Anais do Evento

Local:

Universidade Federal do Pará (UFPA).

Instituto de Ciências da Educação (ICED).

REALIZAÇÃO

APOIO

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA

Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br (23.: 2015 maio. 20-23: Belém, PA)

Políticas de educação superior no Brasil: [recurso eletrônico] a expansão privado-mercantil em questão: [Anais do] XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br / Rede UNIVERSITAS/Br; Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. – Belém: UNIVERSITAS/Br; ICED/UFPA, 2015.

Disponível somente em versão online: www.belemvirtual.com/seminarioUniversitas/

Conteúdo: oitenta trabalhos distribuídos em sete eixos temáticos sobre a expansão da educação superior: 1- Financiamento; 2- Organização Institucional e Acadêmica; 3- Avaliação; 4- Trabalho Docente; 5- Acesso e Permanência; 6- Produção do Conhecimento; 7- Educação Superior do Campo.

Inclui bibliografias.

ISSN 2446-6123

1. Educação superior – Brasil – Congressos. 2. Política e educação - Brasil. 3. Mercantilismo - Brasil. 4. Universidades e faculdades públicas - Brasil. 5. Privatização - Brasil. I. Rede UNIVERSITAS/Br. II. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. III. Título.

CDD - 22. ed.: 378. 0060981

ANAIS XXIII Seminário da rede Universitas/Br
Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão.
Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015
ISSN 2446-6123

PREFÁCIO **8**

ORGANIZAÇÃO **9**

EIXO 1 - FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR **12**

A POLÍTICA DEFINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: COMPARAÇÕES ENTRE A CONAE E O PNE. 12

A PROPOSTA DE "REGULAMENTAÇÃO DA AUTONOMIA" E DE VINCULAÇÃO DO FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES PARANAENSES À RECEITA TRIBUTÁRIA LÍQUIDA APRESENTADA PELO GOVERNO BETO RICHA EM FEVEREIRO DE 2015 22

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO REUNI E A EXPANSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL 38

DINÂMICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NA ATUALIDADE 56

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E DESENVOLVIMENTO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL? 72

O ENSINO SUPERIOR AMAPAENSE NO CONTEXTO DE EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL 86

O NOVO MODELO POLÍTICO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NACIONAL ATRELADO À FINANCEIRIZAÇÃO E À EXPANSÃO DESTE TIPO DE INSTITUIÇÕES PELO PAÍS: O MECANISMO DE COMPRAS E COALISÕES ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO QUE FORTALECE AS PRÁTICAS OLIGOPOLISTAS..... 102

O PÚBLICO FINANCIANDO A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: UMA ANÁLISE DOS INCENTIVOS PÚBLICOS AO GRUPO SER EDUCACIONAL (PERÍODO DE 2010-2014). 118

POLÍTICA DE EXPANSÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS: UM ESTUDO DO CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. 136

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO PELA VIA DE RENÚNCIA FISCAL**.** 157

PROGRAMA UNIVERSIDADE PRA TODOS – PROUNI: NOVOS ARRANJOS DA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 169

EIXO 2 – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR **185**

A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 185

AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO INDUTORAS DE NOVAS "ARQUITETURAS ACADÊMICAS" NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS. 203

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TESSITURAS E IDENTIDADES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL 219

EXPANSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA NOS ESTADOS DO PARÁ E RIO GRANDE DO NORTE. 236

ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 253

OS INSTITUTOS FEDERAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO ESTADO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 265

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARÁ: O PARFOR EM DESTAQUE . 284

EIXO 3 – AVALIAÇÃO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 302

(DES) ENCONTROS ENTRE O ÍNDICE GERAL DE CURSOS E A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A REALIDADE DE ALGUMAS IFES 302

AS AGÊNCIAS REGULATÓRIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MEXICANA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO 319

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL: OS CURSOS DE LICENCIATURA EM FOCO 338

CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O DEBATE NO MERCOSUL E COMUNIDADE EUROPEIA 353

EDUCAÇÃO SUPERIOR ALÉM FRONTEIRAS: IMPLICAÇÕES (NÃO) INTENCIONAIS DO PROCESSO 373

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS: O QUE DEFINE A QUALIDADE DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA DO SINAES? 388

PARÂMETROS OFICIAIS DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2003-2013 402

O PAPEL DA ENQA NO PROCESSO DE GARANTIA DA QUALIDADE NO ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR 420

REGULAÇÃO EXCESSIVA E AVALIAÇÃO DE EXCEÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS FUNDAMENTOS TÉCNICOS E LEGAIS DA EXPANSÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO, ENFERMAGEM, PEDAGOGIA E ENGENHARIA CIVIL ENTRE 2004 E 2014 436

EIXO 4 – TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR . 452

"É PRO INTERIOR, VAMOS EXPANDIR DE QUALQUER JEITO": ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INTERIORIZAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL 452

A FLEXIBILIZAÇÃO, FRAGMENTAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE TRABALHO NO EAD: O CASO CEDERJ 468

A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA GESTÃO DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS: ENTRE O COLEGIADO E O GERENCIADO. 487

A REFLEXIVIDADE DE DONALD SCHÖN E AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990 503

APONTAMENTOS NARRATIVOS SOBRE O COTIDIANO DOCENTE 519

CONTRADIÇÕES E MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O TRABALHO DO PROFESSOR E DO TUTOR 536

INDIVIDUALISMO, NORMOPATIA E DEGRADAÇÃO DO COLETIVO: ANÁLISE DE UMA CRISE DE GESTÃO DEPARTAMENTAL NO CONTEXTO DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA 550

NEM TUDO SÃO FLORES OU CASCALHOS: AS RELAÇÕES ENTRE SOFRIMENTO-PRAZER NAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM O OFÍCIO DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP 565

O TRABALHO DO PROFESSOR PESQUISADOR JOVEM-DOUTOR NA PÓS-GRADUAÇÃO 580

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UFPA 598

TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO: UM PANORAMA ATUAL DA SITUAÇÃO DOS CONTRATOS DE PROFESSORES SUBSTITUTOS NA UFF. 617

UERJ EM TEMPO PRESENTE: TECENDO REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL. 637

"OS QUE PERMANECEM SÃO OS GUERREIROS": ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERIORIZAÇÃO DA UFMA 658

EIXO 5 - ACESSO E PERMANÊNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 674

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO: PERÍODO 2000-2013 674

A PERMANÊNCIA DE ACADÊMICOS NEGROS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFGD 687

A UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA 706

POLÍTICAS E AÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS 706

ACESSO E PERMANÊNCIA NA GRADUÇÃO A DISTANCIA E PRESENCIAL: ANALISE NO BRASIL E REGIÃO CENTRO OESTE 729

ACESSO, PERMANENCIA E AÇÃO AFIRMARTIVA NA UNEMAT: PRESENÇA NEGRA, CÂNONE E "NOVAS" EPISTEMES 740

ALGUNS INDICADORES DE PERMANÊNCIA/ABANDONO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ELEMENTOS PARA O DEBATE 754

DE QUE DISTÂNCIA SE FALA QUANDO SE ANALISA O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO CEDERJ 773

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DISCUSSÃO: O QUE DIZEM DISSERTAÇÕES E TESES DE PROFESSORES DA UNEMAT 784

EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O PROGRAMA INCLUIR COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA 798

ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA 815

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS) 831

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O PERFIL DOS EVADIDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UAB/UFRN 852

EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES? 872

MOVIMENTO *MEANDROSO* DE EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: A EVASÃO COMO UM ENTRAVE PARA A UNIVERSALIZAÇÃO 886

O PERFIL DOS ESTUDANTES INGRESSANTES DO CURSO DE ESTATÍSTICA DA UFMT DE 2010 A 2013. 902

O PRESTIGIO SOCIAL DOS CURSOS DA SAÚDE NA UFPB 917

PAULO FREIRE E A CATEGORIA EMANCIPAÇÃO: UM ENSAIO TEÓRICO PARA ANÁLISE DO ACESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 935

PERFIL DOS GRADUADOS EM MEIO A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO: MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS? 947

PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVA DOS CONCLUINTES DE UM CURSO DE ENFERMAGEM 967

PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IDEIAS QUE PAUTAM A NORMATIZAÇÃO E A PRODUÇÃO TEXTUAL 983

POLÍTICAS DE ACESSO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS 1000

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA 1013

POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR IMPLANTADAS PELO ESTADO BRASILEIRO: REFLEXÕES SOBRE DEMOCRATIZAÇÃO 1032

REFLEXOES SOBRE "EXPANSÃO X PERMANÊNCIA" NA UFPB 1051

EIXO 6 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 1069

A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA NO BRASIL: PROCESSOS DE REGULAÇÃO E DE RECONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO E DA PRODUÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO 1069

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: EXPANSÃO E ASSIMETRIAS REGIONAIS 1085

AS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTISMO E O PROCESSO DE CRIAÇÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE 1103

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ALGUMAS ANÁLISES DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS 1119

INTERNACIONALIZAÇÃO OU TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A FORMAÇÃO DE UM CAMPO SOCIAL GLOBAL E UM MERCADO DE ENSINO MUNDIALIZADO 1138

INTERNACIONALIZAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISANDO CONCEITOS 1167

NOVO DESENVOLVIMENTISMO, DESENVOLVIMENTO REGIONAL E PROCESSOS DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS 1186

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM PROGRAMA DE PESQUISA A PARTIR DE *SOBRE O ESTADO*, DE PIERRE BOURDIEU 1203

EIXO 7 – EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 1215

A CONSTRUÇÃO DE SABERES ORIUNDOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA TERRA 1215

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO SERGIPANO 1234

EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA IMPLANTAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 1247

EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES 1265

REFLEXÕES SOBRE A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 1296

TRABALHO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: AMPLIANDO O DEBATE E PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO COLETIVO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO 1315

UMA ANÁLISE DO P.P.C DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AGRICULTURAS AMAZÔNICAS E DESENVOLVIMENTO AGROAMBIENTAL (DAZ) - UFPA 1333

PREFÁCIO

A Rede Universitas/Br consolida uma rede acadêmica, com pesquisadores de universidades públicas de todas as regiões do país, para a pesquisa e a interlocução entre pares que têm em comum a área de conhecimento da educação superior. Congrega pesquisadores do GT Política de Educação Superior/ANPEd e tem como um dos seus objetivos no momento o desenvolvimento da pesquisa "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil" com financiamento do OBEDUC/CAPES.

