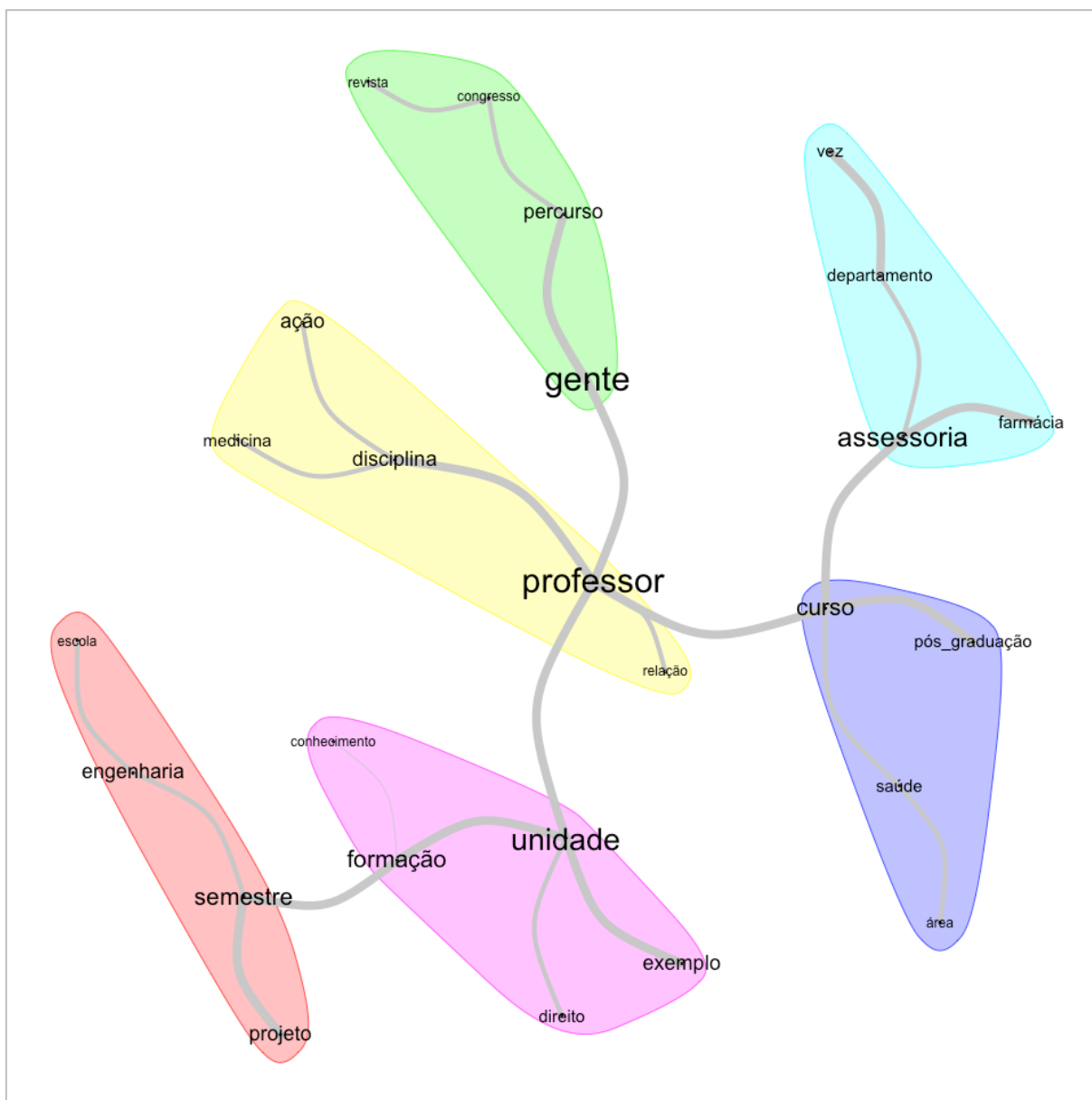
A ideia de formalização ou institucionalização parece estar em conflito com a ideia de rede apresentada pelos entrevistados. Conforme o GIZ se firmou enquanto diretoria, a organização em rede enrijeceu porque, ainda que os sujeitos destaquem a horizontalidade do GIZ em detrimento dos demais setores que compõem a UFMG, os processos de burocratização e o contexto hierárquico vão de encontro a conformação da rede.

Entrevistado 11: Eu acho que com processo natural de incorporação do GIZ às estruturas da universidade, enrijeceu se um pouco aquelas estruturas em rede porque a estrutura em rede tem uma imagem que um psicanalista que chama Luciano Garcia falou uma vez que é o seguinte, a gente pensa em uma rede de pescador. A rede de pescador tem os nós e você joga. Então por exemplo, tudo aquilo que você pega é o que ficou no nó, mas a maior parte das coisas elas passam entre os nós, nos espaços vazios que não vem na rede. Então a rede é uma metáfora ambígua, porque muitas vezes a gente pensa que a rede é aquilo que está com a gente, mas muitas vezes faz parte da rede também aquilo que ficou lá e a maior parte das coisas elas não ficar retidas nos nós da rede. Por exemplo a água na casa do pescador ela permanecer no mar, só vem o peixe. Então o que eu penso é que a rede de certa forma ela ainda permanece, mas que hoje não é o foco do trabalho em rede. O GIZ tirou isso da marca, você percebe isso nos discursos de funcionários que compõem o GIZ. Os próprios bolsistas eu vejo isso claramente no perfil dos bolsistas, como mudou e que reflete um pouco esta visão de que somos uma diretoria, nós temos aqui importância institucional. Temos diretor. Quando você coloca isso em uma estrutura de organograma você perde a estrutura da rede. A estrutura da rede, eu vejo ela como pontos que são nós, que se que se articulam e que as vezes um pontinho lá no cantinho direito da rede e outro lá na esquerda eles fazem parte de uma grande estrutura que aparentemente não tem nada a ver uma com a outra, mas que fazem parte do mesmo. Toda a reunião a gente vê como que essa estrutura hierarquizada ela não combina com esse trabalho em rede. A universidade tem a mesma hierarquia do exército, a mesma. E uma estrutura em rede que é horizontal, então você vê em todas essas as ações esse conflito e o que eu acho é que a rede ela é mais forte, então a rede mesmo com essa dureza burocrática institucional, ela permanece, ela vai seguindo

em frente como uma água que ficou no oceano e que você pensa que não faz parte do peixe que você pescou, mas que faz parte também.