O XXIII Seminário da Rede Universitas/Br tem como temática central a discussão de políticas, programas e ações relativas à expansão da educação superior no Brasil, com ênfase para a nova configuração do setor privado-mercantil, após o ingresso das universidades privado lucrativas na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), destacando-se as alterações na organização institucional com as aquisições e fusões de instituições e a formação de grandes conglomerados que representam a maior oferta desse nível de ensino no país e a segunda maior oferta privada da América Latina.

Essa nova configuração reconstrói os caminhos da mercantilização, da privatização e do empresariamento da educação superior em um novo patamar com repercussão direta no financiamento, na formação do trabalhador, no trabalho do docente, na avaliação e na produção do conhecimento. São essas e outras questões que os pesquisadores do UNIVERSITAS/Br buscaram refletir no evento.

O XXIII Seminário da rede Universitas/Br teve como objetivos:

- Reunir investigadores, graduandos, pós-graduandos e pesquisadores em estágio pós-doutoral em torno da temática da expansão privado-mercantil da Educação Superior, que vem se constituindo numa preocupação das políticas nacionais e internacionais no contexto da sociedade mundializada;
- Divulgar e socializar a produção científica dos pesquisadores vinculados ao projeto integrado "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil";
- Analisar e programar as novas fases do projeto integrado;
- Possibilitar intercâmbio entre os diversos Grupos de Pesquisa sobre Educação Superior no Brasil;
- Refletir e construir novas perspectivas de pesquisa e possibilidades de intercâmbios institucionais.

O evento foi realizado com diferentes momentos de discussão sobre a temática da Educação Superior com Conferência de Abertura, Mesas temáticas e apresentação de oitenta trabalhos por eixos temáticos, selecionados pelo Comitê Científico e que integram os Anais. Também foram realizadas reuniões de discussão sobre o Projeto de Pesquisa Integrado em andamento que conta com o financiamento do OBEDUC/CAPES

ORGANIZAÇÃO

Comissão Organizadora Geral:
Vera Lúcia Jacob Chaves – Coordenadora do Evento – UFPA
Deise Mancebo – Coordenadora do Projeto Integrado – UERJ
João dos Reis Silva Júnior - UFSCar
João Ferreira de Oliveira – Coordenador da Rede Universitas/Br – UFG
José Vieira de Sousa – UnB
Arlete Maria Monte de Camargo – UFPA
Luciene Miranda Medeiros – UFPA
Olgaíses Cabral Maués – UFPA
Salomão Mufarrej Hage – UFPA

Comitê Científico:
Alda Maria Duarte (UFRN)
Afrânio Mendes Catani (USP)
André Rodrigues Guimarães (UNIFAP)
Arlete Maria Monte de Camargo (UFPA)
Carina Elizabeth Maciel (UFMS)
Carla Vaz dos Santos Ribeiro (UFMA)
Deise Mancebo (UERJ) – Coordenadora do OBEDUC
Denise Bessa Leda (UFMA)
Fabíola Kato (UFPA)
João dos Reis Silva Júnior (UFSCAR)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
José Carlos Rothen (UFSCar)
José Vieira de Sousa (UNB) – Coordenador do GT-11
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Luciene Miranda Medeiros (UFPA)
Maria das Graças Medeiros Tavares (UFAL/UNIRIO)
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG)
Maria Edilene da Silva Ribeiro (UFPA)
Mário Azevedo (UEM)
Monica Molina (UNB)
Nelson Cardoso Amaral (UFG)
Olgaíses Cabral Maués (UFPA)
Salomão Hage (UFPA)
Stella Cecília Duarte Segenreich (UCP)
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)
Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

Comissão Organizadora Local:

Secretaria
Valéria Silva de Moraes Novais (Coordenadora)
Michele Borges de Souza (Coordenadora)
Ana Paula Batista da Silva
Ana Silvia Ferreira Martins
Antonia Vanessa Freitas Silveira
Giselle dos Santos Ribeiro
Joselene Ferreira Mota
Leila Maria Costa Sousa
Rosimary Silva dos Santos

Infraestrutura
Laurimar de Matos Farias (Coordenador)
Andréa Cristina Cunha Solimões
Antonio Claudio Andrade dos Reis
Débora Regina Almeida
Eduardo Silva de Morais
Iza Cristina Prado da Luz
João Paulo Costa Lima
João Ribeiro dos Santos Filho
Lena Letícia do Nascimento Braga
Lenilson Corrêa Pureza
Márcia Cristina Lopes e Silva
Nemésio Lopes Monteiro Júnior
Robson dos Santos Bastos
Tarcísio da Silva Cordeiro
Zaira Valeska Dantas da Fonseca

Logística
Luciana Rodrigues Ferreira (Coordenadora)
Amanda Caroline Soares Freires
Maria Dayse Henriques Camargo
Rafael Costa Martins
Rhoberta Santana Araújo

Divulgação
Ivône Rosa Cabral (Coordenadora)
Edinilza Magalhães da costa Souza
Darinêz da Conceição Lima
Helen do Socorro de Araújo Silva

Karoline Nascimento da Silva
Maria Celeste Gomes de Farias
Tayanne de Fátima Almeida Tabosa

Prestação de Contas
Fabíola Bouth Grello Kato (Coordenadora)
Luciana Rodrigues Ferreira

Cultura
Joana Carmen do Nascimento Machado (Coordenadora)
Ricardo Augusto Gomes Pereira

EIXO 1 - FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A POLÍTICA DEFINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: COMPARAÇÕES ENTRE A CONAE E O PNE.

Leila Maria Costa Sousa
leila2867@hotmail.com
Universidade Federal do Pará

Valéria Silva de Moraes Novaes
valmoraes25@gmail.com
Universidade Federal do Pará

Vera Lúcia Jacob Chaves
veraluciajacob@gmail.com
Universidade Federal do Pará

RESUMO

O trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada sobre a política de expansão da educação proposta na Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010) e a aprovada no Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados foram levantados no Censo da Educação Superior e no documento final da CONAE, no PL Nº 8.035/2010 e no novo PNE. As conclusões apontam que a política de expansão da educação superior prioriza o setor privado em detrimento do público em especial por meio da proposta de financiamento aprovada que ampliará os programas de isenção fiscal. Constatamos, também, que o PNE não exprime todas as deliberações da CONAE.

Palavras-chave: Expansão da Educação Superior, PNE, CONAE**.**

Abstract

The paper presents results of research carried on the expansion policy of the proposed education at the National Conference on Education (CONAE-2010) and approved the National Education Plan (PNE). The data were collected in the Census of Higher Education and the final document of CONAE, the PL No. 8,035 / 2010 and the new PNE. The findings show that the policy of expanding higher education prioritize the private sector over public especially through the approved financing proposal which will increase the tax exemption programs. We note, too, that the PNE does not express all the deliberations of CONAE.

Keywords: Expansion of Higher Education,PNE, CONAE

INTRODUÇÃO

O cenário da educação superior brasileira tem sido marcado por profundas transformações político-econômicas e sociais, que estiveram/estão orientadas por uma conjuntura internacional que influenciou/influencia os delineamentos da politica educacional das últimas décadas. Um fato bastante significativo que vem ocorrendo é a desenfreada expansão desse nível de ensino, especialmente no setor privado. Esse fenômeno suscita algumas indagações fundamentais: Como tem se caracterizado e efetivado o financiamento dessa expansão? Como está a distribuição das matriculas na educação superior do país? Qual o papel do Estado nessa dinâmica?

Aliado a isso, é preciso localizar essa discussão na atual politica educacional, tendo o Plano Nacional de Educação (2014-2024) aprovado a partir da lei 13.005/2014 e que orientará as ações educacionais dos próximos dez anos. Nessa direção, precisamos considerar que numa sociedade capitalista, marcada por projetos de sociedade divergentes, e consequentemente com interesses e objetivos diferenciados, urge compreendermos como estes foram construídos e estabelecermos relações com o contexto atual. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas comparações entre a política de expansão da educação superior proposta na Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010) e a aprovada no Plano Nacional de Educação (PNE) e trazer reflexões sobre o financiamento proposto para essa expansão em ambos os documentos.

Para desenvolvermos esta pesquisa[1] tomamos como base de estudo e análises as informações sistematizadas no Censo da Educação Superior e disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC). Utilizamos ainda como referenciais teóricos autores como Chaves; Silva Júnior; e Catani (2013) e outros. Além disso, analisamos as deliberações trazidas pela Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010) em seu documento final, bem como as metas e estratégias relativas à Educação Superior contidas no PNEe o que de fato foi aprovado na Lei nº 13.005/2014, o que nos permitiu fazer comparações entre os dois documentos.

[1] Pesquisa financiada pelo Observatório da Educação – OBDUC/CAPES e desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação Superior- GEPES/UFPA.

ISSN 2446-6123

Diante dos objetivos deste trabalho, dividimos o texto em duas partes. A primeira contempla uma breve discussão acerca das especificidades das propostas de ações e metas para o PNE, apresentando um comparativo entre as deliberações da sociedade civil que constituíram o documento final da CONAE- Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação e o que foi efetivamente aprovado no PNE 2014-2024.

Na segunda parte, trazemos alguns dados que nos mostram a configuração da expansão da educação superior no país, estabelecendo paralelos entre as formas de financiamento dessa expansão, bem como o PNE visa incentivar essa dinâmica mediante metas e ações para a próxima década. Nas considerações finais estabelecemos algumas reflexões diante do cenário de fortalecimento do setor privado.

BREVE ANÁLISE SOBRE O PNE 2014-2024- AVANÇOS E RECUOS EM RELAÇÃO À PROPOSTA DA CONAE/2010 E ONOVO PNE.

A Educação Superior no Brasil tem sofrido um processo de mercantilização, evidenciado principalmente pela comercialização do direito à educação, onde o setor privado tem se sobrepujado ao público, sob diferentes aspectos, seja de estímulo por parte do Governo Federal mediante ações de fortalecimento da lógica mercadológica, seja pela desresponsabilização do Estado em ampliar a educação pública no país.

Esse processo se intensificou na década de 1990 e está intrinsecamente ligado à configuração capitalista que em sua nova reordenação necessita formar um perfil de trabalhador para assumir novas competências e habilidades, bem como uma nova mentalidade capaz de atenderem as demandas do mercado. Assim sendo, as Instituições de Educação Superior (IES) seguem também os direcionamentos definidos pelos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). Segundo Chaves, Silva Júnior e Catani (2013), "o projeto neoliberal de educação desses organismos internacionais para os países periféricos do capital é caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação e consolidação de um novo mercado educativo global" (CHAVES, SILVA JÚNIOR, CATANI, 2013, p. 7). Assim sendo, observa-se no cenário atual

da educação superior brasileira a adoção de uma política de favorecimento da expansão do setor privado por meio de isenções fiscais, empréstimos subsidiados e outras formas.

> Nesse contexto de transformação da educação em mercadoria negociável no mercado capitalista e de negação de direitos sociais básicos para atender as recomendações dos organismos internacionais de ajuste fiscal do Estado, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de Lei nº 8.035, com o novo Plano nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e diretrizes para a educação nacional a serem implantadas em 10 (dez) anos. (CHAVES, SILVA JÚNIOR, CATANI, 2013, p. 8).

No ano de 2010 o Executivo Federal enviou proposta do novo PNE por meio do Projeto de Lei Nº 8.035/2010, cujo anexo compõe-se por 20 metas e 170 estratégias, que envolvem diversas questões relativas à educação nacional. Após quase quatro anos de discussão no Congresso Nacional, em junho de 2014 finalmente o Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, por meio da Lei Ordinária Nº 13005/2014.

É importante destacar que antes de ser aprovado o PNE passou por um longo processo de discussão em sua elaboração tendo seu marco a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010, que aprovou o documento final no qual apresenta concepções e prioridades que deveriam ser inseridas no novo PNE. E no que diz respeito ao financiamento da educação, o documento da CONAE (2010) afirma que:

> Tendo em vista a necessidade de efetivação e/ou consolidação de políticas educacionais direcionadas à garantia de padrões de qualidade social e de gestão democrática, destacam-se as seguintes diretrizes a serem consolidadas, com vistas a um novo PNE como política de Estado:
> [...]
> h) consolidação das bases da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação, por meio da ampliação dos atuais percentuais do PIB para a educação, de modo que, em 2014, sejam garantidos no mínimo 10% do PIB. (BRASIL; MEC; INEP, 2011).

Em relação ao financiamento da educação superior, o documento final da CONAE 2010, evidencia uma posição clara em defesa da utilização de recursos públicos para a manutenção e expansão do ensino superior público, como pode ser observado no extrato a seguir destacado:

> a) Realizar estudos para estabelecer um Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Superior Pública, vinculando, de forma adequada, recursos dos impostos, taxas e contribuições, de modo a efetivar a autonomia universitária prevista na CF/1988;

> b) Estabelecer parâmetros para a distribuição dos recursos entre as instituições públicas que considere, em seu conjunto, as diversas atividades desenvolvidas pelas instituições;
> c) Definir as condições a serem satisfeitas por estados, distrito federal e municípios para demandarem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior pública;
> d) Garantir recursos orçamentários para que as universidades públicas possam definir e executar seus próprios projetos de pesquisa, propiciando uma efetiva autonomia de pesquisa;
> e) Alocar recursos financeiros específicos para a expansão da graduação nas instituições públicas no período noturno, com a condição de que o número de vagas nesse período seja 1/3 (um terço) do número total de vagas;
> f) Definir parâmetros que expressem a qualidade da instituição de educação superior e estabelecer que o volume mínimo de recursos financeiros seja alocado para que as atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão reflitam a qualidade estabelecida;
> g) Estabelecer programas de apoio à permanência dos/das estudantes nas instituições públicas, considerando-se que há a necessidade de provocar uma grande expansão dos cursos de graduação dos cursos presenciais.
> h) Ampliar a discussão sobre a política do Prouni e do Reuni, para que os recursos públicos destinados a estes programas possam ser revertidos à ampliação, melhoria e reestruturação das instituições públicas de ensino superior, fortalecendo seu caráter público, gratuito e de qualidade.
> i) Garantir orçamentos às políticas de acesso e permanência na educação superior para inclusão dos negros, povos indígenas, além de outros grupos e extratos sociais historicamente excluídos desses níveis de ensino.
> j) Garantir financiamento do governo federal ou estadual nos campi universitários públicos para oferta de curso de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado aos/às profissionais da educação. (p. 116-117).

Observa-se, no entanto, que no Projeto de Lei Nº 8.035/2010, encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, essa proposta não foi incorporada, ao contrário, o texto do PL evidencia uma política de favorecimento do setor privado por meio da ampliação dos programas de isenções fiscais existentes (PROUNI) bem como da extensão do FIES para os cursos de pós-graduação. A seguir estão destacadas quatro das cinco metas que se referem sobre a expansão da oferta na educação superior e as respectivas estratégias que indicam como deveriam ser financiadas, veja:

> Meta 12: Elevar a taxa bruta de matricula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40 (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.
> Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
> A Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto senso de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
> Meta 20- Ampliar o investimento em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do produto interno bruto do país – PIB do

> País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Entre as estratégias para atingir essas metas, referentes ao financiamento, destacamos:

> 12.6 Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior- FIES, de que trata a Lei Nº 10.260, de 12 de junho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador.
> 14.1 expandir o financiamento da pós-graduação stricto senso por meio das agências oficiais de fomento e a estratégia 14.3 - Expandir o financiamento estudantil por meio do FIES à pós-graduação *stricto senso*; 20.3 – destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultados ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do *caput* do art. 214 da Constituição Federal; 20.5 desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as etapas e modalidades; 20.6 – no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo-Aluno-Qualidade – CAQ.

O que observamos é que as metas propostas e destacadas acima tratam da expansão e financiamento da educação superior, contudo, necessitamos de maior clareza quanto ao que deve ser feito para atingir as mesmas, por exemplo, a meta 13 não traz nenhuma estratégia para conseguir o financiamento necessário para o atendimento da mesma. Sobre a meta 20, no que diz respeito às suas estratégias, houve uma alteração bem significativa entre o PL 8.035 e o PNE aprovado, pois aquele trazia a seguinte: "20.1 Garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para **todas as etapas e modalidades da educação pública"** (BRASIL, PL 8035, p.18, 19, grifos nossos) e no novo PNE passou a ter a seguinte redação "garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para **todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica**, [...]" (BRASIL, 2014). Fica evidente que enquanto naquele documento (PL) se fazia referência à todas as etapas da educação, neste (PNE) refere-se apenas à educação básica desfavorecendo então o ensino superior.

Percebe-se ainda que existem pontos diferentes entre o PNE aprovado pelo governo e a proposta aprovada pela CONAE 2010, pois o PNE diz que serão destinados recursos, porém, não traz clareza e não especifica o montante desses recursos. E ainda, entre as duas propostas há um diferencial de três por cento do PIB, pois, enquanto a governamental propõe

sete por cento, a CONAE 2010 propõe dez por cento para a educação. Além disso, o PNE 2014- 2024, não estipula data e nem meios de incrementar anualmente o alcance da meta 20.

Outra observação a ser feita é que na "Exposição de Motivos" do PL Nº 8.035/2010não foi apresentado nenhum diagnóstico da educação brasileira dificultando assim o entendimento da atual situação da educação no país e, em especial o nível superior cujo maior número de matrículas está nas IES privado/mercantis. Certamente que um diagnóstico adequado da educação nos permitiria entender, dentre outros aspectos, como são as condições em que trabalham e estudam jovens e adultos de 18 a 24 anos se pesarmos a distribuição de renda que não é justa em nosso país.

Como percebemos ainda nos encontramos diante do desafio de que o Plano Nacional de Educação seja um instrumento político que realmente alcance os anseios e deliberações da sociedade civil trazidos na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), pois são significativas para que alcancemos uma educação de qualidade como direito público. Foi aprovado o Novo Plano Nacional de Educação (PNE), mas infelizmente continuamos a esperar que o mesmo não seja mais uma "carta de intenções" como aconteceu com o antigo PNE, pois este não trouxe o planejamento orçamentário de forma clara, continha ambiguidades e, além disso, houve os nove vetos determinados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

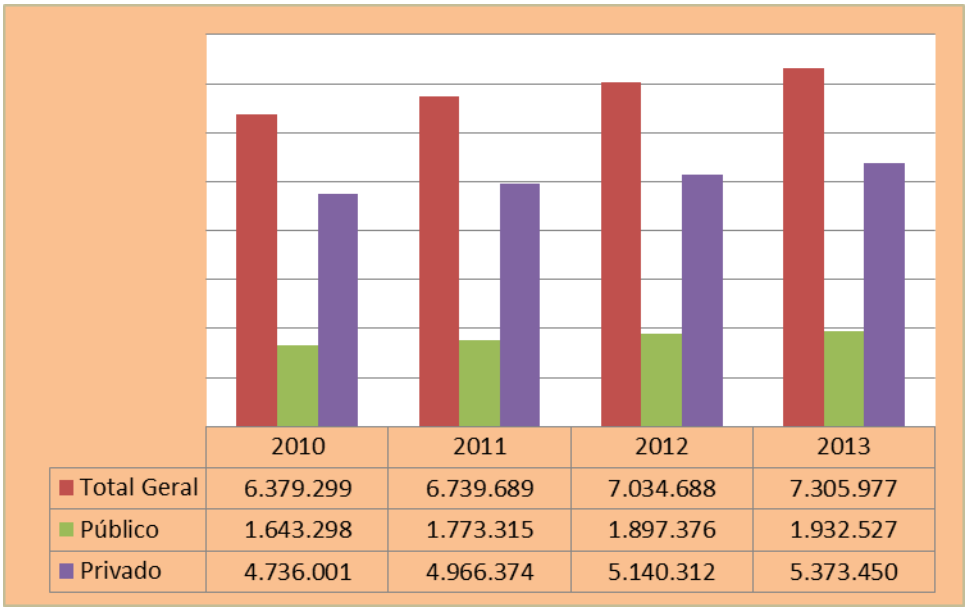
A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NO FINANCIAMENTO DOPÚBLICO E DO PRIVADO.