Categoria de análise 5: A articulação do GIZ entre os muros da UFMG

Figura 30



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta quinta categoria de análise, ao tratar da articulação do GIZ na UFMG, percebemos que o gráfico de similitude resulta em um panorama geral sobre a sua articulação. Há um nó central sinalizado com a palavra “professor”, que se ramifica para outros nós secundários como “curso”, “assessoria”, “gente” (como sinônimo de “sujeitos”), “unidade” e “semestre”. “Disciplina”, “medicina”, “ação”, “relação”, “pós-

graduação”, “saúde”, “área”, “formação”, “conhecimento”, “direito”, “exemplo”, “semestre”, “projeto”, “engenharia”, “escola”, “departamento”, “farmácia”, “percurso”, “congresso” e “revista” são as palavras mais utilizadas pelos sujeitos ao tratarem da articulação do GIZ na UFMG.

Sobre as estratégias para que as ações do GIZ cheguem às unidades acadêmicas, os entrevistados relatam ações como a divulgação para todos os públicos e o fortalecimento de vínculos diretos com os docentes, bem como parcerias estabelecidas com os colegiados, que podem suportar o GIZ na adesão dos docentes aos participantes.

Entrevistado 5: Nós chegamos divulgando os eventos, que que a gente faz, tem Percurso docente? Manda divulgação para todo mundo. Procuram principalmente por causa das assessorias, porque tomam conhecimento das coisas que o GIZ faz, tem professore que participou do Percurso Docente, tem professor que publicou artigo na Revista, participou do Congresso, aí fala, “ah fiz, aquele negócio no Congresso, fiz isso pra Revista, apresentei artigo na Revista, eu quero continuar com essa ideia”.

Entrevistado 6: (...) esse aspecto do GIZ como instância institucional que faz esse trabalho, permite que a gente circule. A gente tem uma relação direta com os vários cursos, os professores desses cursos já nos conhecem através do percurso, a gente tem uma possibilidade também de atuação e de constituição de rede a partir das assessorias que são feitas em vários cursos.

Entrevistado 8: É informal, como eu te disse, eles participam do percurso, conhecem a revista, participam do congresso e a gente, por exemplo, costuma fazer todo um processo de divulgação, a gente tem esse cuidado de estar próximos dos colegiados em alguns momentos, no sentido de divulgar, de pedir, de solicitar um apoio deles nesse sentido.

A participação de algumas áreas do conhecimento com as suas respectivas unidades acadêmicas é destacada pelos entrevistados com uma recorrência mais significativa, como é o caso da área da Saúde, Direito e Engenharia. Além das ações analisadas *a posteriori*, o GIZ oferece suporte às unidades que vão desde à reformulação de projetos pedagógicos, projetos de intervenção, produção de objetos de aprendizagem à formação continuada dos docentes e estudantes dos programas de pós-graduação.

Entrevistado 1: As áreas de conhecimento de Saúde são muito ativas, elas nos demandam de tudo. De aspecto didático, metodológico, avaliação,

formação continuada dos docentes das Unidades... Então Unidades como a Medicina e Enfermagem que todos os semestres nós fazemos uma formação, para todos os docentes. É... Reformulação de projetos pedagógicos, que eu já falei.

Entrevistado 2: O Instituto de Ciências Biológicas, sobretudo nos cursos de pós-graduação, eles têm uma preocupação muito grande com a formação dos futuros professores das áreas de saúde.

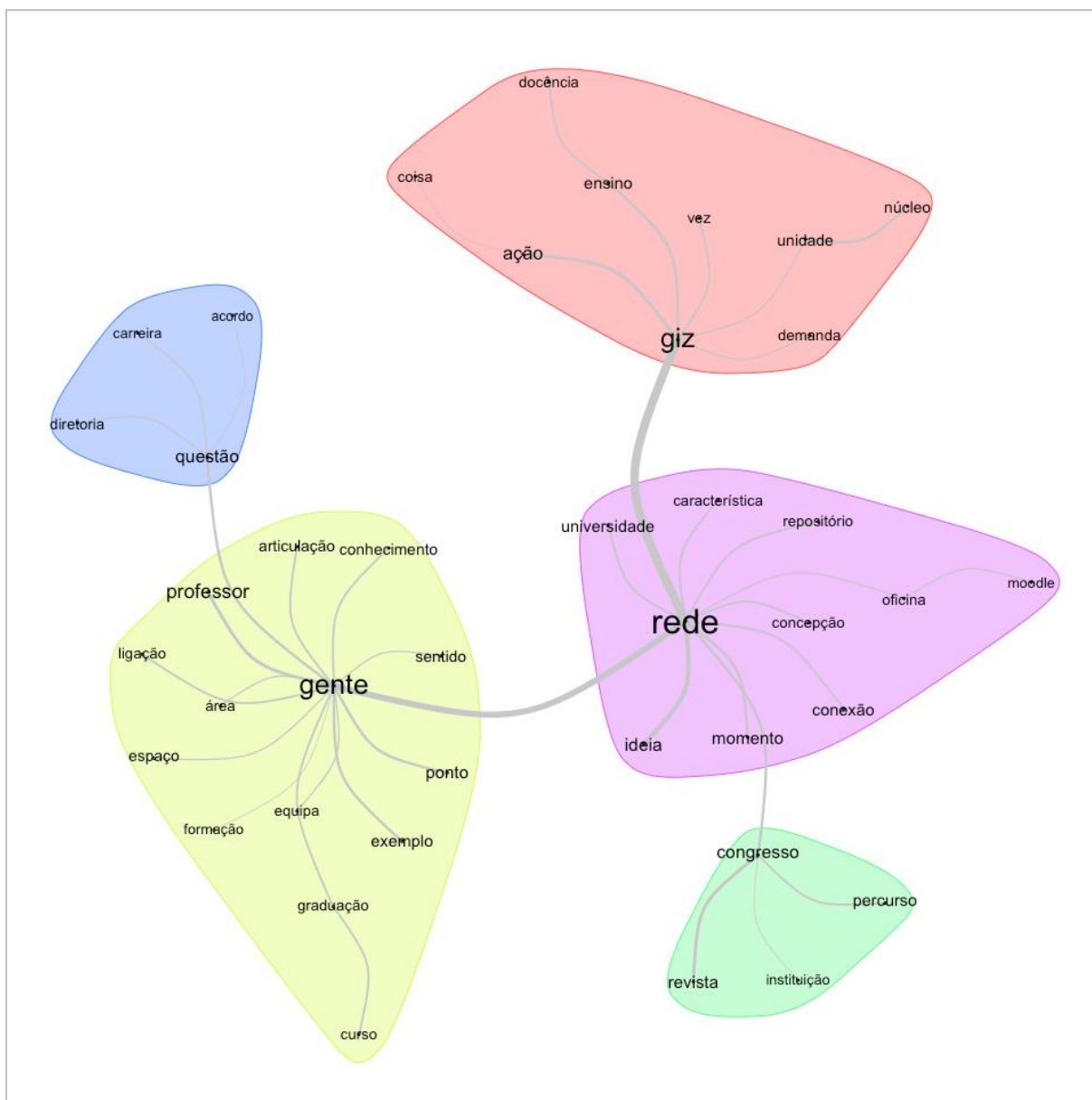
Entrevistado 3: (...) nós montamos um projeto de intervenção, fizemos uns vídeos com ele pra auxiliar na disciplina. Então foi um projeto de intervenção que já meio que, eu fazia já meio parte também das ações que estavam se iniciando aqui.

Entrevistado 4: A Faculdade de Direito que tem feito um trabalho interessante conosco, eles têm no demandado semestre a semestre um trabalho de formação dos seus alunos de mestrado e doutorado e fizemos um trabalho de reformulação de projetos pedagógicos com eles.

Entrevistado 9: As engenharias demandam muito, elas têm uma demanda que vai desde atendimentos individuais de dúvidas em relação à docência do professor até relações mais abrangentes da própria Unidade, que eles querem a nossa participação e apoio.

Categoria de análise 6: A conformação do GIZ enquanto rede

Figura 31



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta sexta categoria de análise, ao tratar da conformação do GIZ enquanto rede, percebemos que as percepções resultam, no gráfico de similitude, em dois nós. “Gente” (como sinônimo de “sujeitos”), que deriva em “questão” e “rede”, que deriva em “congresso” e “GIZ”. “Universidade”, “características”, “repositório”, “concepção”,

“oficina”, “Moodle”, “ideia”, “momento”, “conexão”, “congresso”, “percurso”, “revista”, “instituição”, “sentido”, “ponto”, “exemplo”, “equipes”, “graduação”, “curso”, “formação”, “espaço”, “área”, “ligação”, “professor”, “articulação”, “conhecimento”, “diretoria”, “carreira”, “acordo”, “coisa”, “ensino”, “vez”, “ação”, “docência”, “unidade”, “demanda” e “núcleo” são os termos de maior predominância que os sujeitos utilizam para apresentar suas concepções.

A percepção dos entrevistados sobre rede se constitui a partir das ideias formadas individual e coletivamente, com base nas ações e vivências do GIZ ao longo de sua existência. Resgatamos aqui uma analogia utilizada por um dos entrevistados ao definir a rede.

Entrevistado 11: Porque a estrutura em rede tem uma imagem que um psicanalista que chama Luciano Garcia falou uma vez que é o seguinte: A gente pensa em uma rede de pescador. A rede de pescador tem os nós né, e você joga. Então por exemplo, tudo aquilo que você pega é o que ficou no nó, mas a maior parte das coisas elas passam entre os nós, nos espaços vazios que não vem na rede. Então rede ela é uma metáfora ambígua, porque muitas vezes a gente pensa que a rede é aquilo que está com a gente, mas muitas vezes faz parte da rede também aquilo que ficou lá e a maior parte das coisas elas não ficam retidas nos nós da rede. Por exemplo a água no caso do pescador ela permanecer no mar só vem o peixe.

Na perspectiva dos sujeitos, a conformação do GIZ enquanto rede se dá por diferentes vieses, tanto no âmbito interno, entre cursos, unidades acadêmicas, docentes e discentes, quanto para além dos muros da UFMG, na articulação com outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais, como demonstramos em nossas análises.

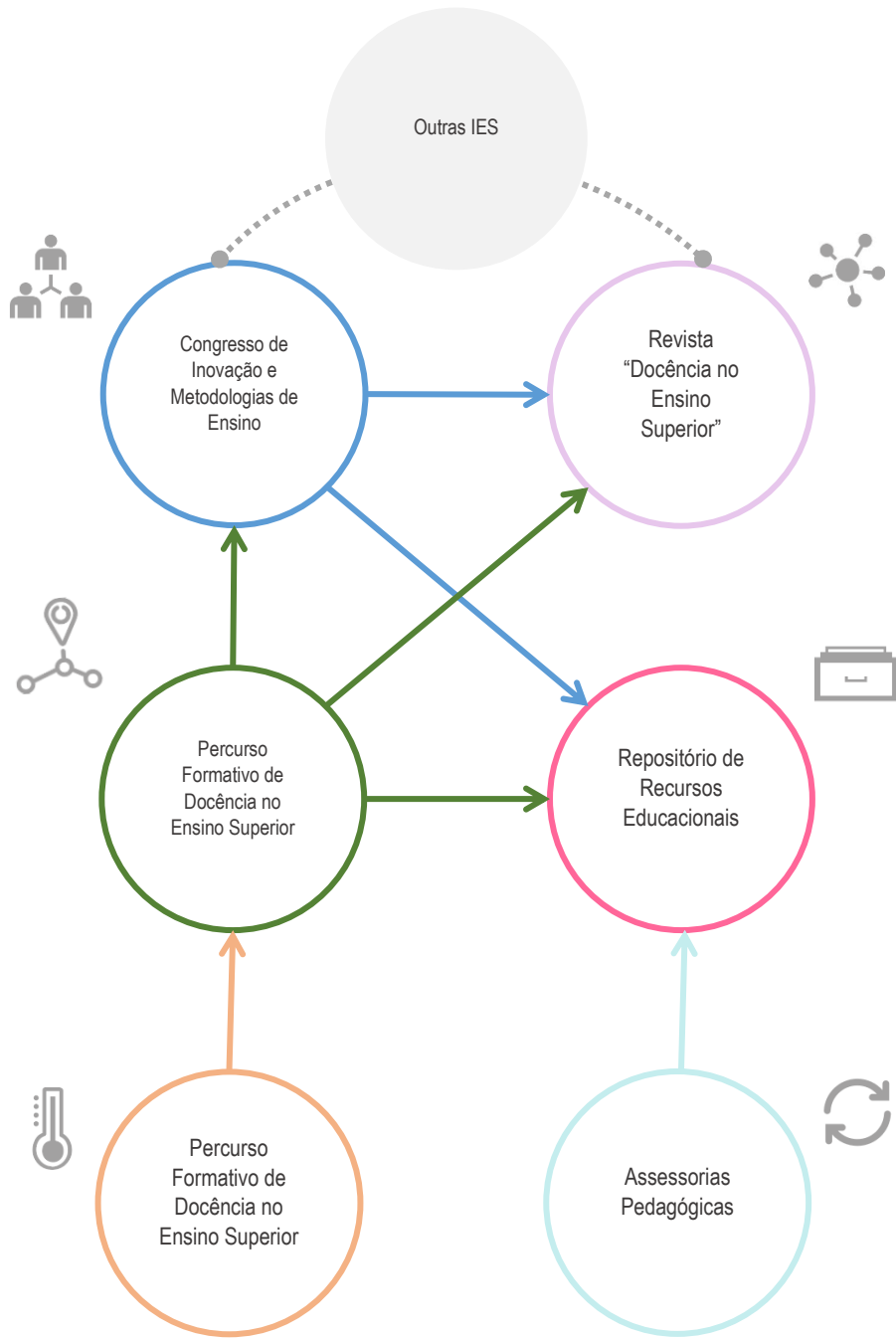
Entre as entrevistas realizadas, é possível perceber a predominância de uma ideia na qual a conformação do GIZ enquanto rede está na capacidade retroalimentativa de seus nós, aqui entendido como ações, em que os docentes, discentes e pesquisadores contribuem de forma significativa para a sua manutenção. Essa característica é detalhada na ilustração a seguir (Figura 32), que explora as principais possibilidades de interlocução.