Sabemos que a expansão tem se dado com o crescimento numérico das instituições privadas, especialmente as que se organizam como empresas comerciais, o que gera na maioria das vezes, resultados insatisfatórios com a qualidade da formação, uma vez que elas não estão voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvem o ensino em carreiras que exigem baixos investimentos. E sobre o processo de mercantilização da Educação, a CONAE 2010 em seu documento final, nos diz que:

> [...] sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, fez-se acompanhar de uma diminuição gradativa dos recursos para manutenção e expansão das instituições federais de ensino superior, particularmente das universidades federais. Por essa razão, ocorreu, em certa medida, um processo de intensificação da mercantilização da educação superior, tanto no setor privado como no setor público. No caso das universidades federais, observou-se a ampliação no número de convênios e contratos, visando o aumento de recursos próprios. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 68).

Os dados trazidos abaixo nos mostram especialmente o crescimento do setor privado em detrimento do público o que enfatiza o grande processo de privatização pelo qual passa o Ensino Superior no país.

Gráfico 1- EVOLUÇÃO NOS NÚMEROS DE MATRÍCULA NA GRADUAÇÃO POR SETOR PÚBLICO E PRIVADO- BRASIL -2010-2013.



	2010	2011	2012	2013
Total Geral	6.379.299	6.739.689	7.034.688	7.305.977
Público	1.643.298	1.773.315	1.897.376	1.932.527
Privado	4.736.001	4.966.374	5.140.312	5.373.450

Fonte: Dados Mec/Inep (organização e elaboração nossa).

O gráfico acima nos mostra que houve aumento no número de matrículas na graduação tanto no setor público quanto no privado, porém percebemos que o crescimento foi maior no privado, pois enquanto no setor público a porcentagem ficou entre 25,8% em 2010 e 27% em 2012 que foi o máximo atingido; o privado teve a maior parte ficando entre 74,2% e 73,1% em igual período. Nos anos de 2011 e 2013 a mesma categoria registrou um percentual de 73,7% e 73,5% respectivamente contra apenas 26,3% e 26,5%, ou seja, a matrícula no setor privado tem tido um crescimento gigante em relação ao público.

O que notamos com os dados acima é que a expansão da educação superior dá-se com o crescimento disparado do setor privado em relação ao público. Com o discurso de democratização e inclusão social o governo federal criou mecanismos para expandir a Educação Superior, exemplos desses mecanismos é o programa Universidade para Todos (Prouni), cuja Lei nº 11.096, de janeiro de 2005 que oferta bolsas de estudos a estudante de baixa renda, e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) medidas

essas que concedem isenção fiscal às instituições privadas que ofertam tais bolsas. Obviamente que os programas citados acima- Prouni e Fies são exemplos desse processo de privatização para a expansão do Ensino Superior e percebemos que o novo PNE está de acordo com essas políticas de expansão e financiamento em que a meta 12 traz como uma de suas estratégias a 12.6 citada acima e a 12.20 que diz que se pretende ampliar por meio do FIES e PROUNI "os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou à distancia [...]" (BRASIL, 2014 p. 12). Enquanto o governo concede renúncia fiscal para as instituições privadas, deixa também de investir no setor público e assim as instituições federais de ensino superior, a exemplo, sofre as mazelas com a falta de investimento público. Ou seja, podemos dizer que a educação tem passado por um processo intenso de privatização.

> Privatização nos moldes empresariais, consubstanciando uma acentuada mercantilização da educação superior por meio do incremento das oportunidades educacionais em instituições e cursos cada vez mais diferenciados em termos de qualidade acadêmica (OLIVEIRA; DOURADO, 2005, P. 58).

4- CONCLUSÃO

A pesquisa realizada é de fundamental relevância na medida em que discorre e revela as transformações pelas quais passa a educação superior no Brasil, que nos mostra, dentre outras coisas que o eixo de entendimento da educação como um bem de domínio transformou-se como bem de interesse privado, passível de comercialização, atendendo, até mesmo, aos interesses de organismos internacionais. Assim sendo, o que apreendemos dos referenciais teóricos e das análises de documentos oficiais nacionais, indicam mudanças significativas, de modo a alterar a estrutura organizativa das instituições públicas de educação superior, favorecendo o setor privado e menosprezando o público. Observamos também que o PNE (2014-2024), ao deixar de estabelecer com clareza a implementação de metas relativas ao financiamento contribui para inviabilizar o PNE como política de Estado.

As comparações entre os documentos supracitados nos mostraram que há grandes divergências entre o que a sociedade civil esperava (e espera) que se encontra no documento final da CONAE (2010) e o que de fato prevê aquele, e não podemos deixar de observar que há necessidade de maior luta para que futuramente a educação superior possa ser efetivada como um dever do Estado uma vez que a mesma é um direito público e universal. Quanto aos dados estes nos confirmam que o grande crescimento na expansão da educação superior se dá

por meio do setor privado o que só nos confirma o que outros estudos nos mostram, que a educação superior é alvo de disputa entre interesses públicos e privados uma vez que está inserida dentro das exigências do mercado e da economia, respondendo até aos direcionamentos de organismos internacionais como posto acima.

A Educação superior como bem público deve ser papel do Estado e deve objetivar o acesso democrático ao conhecimento para contribuir com a construção da cidadania e o desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS:

CHAVES, Vera Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **A universidade brasileira e o PNE: Instrumentalização e mercantilização educacionais**. São Paulo: Xamã, 2013, p. 9-14.

BRASIL. **CONAE-2010**- Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação (Documento Oficial). Disponível em: <http://www.conae.mec.gov.br>. acesso em: 30 set. de 2014.

Lein°10.172de09de janeiro de 2001. DispõesobreasmetasparaaEducaçãoBrasileira-o Plano Nacional da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 jun. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior** 2010: Brasília, DF: Inep 2010.

_____.Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 março de 2015
.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior** 2011: Brasília, DF: Inep 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior** 2012: Brasília, DF: Inep 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior** 2013: Brasília, DF: Inep 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 25 fev. 2015.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Educação superior: o público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: xamã, 2005. P. 57-80.

A PROPOSTA DE "REGULAMENTAÇÃO DA AUTONOMIA" E DE VINCULAÇÃO DO FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES PARANAENSES À RECEITA TRIBUTÁRIA LÍQUIDA APRESENTADA PELO GOVERNO BETO RICHA EM FEVEREIRO DE 2015

Luiz Fernando Reis
reisluizfernando@gmail.com
Unioeste/UERJ

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a proposta de "concessão de autonomia financeira às IEES" apresentada, em fevereiro de 2015, pelo governador Beto Richa aos reitores das universidades paranaenses. Tal proposta, dentre outros itens, pretendia vincular o financiamento das universidades estaduais do Paraná a um percentual da Receita Tributária Líquida. Em 2002, o governo Lerner apresentou proposta semelhante e foi derrotado por uma greve de docentes e técnicos que perdurou por 169 dias. Desde o final da década de 1990, o governo e alguns reitores defendem a regulamentação da autonomia universitária e as entidades representativas da comunidade universitária se opõem a tal proposta. O movimento docente, organizado no Andes - Sindicato Nacional, se opôs à proposta apresentada pelo governo Beto Richa argumentando que tal proposta era um ataque a direitos garantidos na legislação vigente, como por exemplo, o direito à revisão anual de salários. O governo, pressionado pela greve de docentes e técnicos que perdurou por mais de trinta dias nas sete universidades paranaenses, desistiu de levar adiante a discussão de tal proposta.

Palavras-chave: Financiamento do ensino superior; Autonomia Universitária; Vinculação do Financiamento do Ensino Superior à receita tributária.

Introdução

Neste texto pretendemos expor e discutir a proposta de "concessão de autonomia financeira às IEES" apresentada, em fevereiro de 2015, pelo governador Beto Richa aos reitores das universidades estaduais do Paraná. Tal proposta, dentre outros itens, vinculava o financiamento das universidades estaduais paranaenses a um percentual da Receita Tributária Líquida[2]. Inicialmente o governo pretendia que tal projeto integrasse um pacote de medidas[3]

[2] De acordo com o "Glossário de Termos Técnicos Usados na Contabilidade Pública", da Secretária da Fazenda do Paraná, a Receita Tributária corresponde à arrecadação de Tributos, abrangendo os impostos, as taxas e as contribuições de melhoria. A Receita Tributária Líquida corresponde à arrecadação total de tributos, deduzida a parte da receita tributária destinada ao Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

[3] O pacote de medidas tinha como objetivo a redução dos gastos do Estado e foi enviado pelo Poder Executivo à Assembleia Legislativa do Paraná por meio do Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 6/2015. Tal projeto,

que o governador enviou à Assembleia Legislativa, dia quatro de fevereiro de 2015, com o objetivo de cortar gastos do estado e retirar direitos dos servidores, historicamente conquistados após muitos anos de mobilizações e greves. Tal pacote também propunha uma reforma da previdência que colocaria fim à aposentadoria integral e criaria um Fundo Complementar de Previdência, a PrevcomParaná (Fundação de Previdência Complementar do Estado do Paraná), a exemplo do que fez o governo federal em 2012, com a criação do Funpresp (Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal).