- O PerCurso Discente Universitário é percebido enquanto espaço de reflexão e escuta sobre as práticas de ensino superior na perspectiva discente, tais

percepções fomentam e geram demandas para o PerCurso Formativo em Docência do Ensino Superior.

- O PerCurso Formativo em Docência do Ensino Superior se constitui enquanto espaço formativo, onde são implementadas e desenvolvidas práticas de ensino superior, que possibilitam o desenvolvimento de objetos de aprendizagem que poderão ser depositados no Repositório de Recursos Educacionais; práticas e de intervenções e oficinas que poderão ser comunicadas ou mediadas no Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino e relatos de experiências, que poderão ser publicados na Revista Docência no Ensino Superior.
- O Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino, assim como a Revista Docência no Ensino Superior são espaços de comunicação e fomento de práticas de ensino superior que oportunizam a integração de outras instituições.
- As Assessorias Pedagógicas como espaço de suporte personalizado às unidades acadêmicas e canal de comunicação e fomento das ações do GIZ enquanto rede.

Figura 32



Fonte: Elaborado pelo autor

As conexões que são estabelecidas, como as trocas de saberes entre essas ações, constitui o GIZ como um espaço de conexão entre sujeitos, um espaço que transcende os limites físicos e se funde com o virtual. Essa característica de formação e valorização dos docentes e da produção de inovação faz da universidade uma rede intermitente que se expande à medida que os saberes circulam.

Entrevistado 1: só no Percurso... mas o Congresso ... Revista também é outro espaço... o repositório... materiais produzidos por outros professores que podem inspirar outros estudantes e professores, e aí assim realmente constituir essa rede.

Entrevistado 3: E pudessem ali com a nossa mediação construir outras coisas, ou no compartilhamento aprender com o outro e começar a desenvolver aquilo a partir de uma conversa com o outro, de um diálogo, de uma indicação de leitura e tal, e a gente também fazia parte dessa rede aonde nós também fazíamos esse movimento de trazer também contribuições, de leituras, ideias, articulações, realmente fazer a mediação nesse processo.

Para alguns entrevistados, a conformação da rede ainda precisa ser consolidada. De acordo com os entrevistados a seguir, é possível inferir que o processo de institucionalização do GIZ vai de encontro a essa consolidação da rede.

Entrevistado 11: Temos diretor, temos isso.... Quando você coloca isso em uma estrutura de organograma você perde a estrutura da rede (...) Mas antes disso o GIZ era uma rede. E era uma rede e como todas as redes ela não tinha fronteiras muito rígidas não. Então uma das características iniciais era abertura, era a fluidez entre as equipes, era a dinâmica de trabalho mais ágil e com passar do tempo houve uma necessidade da institucionalização.

Entrevistado 4: Acho que hoje menos. A gente hoje tá muito no formato de prestar serviço pros docentes, tirando o Ângelo e o Antônio que estão sempre aqui conosco, a gente tem tido pouco espaço de colaboração dos docentes”

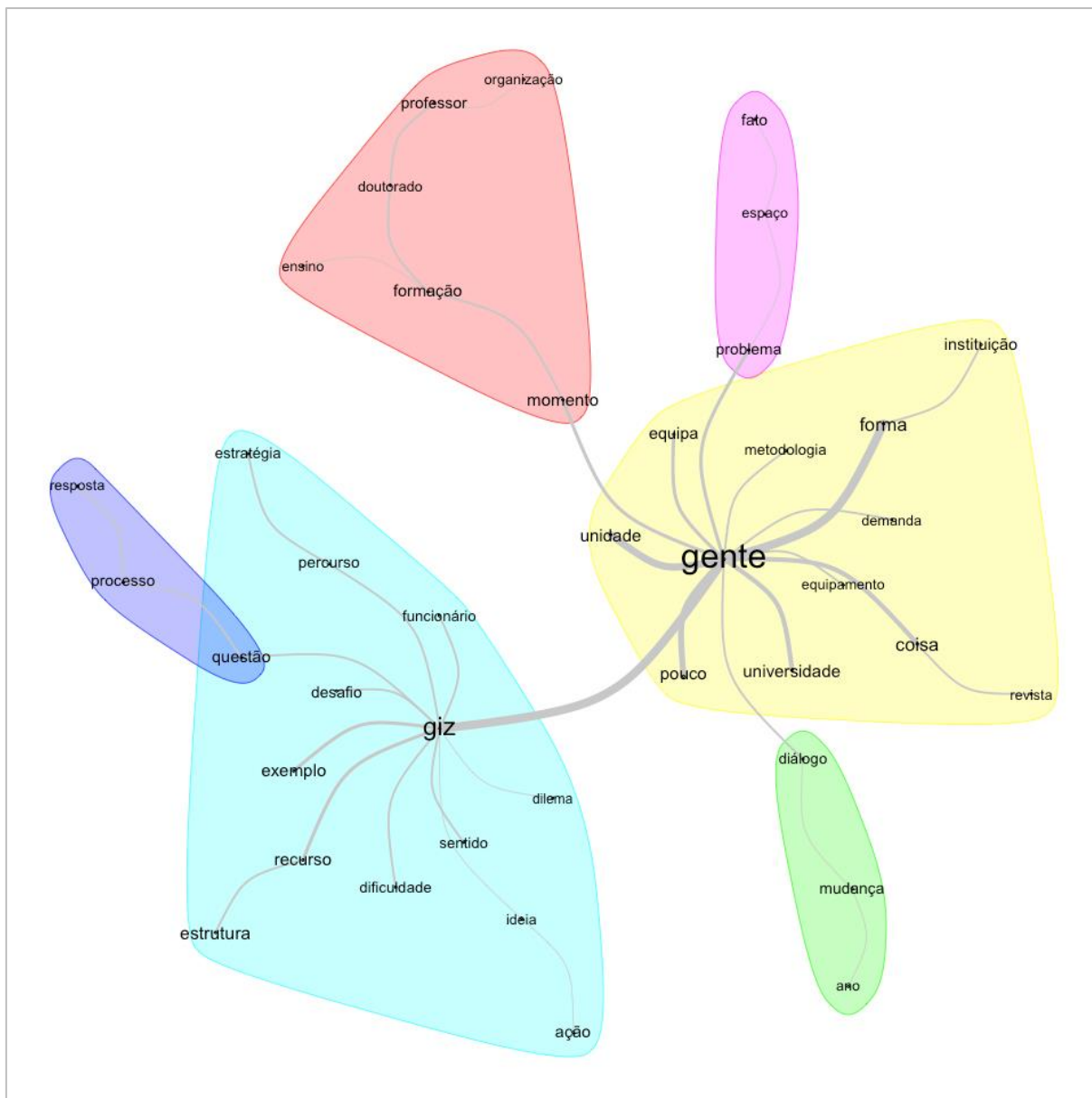
A consolidação GIZ enquanto uma instância institucional de formação com uma perspectiva de atuação em rede confirma a definição de Pierre Musso (2004), que compreende a rede como uma estrutura de interconexão instável, composta por elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento que se verifica a partir das seguintes percepções:

- (a) Existem estratégias dinâmicas e de caráter permanente conformando os nós da rede: as ações empreendidas no GIZ são pontos que aglutinam diferentes sujeitos, saberes e práticas de ensino superior.

- (b) A circularidade dos sujeitos, saberes e práticas de ensino superior entre as ações empreendidas no GIZ ocorrem de maneira integrada conformando as arestas que se ligam aos nós, e possuem um fluxo retroalimentativo em que uma ação gera ou alimenta as demandas das outras ações, favorecendo a manutenção permanente da rede.

Categoria de análise 7: Quais são os desafios do GIZ?

Figura 33



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta sétima categoria de análise, ao tratar dos desafios do GIZ, as percepções resultam, no gráfico de similitude, em dois nós. “Gente” (como sinônimo de “sujeitos”), e “GIZ”. “Funcionário”, “percurso”, “estratégia”, “questão”, “resposta”, “processo”, “desafio”, “exemplo”, “recurso”, “estrutura”, “dificuldade”, “sentido”, “dilema”, “ideia”, “diálogo”, “mudança”, “ano”, “unidade”, “equipamentos”, “metodologia”, “pouco”,

“equipe”, “demanda”, “forma”, “instituição”, “faço”, “espaço”, “problema”, “momento”, “formação”, “ensino”, “doutorado”, “professor” e “organização” são os termos de maior predominância que os sujeitos utilizam para apresentar suas concepções.

O número reduzido de colaboradores do GIZ é tido como um dos principais desafios de sua atuação. O grupo de entrevistados apresenta, em diversas falas, a importância de se chegar até as unidades para avaliar as necessidades da universidade e realizar atuações. Dentro desse desafio, os entrevistados também destacam a necessidade de um maior corpo efetivo, de modo que o acompanhamento dos bolsistas seja mais próximo para melhor desenvolvê-los.

Outro desafio colocado pelos entrevistados é a falta de infraestrutura, tanto em termos de equipamentos para desenvolvimento dos processos tecnológicos, que traduzam a inovação proposta, quando em relação ao espaço físico. Nessas colocações, aparece a necessidade de apoio da alta direção da universidade como fator primordial justificado pela relevância do trabalho desenvolvido pelo GIZ.

Entrevistado 8: Ampliar um pouco mais a quantidade de servidores efetivos até inclusive como um processo, algo até melhorando a formação do próprio bolsista pra gente ter condições de acompanhar de forma mais próxima em vários momentos, a gente faz esse esforço, mas a gente sabe que em alguns momentos a gente peca né? A infra estrutura é um problema muito sério, assim equipamentos, até o espaço onde você vê aqui a gente está, num espaço que éÉ bastante improvisado”

Entrevistado 4: Eu acho que a gente conhece pouco o que que tá acontecendo na sala de aula. (...) Se a gente tivesse hoje um, vamos supor que não precisava ser um em cada Unidade, mas um em cada área, por exemplo, e transitando nessa Unidades, um na Saúde, uma na Exatas, um na Humanas, e a gente transitasse nessas Unidades, nesses cursos e ouvisse mais as pessoas, se a gente estivesse lá pra conhecer a coisa por dentro e poder pensar, voltar pra casa depois e pensar como que a gente pode desenvolver ações e como que a gente pode alcançar esse público pensando com o olhar deles, sabe? Já conhecendo a realidade deles por dentro.”

A necessidade de uma maior capilaridade e penetração nos diferentes espaços da universidade surge como desafio para uma atuação mais significativa do GIZ em sua proposta principal de desenvolver práticas de ensino superior, sendo que o processo de institucionalização não deve ser motivo para cristalização das ações na perspectiva dos entrevistados.

A conformação da identidade do GIZ, de busca contínua por novos processos e práticas que impactam o trabalho docente, é vista como um dos desafios. Ao longo dos anos, o perfil dos docentes passou por mudanças e se faz necessário o desenvolvimento de novas estratégias para dialogar com esse grupo, destaca-se a necessidade de promover um maior engajamento dos docentes.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Nosso desafio

Quando iniciei minhas atividades como bolsista de mídias colaborativas no GIZ, fui direcionado para a equipe responsável pela organização do PerCurso Formativo em Docência do Ensino Superior.

O PerCurso Formativo em Docência do Ensino Superior foi a primeira ação implementada pelo GIZ no contexto de adesão da UFMG ao REUNI e, desde então, se apresenta como ação estratégica de desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à docência no ensino superior com impacto direto nos cursos de graduação.

A equipe era composta por quatro colaboradores, dois funcionários técnico-administrativo e dois bolsistas, sendo um de graduação e outro de pós-graduação. *A priori*, uma das questões que nos foram apresentadas se referia ao engajamento dos docentes. Mais adiante, com a realização das entrevistas que consubstanciaram o presente estudo, percebemos que se tratava de um desafio eminente, conforme um dos entrevistados registra em sua fala.

Entrevistado 2: Pra mim, desafio não é só daqui. Desafio é de todas as instituições de ensino superior, que é na verdade promover engajamento de docentes, no ensino, porque nós temos um problema de ordem legal. A formação de professores em ensino superior é mestrado e doutorado, e a titulação no Brasil, na verdade, ela já é meio que terminal em relação à formação, ao entendimento de formação de professor. Então, um doutor tá formado. Pelo menos essa é a concepção que ele tem quando termina o seu doutorado. Então dificilmente você consegue convencer professores de que o doutorado é uma das etapas e é incompleto, porque a formação docente, ela tá fora da formação do doutorado.