Por solicitação dos reitores, o projeto de regulamentação da "autonomia financeira das IEES" não foi enviado à Assembleia, na data inicialmente planejada pelo governo. Os reitores por meio de sua entidade representativa, a Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Públicas do Paraná (Apiesp), solicitaram também a criação de um Grupo de Trabalho para discutir e formular, no prazo de cento e vinte dias, uma proposta de "autonomia das IEES" a ser enviada à apreciação dos deputados estaduais. Tal Grupo[4] foi criado posteriormente por meio do decreto estadual nº 546, de 24 de fevereiro de 2015.

Os servidores estaduais do Paraná desencadearam greve para reagir à tentativa do governo estadual em restringir seus direitos. Além disso, a deflagração da greve foi motivada também pelo não pagamento do terço de férias no inicio do ano, conforme determina a legislação. Os servidores estaduais, com o protagonismo dos professores da rede de educação básica, ocuparam a Assembleia Legislativa do estado por três dias (de 10 a 13/2/2015). O governo foi forçado a recuar e retirar o pacote de medidas.

Os docentes e funcionários das sete universidades estaduais do Paraná acompanharam a movimentação dos demais servidores do estado e realizaram, pela primeira vez, uma greve unificada com a seguinte pauta de reivindicações: a) Pagamento imediato de 1/3 de férias; b) Rejeição do pacote do governo estadual que suprimia direitos (aposentadoria integral e

dentre outras proposições, alterava os Planos de Carreiras, Cargos e Salários dos Professores e Funcionários das Escolas Estaduais de Educação Básica restringindo garantias e direitos conquistados e garantidos no Plano de Carreira de tais categorias. O PLC nº 6/2015 propunha, ainda, a extinção do Adicional Tempo de Serviço (quinquênio) e da aposentadoria integral para todos os servidores do estado e, ainda, a instituição da Previdência Complementar.

[4] O Grupo de Trabalho seria composto pelo Secretário de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; pelos Reitores das Universidades Estaduais; um representante da Secretaria da Fazenda; e dois representantes dos Sindicatos de Servidores das Instituições Estaduais de Ensino Superior (Docentes e Agentes Universitários). Tal Grupo não chegou a ser, de fato, constituído. Por pressão dos professores e funcionários das sete universidades em greve, o decreto 546/2015, foi revogado em 10 de março de 2015.

quinquênio); c) Rejeição do projeto de "autonomia financeira" das universidades. Dada a resistência da comunidade universitária, protagonizada pelos docentes e técnicos em greve, o decreto nº 546/2015 que propunha a criação de um grupo de trabalho para discutir a proposta de regulamentação da "autonomia financeira" das universidades paranaenses foi revogado. Desta forma, tal tema foi retirado da pauta de discussões entre o governo, reitorias e sindicatos representativos de docentes e técnicos das universidades paranaenses.

Não foi a primeira vez que o governo estadual do Paraná apresentou proposta de "regulamentação da autonomia" com a vinculação de um percentual da receita orçamentária para o financiamento das IEES. O governo Lerner (1995-2002) apresentou em fevereiro de 2002, o Projeto de Lei nº 32/2002, que propunha a "concessão de autonomia plena" e a vinculação do financiamento das universidades estaduais paranaenses a um percentual da arrecadação do ICMs (Imposto sobre a Circulação de Mercadorias). Devido à resistência dos três segmentos da comunidade, por meio de suas entidades representativas, tal projeto não logrou êxito (REIS, 2014).

Estruturalmente, o trabalho está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, descreveremos o contexto no qual emergiu a proposta de "concessão de autonomia financeira às IEES" e de vinculação do financiamento das universidades estaduais paranaenses a um percentual da Receita Tributária Líquida, apresentada, em fevereiro de 2015, pelo governador Beto Richa aos reitores das universidades estaduais do Paraná. Na segunda seção faremos a discussão da proposta apresentada pelo governo Beto Richa, apresentando as principais razões que levaram o movimento docente do Paraná, organizado no Andes-Sindicato Nacional, a se opor a tal proposta.

Entendemos que a proposição governamental de regulamentação da autonomia das IEES paranaenses tem um eixo estruturante comum que é a tentativa de os governos Lerner (1995-2002) e Beto Richa (2011-2018) de desobrigarem o Estado do financiamento integral das IEES paranaenses. A concepção de autonomia que embasou tais propostas é muito semelhante às proposições do Banco Mundial que defende a "concessão" da autonomia às universidades públicas como instrumento para que tais instituições busquem fontes alternativas (privadas) ao financiamento público.

O método empregado pelos governos de Lerner (1995-2002) e Beto Richa (2011-2018) para abrir o debate sobre a "necessidade" de "concessão da autonomia às IEES" foi o

mesmo: inicialmente, o governo estadual, via decreto, impõe severas dificuldades para o exercício da autonomia administrativa das universidades por meio de um controle externo, que praticamente inviabiliza o funcionamento de tais instituições. Concomitantemente, o governo estadual passa a argumentar publicamente, por meio dos meios de comunicação, que a manutenção das universidades não é uma obrigação do estado do Paraná e que tais instituições têm um grande custo para os cofres públicos. Por sua vez, a Apiesp, entidade representativa dos reitores, passa a defender a regulamentação da autonomia universitária como solução à restrição da autonomia administrativa das universidades e ao problema do financiamento.

O enredo relativo à discussão da regulamentação da autonomia universitária foi muito semelhante nos governos Lerner e Beto Richa. A atuação dos principais sujeitos envolvidos em tal processo também se assemelhou nos dois casos. O governo e a Apiesp defendem a regulamentação da autonomia por meio da vinculação do financiamento das universidades à um percentual da receita orçamentária e os movimentos organizados dos três segmentos da comunidade universitária resistem a tal proposta.

1. Breve contextualização da proposta do Governo Beto Richa de concessão da autonomia e de vinculação do financiamento das IEES à Receita Tributária Líquida

Antes de propor a "regulamentação da autonomia das IEES", a exemplo do que fez o governo Lerner, o governo Beto Richa, estabeleceu um controle externo que dificultou ainda mais o exercício da autonomia administrativa das universidades paranaenses. O governador expediu, em 18 de março de 2013, o decreto nº 7.599 que criou o "Conselho de Gestão Administrativa e Fiscal do Estado, como colegiado de assessoramento direto ao Governador do Estado" (PARANÁ, 2013). Tal decreto, num flagrante desrespeito à autonomia das universidades, submeteu, inicialmente, todas as universidades às deliberações do "Conselho de Gestão Administrativa e Fiscal do Estado".

De acordo com o decreto nº 7.599/2013, os atos dos órgãos da Administração Direta e Autárquica, inclusive das universidades estaduais, que implicassem em despesas de pessoal deveriam, obrigatoriamente, ser autorizados pelo Conselho de Gestão Administrativa e Fiscal do Estado. Tal Conselho poderia **"deliberar previamente**" sobre a "**conveniência e**

oportunidade dos atos que impliquem a efetivação de despesas" tais como: **a realização de concurso público**; **admissão ou contratação de pessoal**, inclusive temporários; **concessão de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração**, **a qualquer título, tais como promoções, progressões, majorações remuneratórias ou acordos de natureza salarial dos servidores; alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa com pessoal.** (PARANÁ, 2013, grifo nosso).

A comunidade universitária, por meio de suas entidades representativas, protestou e denunciou o decreto do governador como uma afronta à autonomia universitária, prevista no artigo 207 da Constituição Federal. Os reitores, por meio da Apiesp, mais uma vez, a exemplo do que fizeram no governo Lerner, preferiram negociar com o governo do estado. Após tal processo de negociação e a adoção de algumas medidas, por parte das reitorias, de racionalização dos gastos com pessoal, os atos administrativos das universidades deixaram de ser submetidos ao Conselho de Gestão Administrativa e Fiscal do Estado.

O governo estadual publicou, em 17 de junho de 2013, o decreto 8.386 que excluiu as IEES das disposições do Decreto Estadual nº 7.599. No processo de negociação, alguns reitores propuseram ao governo estadual a regulamentação da autonomia administrativa e financeira das universidades paranaenses para livrá-las do alcance do Conselho de Gestão Administrativa e Fiscal do Estado. De acordo com a então reitora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Nádina Moreno, o Conselho Universitário da UEL criou, ainda no mês de maio, uma "Comissão que vai elaborar o próprio Projeto de Autonomia Universitária." (REITOR..., 2013). O então reitor da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Júlio Santiago Prates Filho, também defensor da regulamentação da autonomia, afirmou: "Temos que estabelecer junto ao governo, por meio do diálogo, a busca de um caminho definitivo para solucionar esta questão. E tenho a certeza e a convicção que esta solução será através da autonomia universitária [...]" (APIESP..., 2013)

Em 26 de agosto de 2013, o governador do Paraná, anunciou a criação de um grupo de trabalho para "avaliar a ampliação da autonomia administrativa e financeira nas sete universidades estaduais do Paraná. A proposta foi definida em reunião com os reitores [...]" (ESTADO..., 2013). Porém, tal Grupo foi criado oficialmente somente em fevereiro de 2015. O anúncio do governador Beto Richa que pretendia regulamentar a autonomia das IEES, ocorreu imediatamente após o término de uma reunião do governador e dos reitores das

universidades paranaenses com o reitor da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Julio Durigan. Nessa reunião, de acordo com notícia divulgada pela Agência Estadual de Notícias, o reitor da Unesp, "apresentou o modelo [de autonomia] adotado pelo Governo de São Paulo, que consiste no repasse de um porcentual da arrecadação do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para que a universidade faça toda a gestão dos seus recursos." (ESTADO..., 2013).