Corroborando com a fala do entrevistado, no tocante ao desenvolvimento profissional docente na universidade, Conceição e Flores (2018) indicam que a literatura especializada da área aponta que não há uma formação específica para os professores que atuarão no Ensino Superior, muitos se tornam professores a partir

das experiências e das tentativas de ensino e erro, uma vez que seus cursos de formação, em nível de pós-graduação, não oferecem uma formação pedagógica.

Ao tratar da importância e da necessidade de desenvolvimento de competências pedagógicas para esses profissionais, Zabalza destaca que:

O desafio da formação dos professores universitários é ter uma orientação distinta para a sua função, é transformá-lo em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou. (ZABALZA, 2004, p. 169)

Sendo o produto educacional uma resposta aos desafios da prática, pretende-se trabalhar com o seguinte problema: como podemos melhorar o engajamento docente nas ações formativas do GIZ?

Para tanto, utilizaremos uma abordagem criativa para solução de problemas conhecida como *Design Thinking* ou abordagem de *design*, em tradução livre.

5.2 O *Design Thinking* como abordagem

Por definição, o *Design Thinking* se propõe a transformar a maneira como desenvolvemos soluções inovadoras para os problemas do cotidiano. Soluções criativas focadas nas necessidades reais dos usuários.

É importante destacar que não se trata de uma metodologia ou método. Quando pensamos por essa perspectiva, tendemos a imaginar fórmulas ou receitas prontas que possam ser aplicadas em quaisquer situações – o que não é o caso. O *Design Thinking* é uma **abordagem** que procura a solução de problemas complexos de forma colaborativa, em um constante processo de imersão empática com as partes ou usuários interessados em seus resultados.

Amplamente difundida nos segmentos da indústria criativa, a origem da abordagem remete a duas personalidades do Vale do Silício: David Kelley, professor

da Universidade de Standord que fundou a consultoria de inovação IDEO¹¹, e Tim Brown, atual presidente dessa mesma consultoria e autor do livro *Change by Design* (2009), publicado no Brasil como *Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*.

Em 2010, a IDEO publicou o projeto “*Design Thinking for Educators*”¹², direcionando a abordagem para o contexto educacional. Mais adiante, em 2013, o projeto ganhou uma versão em português, traduzido pelo Instituto Educadigital e licenciado com uma licença *Creative Commons*¹³ (CC BY-NC-AS 4.0)¹⁴, que permite compartilhar, copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato; adaptar, remixar, transformar e criar a partir do projeto, desde que atribuído os devidos créditos, que não haja fins comerciais e que o produto resultante da transformação seja compartilhado igualmente com a mesma licença, sem restrições adicionais.

5.3 Organização e publicação do produto

Publicado em <https://sites.google.com/view/pebhf/entre-paredes-e-redes>, o produto se constitui como um *site* que reúne algumas ferramentas para cocriação de estratégias colaborativas para o problema mapeado, que é: como podemos melhorar o engajamento docente nas ações formativas do GIZ?

¹¹ Informações sobre a IDEO disponíveis em: <<http://www.ideo.com/>> Acesso em 25 de maio de 2018.

¹² Informações sobre o projeto disponíveis em: <<https://designthinkingforeducators.com/>> Acesso em 25 de maio de 2018.

¹³ *Creative Commons* é uma organização não governamental sem fins lucrativos voltada a expandir a quantidade de obras criativas disponíveis, através de suas licenças que permitem a cópia e compartilhamento com menos restrições que o tradicional “todos direitos reservados”.

¹⁴ Termos de uso disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.pt#>>. Acesso em 25 de maio de 2018.

Figura 34 – Etapas do *Design Thinking*

Fonte: elaborado pelo autor

Sendo o *Design Thinking* uma abordagem para resolução de problemas complexos, o processo pode ser compreendido em quatro fases: Descobrir, Projetar, Prototipar e Testar.

Na primeira fase, partimos do princípio de que as descobertas constroem uma base sólida para as ideias e criam soluções significativas para professores começarem com um profundo entendimento de suas necessidades. Pretende-se nesta etapa trabalhar com o desafio mapeado e renuir inspirações de possíveis soluções.

Na segunda fase, consideramos que a interpretação transforma histórias em *insights* valiosos. Também compreendida como ideação, o propósito será a geração de várias ideias, sendo o *brainstorming* a maneira com que nos encorajamos a pensar de forma expansiva e sem amarras sobre a solução do nosso desafio. Pretendemos nessa fase gerar ideias e refiná-las.

Na terceira fase, colocamos a mão na massa para dar vida às ideias tornando-as tangíveis. Pretende-se nessa fase criar protótipos de soluções para o desafio.

Na quarta fase, pretende-se implementar as estratégias que foram prototipadas para obter *feedback* dos usuários. Mão na massa para dar vida às ideias tornando-as tangíveis. Pretende-se nessa fase criar protótipos de soluções para o desafio.

Na quarta fase, pretende-se implementar as estratégias que foram prototipadas para obter feedback dos usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epígrafe desta dissertação registra um poema de João Cabral de Melo Neto que não foi escolhido por acaso. O verso escrito pelo poeta “um galo sozinho não tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos”, pode ser lido à luz da complexidade do trabalho universitário, que além de suas multiplicidades é essencialmente colaborativo e tecido por pares, em rede. Revisitar esse trecho durante a conclusão da escrita nos permite encontrar o sentido desta pesquisa, um apelo à coletividade.

Aproveitando a caminhada pelos entre-lugares que anunciam o texto, o título também abarca uma inferência importante a respeito de a universidade pública na contemporaneidade se inscrever por entre paredes e redes. Se de um lado temos uma organização marcada por limites estruturais, do outro temos sujeitos em constante travessia, que circulam, constroem e articulam saberes independentemente de limitações políticas, simbólicas ou geográficas, sujeitos de um tempo marcado pela complexidade que demanda a construção de redes para superação das paredes.

A construção desta pesquisa oportunizou analisar a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) enquanto rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior, implementada no âmbito da adesão da UFMG ao REUNI. Como demonstramos ao longo dos primeiros capítulos, a experiência universitária no século XXI é marcada pelo avanço da informação e do conhecimento que imbrica nas concepções de rede que cinge a complexidade dos tempos modernos. É nesse cenário que a proposição do REUNI se configura, não como uma estratégia reformista esvaziada de sentido, mas como um vetor de transformação que induz uma nova dinâmica para a instituição universitária.

Na dimensão de renovação pedagógica do ensino superior, o plano de adesão da UFMG ao REUNI considerou a implementação do GIZ, enquanto rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior, com o intuito de suportar as atividades didáticas dos novos cursos implementados na universidade. Entretanto, decorrido uma década desde a sua implementação, verificamos que a razão de existir do GIZ já não encontra sentido exclusivo nesse papel e, embora existam desafios para

serem superados, sua consolidação enquanto uma instância institucional de formação com uma perspectiva de atuação em rede se verifica a partir das seguintes percepções retomadas a partir da análise dos achados da pesquisa:

- (a) Existem estratégias dinâmicas e de caráter permanente conformando os nós da rede: as ações empreendidas no GIZ são pontos que aglutinam diferentes sujeitos, saberes e práticas de ensino superior.
- (b) A circularidade dos sujeitos, saberes e práticas de ensino superior entre as ações empreendidas no GIZ ocorrem de maneira integrada conformando as arestas que se ligam aos nós, e possuem um fluxo retroalimentativo em que uma ação gera ou alimenta as demandas das outras ações, favorecendo a manutenção permanente da rede.

Essas propriedades confirmam o conceito cunhado no terceiro capítulo, de que as redes são uma forma de aprender as interconexões do mundo contemporâneo, uma estrutura de interconexão instável, composta por elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento.

Nos momentos de reflexão sobre a criação do produto educacional, uma das questões que me preocupou foi a necessidade de desenvolver algo que pudesse, de fato, ser utilizado pelos sujeitos da pesquisa como forma de contribuir para a superação dos desafios percebidos no GIZ. Considerei o desenvolvimento de um repositório em formato de *site* que organiza ferramentas para cocriação de estratégias colaborativas utilizando a abordagem do *Design Thinking*. Embora a curadoria das ferramentas tenha sido desenvolvida com foco nos desafios do GIZ, a expectativa é de que o produto sirva para outras instituições.

Por fim, espera-se que esta pesquisa não se encerre aqui, uma vez que a riqueza do objeto escolhido revela outros aspectos que merecem ser aprofundados, como a perspectiva do engajamento que pode ser analisada a partir da circularidade e comprometimento dos sujeitos (ou atores) com as ações que conformam o GIZ como rede e o desenvolvimento de estratégias, indicadores e métricas para destacar o real

impacto do GIZ para a manutenção da qualidade das práticas de ensino superior desenvolvidas na UFMG.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, S. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. **Revista Informação e Informação**, [s.l.], p.1-12, 2007. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920>. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1784>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

ANDRADE, A. R de. A universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**, [s.l.], p.15-28, 2002. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/559/511>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BALDACCI, E.; GUIN-SUI, M. T.; MELLO, L. **More on the effectiveness of public spending on health care and education: A covariance structure model**. Journal of International Development, v. 15, n. 6, p. 709-725, 2003. Disponível em: <<http://www.gsdr.org/docs/open/sd10.pdf> >. Acesso em: 19 ago. 2019.

BALDRIDGE, J. V. *et al.* **Estructuración de políticas e liderazgo efectivo en la educación superior**. México: Noema, 1982. Disponível em: <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=185&tab=opac>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/1s3rd8>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BARBOSA, G. C.; FREIRE, F. S.; CRISÓSTOMO, V. L. **Análise dos indicadores de gestão das IFES em relação ao desempenho dos alunos no ENADE**. Avaliação (UNICAMP), v. 16, p. 317-344, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, R. P de.; MENDONÇA, R. Investimentos em Educação e Desenvolvimento Econômico. **Texto para discussão nº 525**. IPEA – Rio de Janeiro, novembro de 1997.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. São Paulo: **RAUSP Revista de Administração**, v. 39, n.3. 2004. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo2002-31.pdf> >. Acesso em: 18 ago. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAL, X. On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America. **International Journal of Educational Development**, v. 27, p. 86-100, 2007.

BORGES, D; ARAUJO, M. A. D. Reforma do estado, universidade pública e organizações sociais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n.26, p. 29-46, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <<https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/ref/abnt/?example=constitution-online-a52>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. Decreto que Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Decreto n. 6.096** de 24 de Abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 18 ago. 2019.

_____. Lei que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Lei n. 10.260**, de 12 de Julho de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em 18 ago. 2019.

_____. Lei que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. **Lei n. 11.096**, de 13 de Janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em 18 ago. 2019.

_____. Decreto que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Decreto nº 6096**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Análise sobre a expansão das Universidades Federais (2003 a 2012)**. Relatório da comissão constituída pela portaria nº 126/2012. Brasília. 2012.

_____. Ministério da Educação. **REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Diretrizes Gerais)**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <www.secom.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. REUNI 2008. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Guanabara, 1970.

CHAUÍ, M de. S. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DA 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, n. 24, p. 5-15. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **A universidade operacional**. 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063/1058>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

COELHO, M. de L. **O processo de constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

_____. O programa REUNI na UFMG: contexto, adesão, implantação, criação do GIZ e suas ações formativas. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 4, p. 3-46, out. 2014. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/GIZ/wp-content/uploads/2014/11/Volume-4-1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CONCEIÇÃO, J. S da; FLORES, M. J. B. P. O desenvolvimento profissional docente: relato das ações formativas do GIZ/UFMG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1, 2018, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2018. 1-11. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/cbpu/80716-o-desenvolvimento-profissional-docente-na-universidade--relato-das-acoes-formativas-do-GIZufmg>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

COSTA, D. M.; BARBOSA, F. V.; GOTO, M. M. M. **O Novo Fenômeno Da Expansão Da Educação Superior No Brasil**. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICA DEL SUR. Mar del Plata, 2010.

CURY, A. **Organização e métodos: uma visão holística**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DEVARAJAN, S.; SWAROOP, V.; ZOU, H. The composition of public expenditure and economic growth. **Journal of Monetary Economics**, v. 37, p. 313-344, 1996.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1990.

GRANOVETTER, M. 1973. The strength of weak ties. In: **American Journal of Sociology, University Chicago Press**, Chicago, v. 78, Issue 6, p. 1930-1938. Disponível em: <<https://www.cs.cmu.edu/~jure/pub/papers/granovetter73ties.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2014.

_____. **Censo da Educação Superior 2007: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2009.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R de. S. REUNI e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/QYQBJu>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LOIOLA, E.; MOURA, S. Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais. In: FISHER, T. (Org.). **Gestão Contemporânea, cidades estratégicas e organizações locais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

MEIRELES, M. **Teorias da administração: clássicas e modernas**. São Paulo: Futura, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. Trad. Geni G Goldschmidt. 2 ed. – 4ª reimpressão - São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: NASCIMENTO, E. P do.; PENA-VEJA, A. (orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAND, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MUSSO, P. A filosofia da rede. In PARENTE, A. (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação** (p.17-38). Porto Alegre: Sulina, 2004.

PERRUSI, M. S. **Hegel: o desdobrar-se da consciência** (a dialética do reconhecimento). Cadernos do CTCH, v. 4, p. 63-72, 1996.