Alguns dias após o anúncio do governador, as seções sindicais do Andes - Sindicato Nacional das universidades estaduais do Paraná (Adunicentro, Adunioeste, Sesduem, Sinduepg e Sindunespar), em conjunto com a entidade representativa dos docentes da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Sindiprol/Aduel), lançaram uma nota à comunidade universitária, no dia 7 de setembro. Em tal nota as entidades sindicais manifestaram sua discordância em relação à proposta de discutir a "regulamentação da autonomia" e definir um percentual fixo da arrecadação tributária para o financiamento das universidades paranaenses.

De acordo com a nota dos sindicatos [...] **a autonomia pretendida pelo governo tenderá a congelar [a] situação de precariedade estrutural, insuficiência de professores e técnicos e escassez de recursos financeiros**. [...] **Esta não é a Autonomia que queremos**. (ADUNICENTRO, *et al.* 2013, grifo nosso).

O que teria levado seções sindicais do Andes - Sindicato Nacional a "desconsiderarem" decisões congressuais e se posicionarem contrariamente à definição de percentual específico do orçamento do estado para o financiamento das universidades paranaenses? A resposta a tal questão deve ser buscada na trajetória das lutas protagonizadas pelo movimento docente, em período relativamente recente, no estado do Paraná. Como vimos anteriormente, a proposta de "regulamentação da autonomia das IEES" foi formulada pela primeira vez no governo Jaime Lerner (1995–2002) e foi rejeitada pelos movimentos representativos dos três segmentos da comunidade universitária paranaense, especialmente pelo movimento paredista protagonizado pelos professores e funcionários da UEL, UEM e Unioeste, numa greve que perdurou por 169 dias: de 17 de setembro de 2001 a 4 de março de 2002.

Apesar da promessa do governador Beto Richa, feita em agosto de 2013, que iria criar um Grupo de Trabalho para discutir a "ampliação da autonomia administrativa e financeira nas sete universidades estaduais do Paraná" (ESTADO..., 2013), tal Grupo foi criado

oficialmente por decreto somente em fevereiro de 2015. Entretanto, a Seti constituiu internamente um Grupo de Trabalho[5] que discutiu e formulou um estudo e uma minuta de projeto de lei que dispôs "sobre a autonomia financeira das IEES" (SPERANDIO, *et. al.*, 2014). O trabalho de tal grupo foi concluído em maio de 2014.

Em reunião realizada com os reitores, no início do mês de fevereiro de 2015, o governador apresentou uma minuta de projeto de lei, formulado pelo grupo instituído internamente pela Seti, que dispunha "sobre o financiamento das universidades públicas do Estado do Paraná" e criava "o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais do Paraná – CRUESPAR" (SPERANDIO, *et al.*, 2014). Tal minuta era precedida por um documento intitulado "Projeto de Autonomia das Universidades do Estado do Paraná – Versão de Estudo". Tal documento, datado de maio de 2014, procurava justificar a necessidade de regulamentação da "autonomia financeira" das universidades por meio de lei complementar e explicar os indicadores utilizados pelo Grupo de Trabalho para definir o percentual da Receita Tributária Líquida (RTL) a ser destinado ao financiamento das universidades.

Do ponto de vista mais geral, destacamos a seguir cinco objeções do movimento docente do Paraná, organizado no Andes-Sindicato Nacional, ao projeto apresentado pelo governador aos reitores.

2. O projeto de regulamentação da autonomia financeira e de vinculação do financiamento das IEES à Receita Tributária Líquida: a posição do movimento docente.

Imediatamente após ter conhecimento do conteúdo da minuta de projeto de lei que propunha a regulamentação da "autonomia financeira" das universidades por meio de lei complementar, o movimento docente, organizado no Andes-Sindicato Nacional, passou a argumentar contrariamente ao projeto. Além de argumentar teoricamente, os docentes deflagraram greve, no período de 10 de fevereiro a 12 de março de 2015. Um dos itens da pauta de reivindicações era a rejeição do projeto de "autonomia financeira" das universidades. Apresentamos a seguir as principais objeções do movimento docente à proposta apresentada pelo governador.

[5] Tal Grupo foi constituído por quatro pessoas: dois assessores do secretário da Seti e dois professores vinculados às reitorias da UEM e da Unicentro, respectivamente.

ISSN 2446-6123

1) A autonomia universitária é um princípio constitucional auto-aplicável. Portanto, não é necessária nenhuma legislação infraconstitucional para regulamentá-la. A legislação infraconstitucional, regra geral, tem sido um mecanismo utilizado por governos de diferentes matizes para atacar a autonomia das universidades públicas. A própria minuta de projeto de lei reconhecia que às universidades não se aplicam "os atos normativos do Poder Executivo em matéria de gestão administrativa, financeira e patrimonial, **dada a sua autonomia constitucional."** (SPERANDIO, 2014, *et al*., grifo nosso). Se o governo estadual reconhece que as universidades, por força normativa da Constituição Federal, já gozam de autonomia em matéria de gestão administrativa, financeira e patrimonial por que insiste em regulamentar tal autonomia por meio de legislação infraconstitucional? Qual seria a verdadeira intenção do governo? Como vimos anteriormente, inicialmente o projeto da "autonomia financeira" das universidades estava incluído no pacote que propunha a redução das despesas do estado, incluindo o corte de direitos dos servidores estaduais, e o desmonte do serviço público no Paraná. O projeto de "regulamentação da autonomia das IEES" também visava a redução das despesas do estado com as universidades.

2) A aprovação de tal projeto de lei revogaria o direito à revisão geral anual de salários (data-base) dos docentes e agentes universitários. O governo estadual propunha a criação de um Conselho de Reitores. Uma das atribuições de tal Conselho, seria "definir a política salarial dos servidores das universidades estaduais e os índices de reajuste e reposição" (SPERANDIO, *et. al.*, 2014). Nesse caso, a política salarial e a definição de índices de reajuste e reposição (revisão geral anual de salários) passariam a ser um problema particularizado entre os docentes e técnicos das universidades e o Conselho de Reitores. A atual política de revisão anual de salários do conjunto de servidores estaduais, garantida pela lei estadual 15.512, de 31 de maio de 2007, não se aplicaria para os servidores (docentes e técnicos) das universidades, caso o projeto de lei fosse aprovado. No documento que antecedia a minuta de projeto de lei era apresentada a metodologia adotada pelo Grupo de Trabalho para estabelecer o percentual da RTL a ser destinado ao financiamento das universidades. Ao estimar o aumento dos gastos com pessoal das universidades para o ano de 2016, em relação a 2015, o Grupo de Trabalho considerou apenas o reajuste de 7,14%[6] previsto para outubro de 2015. O índice relativo à revisão geral anual de salários, a ser

[6] Tal índice diz respeito à quarta e última parcela do reajuste de 31,73%, resultante de greve realizada pelos docentes em agosto de 2012.

implantado em maio de 2015, para todos os servidores públicos estaduais, não foi considerado no cálculo do impacto do aumento das despesas de pessoal (docentes e técnicos) para 2016. Assim, o projeto de autonomia financeira, apresentado pelo governo, ao quebrar o tratamento isonômico entre os servidores das universidades e os demais servidores públicos do estado, punha fim à garantia de revisão geral anual de salários para os servidores docentes e técnicos das universidades paranaenses.

3) A aprovação de tal projeto de lei poderia redundar num ataque à carreira dos docentes e agentes universitários, revogando uma série de direitos garantidos nas leis que normatizam a carreira de tais servidores. A minuta do projeto de lei definia como uma das atribuições do Conselho de Reitores a proposição de plano de cargos, carreiras e salários (art. 9, VIII). No documento que antecedia a minuta de projeto de lei, afirmava-se que dentre as prerrogativas da autonomia administrativa das universidades estaria a possibilidade de cada universidade "**implantar carreira própria, fixar vencimentos e conceder vantagem ou aumento de remuneração, dentro dos recursos disponíveis**" (SPERANDIO, *et. al.*, 2014, p. 10, grifos nossos). Sendo assim, pairava uma ameaça sobre as carreiras de docentes e técnicos. Cada universidade ao implantar uma carreira própria colocaria fim à isonomia salarial e à carreira única dos docentes, por exemplo, um dos fundamentos estruturantes de um sistema estadual de ensino superior.

4) O projeto de lei, se aprovado, iria impor um arrocho em termos de contratação docente e, consequentemente, intensificar o trabalho docente com o aumento da carga horária em sala de aula e a redução do tempo dedicado à pesquisa e à extensão. O documento que antecedia a minuta de projeto de lei apresentava alguns parâmetros para estimar o percentual da RTL a ser destinada ao financiamento das universidades. O Grupo de Trabalho criou um indicador ("Adicional Professor") para estabelecer a necessidade de contratação/demissão de docentes. Tal indicador era uma média global da relação entre carga horária de aula/número de docentes. Este índice foi definido em 9,5 e, teoricamente, seria a média da carga horária a ser cumprida por docente. O documento não explicitava como se chegou ao índice de 9,5. Quais foram as atividades docentes consideradas como aulas na graduação e na pós-graduação? Tal índice foi aplicado sobre todas as universidades com o objetivo de estipular "a defasagem existente entre o quadro atual e a necessidade em contratações". A conclusão do Grupo de Trabalho foi a seguinte: havia um excedente de 737 professores nas universidades: 145 na Unioeste; 364 na UEL; 144 na UEM; 36 na UEPG; 72

na Unespar. Somente Unicentro e Uenp teriam direito a contratar 24 docentes: 2 e 22 respectivamente. (SPERANDIO, *et. al.*, 2014). O tal "Adicional Professor" era uma fórmula para "subtrair e não adicionar".