PORTUGAL, S. **Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica**. Disponível em:

<<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/11097/1/Contributos%20para%20uma%20discuss%C3%A3o%20do%20conceito%20de%20rede%20na%20teoria%20sociol%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

RIFKIN, J. **The age of access** – The new culture of hypercapitalism, where all of life is a paid-for experience. Nova York: Jeremy P. Tarcher/Putnam, 2000.

SACOMANO NETO, M. Morfologia, propriedades e posicionamentos das redes: contribuições às análises interfirmas. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - SIMPEP, 11, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: UNESP, 2004.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 4, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SEVERINO, A. J. O Ensino Superior Brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

_____. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em revista**. 2008, n. 31, p. 73-89. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/DcSR8P>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, F. L. G e. As origens das organizações modernas: uma perspectiva histórica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 26, n. 4, out/dez 1986. Disponível em: <<https://goo.gl/VwT8sm>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SOUZA, A. M. **Financiamento da Educação e Acesso à escola no Brasil**. Brasília: IPEA, 1979.

SOUZA, C. A. de; BARRETO, S. de J.; HERMIDA, J. F. A. A criatividade como suporte da aprendizagem no ensino superior do século XXI. In: ZWIREWICZ, M. (Coord.) **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Blumenau: Nova Letra, 2013. P. 83-100.

SOUZA, J de. F. **Redes de Universidades: novos espaços de articulações e/ou decisão no campo da educação superior pública brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, K. P de. Q; PINHO, M. J de. Complexidade e Criatividade na Universidade do Século XXI. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 13, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba – PR: PUCPR, 2015. p. 16893-16907. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p256/anais.html>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

TROW, M. Problems in the transition from elite to mass to higher education. In: BURRAGE, M. **Twentieth-century of higher education: elite to mass to universal**. Baltimore (EUA): The John Hopkins University Press, 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Proposta da UFMG para o REUNI 2008**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/reuni/>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Relatório de Gestão da UFMG 2007**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/Relatorio-2007-versao-final.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Relatório de Gestão da UFMG 2008**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-Completo-final-com-altera%C3%A7%C3%B5es-09.04.09.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Relatório de Gestão da UFMG 2010**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/RELATORIO-DE-GESTAO-2010-UFMG-V2-1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Relatório de Gestão da UFMG 2011**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/RELATORIO-DE-GESTAO-2011-UFMG-V5-m.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Relatório de Gestão da UFMG 2012**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/RELAT%C3%93RIO_DE_GEST%C3%83O_20121.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Relatório de Gestão da UFMG 2013**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/RELATORIO-DE-GEST%C3%83O-2013-UFMG-V31.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Relatório de Gestão da UFMG 2010 a 2014**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/relatoriodegestao/2010-2014>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Institucional da Diretoria de Inovações e Metodologias de Ensino**. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/GIZ>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE – Roteiros para entrevista semiestruturada

Tópico 1 – Sobre os sujeitos

Público: Docentes

1. Como e quando você chegou no GIZ?
2. Qual o seu percurso antes de se tornar um colaborador do GIZ?
3. Qual a sua atuação enquanto gestor do GIZ? Quais atividades você desempenha?
4. Quais as principais dificuldades ou desafios são percebidos atualmente?
5. Quais foram os desafios superados pela sua gestão?
6. Qual a característica mais marcante do GIZ em sua opinião? Por quê?

Público: Funcionários técnico-administrativo

1. Como você chegou no GIZ?
2. Qual o seu percurso antes de se tornar um colaborador desta Diretoria?
3. Qual a sua atuação do GIZ?
4. Quais atividades você desempenha ou já desempenhou?
5. Quais as principais dificuldades ou desafios são percebidos atualmente?
6. Qual a característica mais marcante do GIZ em sua opinião? Por quê?

Tópico 2 – Aspectos contextuais

7. Qual a sua definição sobre o GIZ?
8. Por que o GIZ foi criado?

9. Quais eventos prescindem a criação do GIZ? Qual era o contexto institucional da UFMG?
10. Outras instituições possuem algo semelhante ao GIZ? Já vieram conhecer esta experiência?
11. Como foi a implementação do GIZ no âmbito do REUNI?
12. Como você avalia a atuação do GIZ dentre os objetivos aos quais ele foi criado?

Tópico 3 – Aspectos organizacionais

13. Qual a missão ou finalidade do GIZ?
14. Como é a organização do GIZ em termos estruturais?
15. Quem são os colaboradores? O que fazem? Como são selecionados?
Como é a dinâmica e organização do trabalho?
16. Qual atividades o GIZ tem desempenhado no âmbito da UFMG?
17. Houve transformações na atuação do GIZ com o decorrer dos anos?
Como você percebe estas transformações?
18. Como você avalia a atuação do GIZ?

Tópico 4 – Interface do GIZ enquanto Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior

19. No vídeo institucional do GIZ e no relatório de gestão da UFMG, o GIZ é apresentado enquanto uma “Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior”. Você concorda? Por que?
20. O que significa? Qual o sentido atribuído à rede?
21. A rede está consolidada?
22. Quais os desafios para a sua criação?
23. O que tem sido feito para que ela continue ativa? Quais os desafios para mantê-la viva?
24. Quem são as pessoas que formam a rede?

25. Você acha que essa rede aumentou a sua capilaridade desde a criação?

Tópico 5 – Articulação do GIZ no âmbito da UFMG

26. Você acha que o GIZ se articula com as demais unidades acadêmicas da UFMG? Como?

27. Como as demais unidades acadêmicas percebem o GIZ no âmbito da UFMG?

28. Como as ações do GIZ chegam nas unidades acadêmicas?

29. Como a relação com os professores é construída?

30. Como a relação dos alunos é construída?

31. O GIZ recebe demandas das unidades?

32. Quais demandas são mais comuns?

Tópico 6 – Desenvolvimento do conhecimento

33. Como o GIZ lida com as experiências que os sujeitos trazem?

34. O que os sujeitos trazem?

35. Por que as pessoas têm interesse em trabalhar no GIZ?

36. Se afirmarmos que o GIZ é formado por uma equipe multidisciplinar, você concorda com esta afirmação?

37. Como o GIZ lida com a diversidade de experiências e repertórios?

38. Isso é importante ou é um problema?

39. O GIZ estimula a diversidade dos saberes?

40. Como esses saberes são articulados?

41. Pode se afirmar que esses saberes têm contribuído para a produção de um conhecimento mais sistematizado dentro do GIZ?

42. Eles prejudicam a consolidação de uma cultura institucional?

43. Podemos afirmar que o GIZ tem uma identidade, um perfil ou uma cultura própria?

44. Como você pensa a atuação do GIZ no futuro?

45. Há alguma questão que queira levantar ou acrescentar?