Para o governo havia "excedente de docentes" e a solução, do ponto de vista da lógica da redução das despesas do Estado, poderia ser a suspensão dos contratos de colaboradores e a distribuição da carga horária entre os efetivos. Além disso, para estancar a contratação de docentes possivelmente o governo não permitiria a reposição automática de docentes no caso de falecimento, aposentadoria e exonerações. Tal reposição é garantida legalmente pelo decreto estadual nº 5.722/2005.

5) O projeto de lei, se aprovado, a médio e longo prazo poderia impedir a expansão das universidades. O projeto do governo determinava que as universidades receberiam, para o pagamento de pessoal, investimento e custeio, 7,4645% da Receita Tributária Líquida (RTL) em 2015 e 7,7950% a partir de 2016, conforme especificado no quadro abaixo:

IEES	**ÍNDICE DA RECEITA TRIBUTÁRIA LÍQUIDA POR UNIVERSIDADE (Minuta do Projeto de Lei)**		**PERCENTUAL DE CADA UNIVERSIDADE EM RELAÇÃO AO TOTAL DE RECURSOS**	
	2015	**a partir de 2016**	2015	2016
UEL	1,8533%	1,9391%	24,83%	24,91%
UEM	1,9443%	2,0352%	26,05%	26,14%
UEPG	0,9183%	0,9595%	12,30%	12,33%
UNIOESTE	1,1406%	1,1906%	15,28%	15,29%
UNICENTRO	0,7301%	0,7570%	9,78%	9,72%
UNESPAR	0,5618%	0,5789%	7,53%	7,44%
UENP	0,3161%	0,3247%	4,23%	4,17%
TOTAL	**7,4645**%	**7,7850**%	**100%**	**100%**

Fonte: Sperandio; *et. al.* (2014). Elaboração do autor.

Dos percentuais da RTL, a serem destinados ao financiamento das universidades, constantes no quadro acima, seriam excluídos os hospitais universitários que, de acordo com a minuta de projeto de lei (art. 2º §1º), deveriam ser financiados por recursos suplementares especialmente destinados ao financiamento das ações e serviços públicos de saúde, na forma do art. 198 da Constituição Federal. (SPERANDIO, *et. al.*, 2014).

Qual seria o montante de recursos que as universidades receberiam caso o projeto de autonomia do governo Beto Richa fosse aprovado para vigorar em 2015? Para responder a essa questão construímos a tabela abaixo que nos permite comparar os recursos previstos para 2015 pela Lei Orçamentária Anual e os recursos que cada universidade receberia, de acordo com a sua cota-parte, dos 7,4645% da Receita Tributária Líquida, conforme previsto na minuta de projeto de lei apresentado pelo governador aos reitores.

Tabela 1 – Comparação entre os recursos previstos (somente ensino) pela LOA/2015 e os recursos projetados em relação aos 7,4645% da Receita Tributária Líquida para 2015.

	Previsto (LOA/2015)	Projetado 2015 (cota-parte) 7,4645% RTL	Diferença nominal entre o previsto e o projetado	Diferença percentual entre o previsto e o projetado
UEL	340.270.450	493.952.901	153.682.451	45,16%
UEM	364.822.510	518.206.780	153.384.270	42,04%
UEPG	176.662.180	244.750.957	68.088.777	38,54%
UNICENTRO	192.504830	303999.719	111.494.889	57,92%
UNIOESTE	131.098.160	194.590.737	63.492.577	48,43%
UNESPAR	116.958390	149.734.387	32.775.997	28,02%
UENP	63.318.570	84.248.914	20.930.344	33,06%
TOTAL	**1.385.635.090**	**1.989.484.395**	**603.849.305**	**43,58%**

Fonte: PARANÁ (2014); Sperandio; *et. all.* (2014)

Considerando que os 7,4645% da Receita Tributária Líquida seriam destinados exclusivamente para a manutenção das atividades de ensino, excluindo os hospitais universitários, numa análise imediata, a proposta do ponto de vista financeiro era vantajosa. Entretanto, tal proposta não se resumia à definição de um percentual da Receita Tributária a ser destinada às universidades. Como vimos anteriormente, tal proposta continha dispositivos que iriam impor um arrocho do ponto de vista da contratação de docentes e revogariam o direito dos docentes e técnicos à revisão geral anual de salários. Além disso, as carreiras de tais servidores poderiam ser revogadas por meio da adoção em cada universidade de um plano de cargos, carreiras e salários específico.

No passado recente, em 2002, o governo Lerner (1995-2002) tentou aprovar projeto de lei que propunha a destinação de um percentual da receita do ICMs (parcela estadual) para o

financiamento das universidades, incluindo os Hospitais Universitários (HUs). O Projeto de Lei (PL) 032/02, enviado à Assembleia Legislativa, em fevereiro de 2002, propunha a destinação de 9% do ICMS (parcela estadual) para o financiamento de todas as IEES, incluindo os hospitais universitários. Na tabela 2 apresentamos uma comparação retrospectiva em relação à proposta apresentada pelo governo Lerner por meio do PL 032/2002.

Qual seria o montante de recursos que as universidades em geral receberiam, caso o projeto de autonomia do governo Lerner fosse aprovado em 2002? Seria vantajoso para todas as IEES ou para algumas em particular? Para responder a tais questões, fizemos uma comparação entre os recursos que as universidades efetivamente receberam, no período de 2003 a 2014 e os recursos que tais instituições deveriam receber caso o projeto de lei 032/2002 fosse aprovado em 2002 e a nova matriz de financiamento tivesse sido implantada.

Tabela 2 – Comparação entre os recursos previstos pelo PL 032/2002 e os recursos orçamentários empenhados pelo estado do Paraná para o financiamento das IEES (incluindo Hospitais Universitários) no período 2003 – 2014. (Valores em R$, a preços de janeiro de 2015, corrigidos pelo IPCA).

ANO	UEL			UEM			UEPG		
	PREVISTO PL 032 (A)	ORÇAMENTO EXECUTADO (B)	(B)/(A)	PREVISTO PL 032 (A)	ORÇAMENTO EXECUTADO (B)	(B)/(A)	PREVISTO PL 032 (A)	ORÇAMENTO EXECUTADO (B)	(B)/(A)
2003	359.238.304	263.169.559	-26,74%	229.423.935	212.555.151	-7,35%	106.900.381	90.378.384	-15,46%
2004	391.705.945	254.258.514	-35,09%	250.159.068	212.508.443	-15,05%	116.561.943	84.734.235	-27,31%
2005	411.052.248	274.962.391	-33,11%	262.514.390	229.627.881	-12,53%	122.318.921	90.508.036	-26,01%
2006	417.570.164	327.644.610	-21,54%	266.676.992	270.011.086	1,25%	124.258.491	104.725.812	-15,72%
2007	439.719.427	356.486.139	-18,93%	280.822.397	293.218.793	4,41%	130.849.561	112.116.427	-14,32%
2008	483.891.280	401.474.879	-17,03%	309.032.306	337.321.910	9,15%	143.994.005	129.492.714	-10,07%
2009	482.940.122	428.275.969	-11,32%	308.424.859	375.776.700	21,84%	143.710.964	139.130.955	-3,19%
2010	517.944.869	450.347.145	-13,05%	330.780.289	389.737.599	17,82%	154.127.506	153.199.509	-0,60%
2011	556.670.978	452.463.716	-18,72%	355.512.330	406.570.255	14,36%	165.651.432	147.452.099	-10,99%
2012	593.061.520	489.399.642	-17,48%	378.752.784	417.476.464	10,22%	176.480.352	152.678.335	-13,49%
2013	676.819.054	556.619.013	-17,76%	432.243.692	464.914.514	7,56%	201.404.510	183.558.277	-8,86%
2014	760.487.931	365.206.432	-51,98%	485.677.980	381.612.435	-21,43%	226.302.286	181.558.731	-19,77%
	UNIOESTE			UNICENTRO			TOTAL IEES		
	PREVISTO PL 032 (A)	ORÇAMENTO EXECUTADO (B)	(B)/(A)	PREVISTO PL 032 (A)	ORÇAMENTO EXECUTADO (B)	(B)/(A)	PREVISTO PL 032 (A)	ORÇAMENTO EXECUTADO (B)	(B)/(A)
2003	61.356.463	99.802.911	62,66%	34.749.725	45.819.634	31,86%	852.173.098	763.264.013	-10,43%
2004	66.901.806	98.990.768	47,96%	37.890.375	47.177.714	24,51%	929.191.751	751.273.913	-19,15%
2005	70.206.077	112.977.230	60,92%	39.761.775	51.565.335	29,69%	975.084.405	817.637.438	-16,15%
2006	71.319.311	127.132.262	78,26%	40.392.264	58.489.276	44,80%	990.545.987	952.904.833	-3,80%
2007	75.102.317	145.253.282	93,41%	42.534.800	67.563.228	58,84%	1.043.087.729	1.044.231.768	0,11%

2008	82.646.692	169.646.764	105,27%	46.807.617	84.725.889	81,01%	1.147.870.721	1.218.844.425	6,18%
2009	82.484.238	187.837.061	127,72%	46.715.610	94.980.586	103,32%	1.145.614.416	1.328.843.546	15,99%
2010	88.462.909	207.419.320	134,47%	50.101.678	98.403.269	96,41%	1.228.651.508	1.408.628.265	14,65%
2011	95.077.173	211.672.390	122,63%	53.847.720	105.219.430	95,40%	1.320.516.289	1.444.756.057	9,41%
2012	101.292.532	240.593.802	137,52%	57.367.838	115.754.534	101,78%	1.406.840.717	1.545.773.720	9,88%
2013	115.597.983	301.867.098	161,14%	65.469.845	134.896.455	106,04%	1.605.527.541	1.790.855.643	11,54%
2014	129.888.292	206.065.002	58,65%	73.563.276	147.921.611	101,08%	1.804.004.054	1.441.137.175	-20,11%

Fonte: PARANÁ (2015).

Nota: Cada universidade receberia uma cota dos 9% do ICMS (parcela estadual). Para projetar o percentual que caberia a cada universidade utilizamos uma proposta de divisão de recursos apresentada pelo governo Lerner em 1996, nas primeiras discussões visando a vinculação do financiamento das IEES à um percentual do ICMs. Cada universidade receberia o seguinte percentual do ICMS (parcela estadual): UEL (3,794%); UEM (2,423%); UEPG (1,129%); Unioeste (0,648%); Unicentro (0,367%); as demais IEES que hoje integram a UENP e Unespar deveriam receber 0,639%. Essas duas instituições não constam da tabela.

A análise da tabela acima nos permite concluir que, se o governo Lerner tivesse aprovado o PL 032/2002, que propunha a destinação de 9% para o financiamento global de todas as IEES paranaenses, a médio prazo as universidades enfrentariam o problema do subfinanciamento e, principalmente as IEES não consolidadas em 2002, não conseguiram expandir as suas atividades.

A aprovação de tal projeto seria vantajosa para o conjunto das IEES apenas nos anos iniciais da adoção de tal matriz de financiamento (2003-2006). No caso das universidades mais antigas, criadas nos anos 1970, a UEL e a UEPG seriam as únicas beneficiadas, ao longo de todos os anos, pela vinculação do financiamento das IEES ao ICMS.

A Unioeste e Unicentro, criadas nos meados dos anos 1990, seriam as instituições mais prejudicadas pela proposta de vinculação apresentada pelo governo Lerner (PL 032/2002). Em todo o período (2003-2014) tais instituições receberiam menos recursos do que os efetivamente empenhados pelo estado. Tais instituições, especialmente a Unioeste, apresentaram uma rápida expansão do número e da titulação do corpo docente, do número de cursos, de vagas e matriculas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. No caso da aprovação do PL 032/2002, se não houvesse uma redistribuição da cota do ICMS que caberia a tais instituições, seguramente a Unioeste e a Unicentro não teriam condições de se expandir e, provavelmente, seriam condenadas a "não crescer". Tal raciocínio se aplica também a UENP e Unespar, criadas em meados dos anos 2000, que seriam prejudicadas pela aprovação do PL 032/2002, do ponto de vista da destinação de recursos orçamentários.

Tais números demonstram que a definição de um percentual fixo da receita tributária poderá ser um entrave à expansão das universidades. Definido um percentual fixo, o aumento do percentual de uma universidade específica dependerá da redução do percentual destinado às demais. Com isso, o governo se isentaria de sua responsabilidade e as comunidades universitárias e reitorias seriam envolvidas num conflito permanente pela partilha dos recursos.

Considerações finais

Em fevereiro de 2015, o governo Beto Richa apresentou aos reitores das universidades estaduais do Paraná uma proposta de "concessão de autonomia financeira às IEES". Tal proposta, dentre outros itens, pretendia vincular o financiamento das universidades estaduais paranaenses a um percentual da Receita Tributária Líquida.

Não foi a primeira vez que o governo do estado pretendia "regulamentar a autonomia das IEES paranaenses". Em 2002, o então governo Lerner apresentou proposta semelhante e foi derrotado por uma greve de docentes e técnicos que perdurou por 169 dias.

Desde o final da década de 1990, o governo e alguns reitores defendem a regulamentação da autonomia universitária e a vinculação do financiamento de tais instituições a um percentual da receita orçamentária. Por sua vez, entidades representativas da comunidade universitária se opõem à proposta governamental.

Tanto no governo Lerner (1995-2002) quanto no governo Beto Richa (2011-2018) a discussão a respeito da vinculação do financiamento das universidades a um percentual da receita orçamentária foi colocada no momento em que o estado passou a reduzir, em termos reais, os recursos destinados às IEES. Em 1997, no governo Lerner, as IEES chegaram a receber 12,88% do ICMS (parcela estadual), a partir de então os recursos foram reduzidos paulatinamente. Em 2002, último ano do mandato de Lerner, tais instituições passaram a receber apenas 8,92%. No governo Beto Richa, observou-se o mesmo procedimento. Em 2010, último ano do governo Requião, as IEES receberam 10,32% do ICMS e em 2014 passaram a receber 7,19%. Tudo indica que tal procedimento é uma forma adotada no Paraná, por diferentes governos, para negociar, em situação vantajosa, com os reitores a vinculação do financiamento das universidades a um percentual da receita orçamentária.

Quanto à proposta apresentada pelo governo Beto Richa, em fevereiro de 2015, o movimento docente, organizado no Andes - Sindicato Nacional, se opôs e argumentou que a aprovação da proposta apresentada iria impor um arrocho quanto à contratação de docentes e um ataque a direitos garantidos na legislação vigente, como por exemplo, o direito à revisão anual de salários e à isonomia salarial entre os docentes. O governo estadual, pressionado pela greve de docentes e técnicos que perdurou por mais de trinta dias, desistiu de levar adiante a discussão de tal proposta.

Referências

ADUNICENTRO (Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Centro Oeste – Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Andes), et al. **Sobre a Autonomia Universitária Pretendida pelo Governo Estadual.** Nota pública dos sindicatos docentes das universidades estaduais do Paraná. 7 set. 2013.

APIESP discute novo conselho de gestão administrativa e fiscal. **Universidade Estadual de Maringá** (UEM). Maringá 27 mar. 2013. Disponível em: <http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6450&itemid=1>. Acesso em: 4 out. 2013.

ESTADO vai avaliar novo modelo de autonomia das universidades estaduais. **Agência Estadual de Notícias**, Curitiba, 26 ago. 2013. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2911&tit=Estado-vai-avaliar-novo-modelo-de-autonomia-das-universidades-estaduais->. Acesso em: 4 out. 2013.

PARANÁ. **Decreto nº 7.599, de 18 de março de 2013**. Institui e define atribuições do Conselho de Gestão Administrativa e Fiscal do Estado, como colegiado de assessoramento direto ao Governador do Estado, estabelece procedimentos e define providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=90739&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 25 mar. 2013.

PARANÁ. **Decreto nº 546, de 24 de fevereiro de 2015**. Institui Grupo de Trabalho para realizar estudos objetivando elaborar proposta para a Autonomia das Universidades Estaduais. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=136486&indice=1&totalRegistros=210&anoSpan=2015&anoSelecionado=2015&mesSelecionado=2&isPaginado=true. Acesso em: 25 mar. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Grupo de Planejamento Setorial. **Execução das IEES – Recursos do tesouro Empenhados pelas IEES - 2003-2014.** (Tabela). Curitiba, 2015 (não publicado).

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Lei Estadual nº 18.409, de 29 de dezembro de 2014, "Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício Financeiro 2015". Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=134973&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em 22 mar. 2015.

REIS, Luiz Fernando. A "concessão" governamental de autonomia e financiamento nas universidades estaduais do Paraná. *In*: **Universidade e Sociedade -** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Brasília – DF, Ano XXIII, n. 53, p. 74-87. 2014. Disponível em: <http://portal. andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-2001969914.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

REITOR da UNESP debate autonomia com comunidade universitária do Paraná. **Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior** (SETI). Curitiba, 27 ago. 2013. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2915&tit=Reitor-da-UNESP-debate-autonomia-com-comunidade-universitaria-do-Parana->. Acesso em 4 out. 2013.

SPERANDIO, Décio; et. al. **Projeto de Autonomia das Universidades do Estado do Paraná** – versão de estudo. Curitiba, maio de 2014. (não publicado).

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO REUNI E A EXPANSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL

André Moura Blundi Filardi
filexis@yahoo.com.br
PPGE/UFSCar
Eixo 1: Financiamento na expansão da educação superior

RESUMO

Este artigo procura analisar e discutir parte das consequências da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) no Brasil a partir de sua implantação em 2007. Para tanto faz um recorte que busca, por meio de documentos oficiais, números da expansão das universidades, estatísticas, dados da expansão e da reestruturação e a discussão destes, desvelar um viés econômico e administrativo do Reuni que não está escrito em seus artigos e em suas Diretrizes Gerais. Mais que um simples programa o Reuni se mostra como uma peça-chave na recomposição do capital produtivo e na transformação das formas de administração do Estado e das políticas públicas.
Palavras-chave: Reuni. Universidades Federais. Expansão

O governo brasileiro, no segundo mandato do presidente Lula, em abril de 2007, instituiu o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais no Brasil (Reuni). Este programa que, em vários aspectos, se mostrou mais do que como um simples programa, propôs uma reformulação das universidades públicas federais no que se refere ao seu financiamento, aos seus planos pedagógicos, às suas políticas de inclusão, à mobilidade estudantil, às formas de ingresso na universidade, ao número de docentes por professor por disciplina, à taxa de conclusão de curso, dentre outros fatores. O governo declarou na época como argumento para a necessidade urgente do programa que havia no Brasil uma estrutura universitária atuando abaixo dos níveis de eficiência almejados pela própria administração pública e o uso material e humano e das estruturas das universidades estavam aquém de um ideal considerado pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, se promulgou o decreto que estabeleceu o Reuni:

> DECRETO N° - 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.
> Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição, que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei N°10.172, de 9 de janeiro de 2001,
> DECRETA:

> Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), como 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. (Brasil, 2007 a, p. 7).

Desta maneira, percebemos de inicio que o governo demonstrou que seus intuitos principais com o referido programa era a otimização dos recursos das universidades, a ampliação do uso de suas estruturas e recursos humanos e ampliação e expansão do sistema de ensino superior federal. Mas, destacamos que estes objetivos foram traçados a partir da lógica da administração gerencial e da eficiência onde a "otimização de recursos" é peça fundamental da proposta. Procuraremos mostrar neste artigo através de dados apresentados e analisados que há um sentido econômico e político nestes objetivos que são interdependentes e interligados à atual conjuntura da economia capitalista e à sua inserção no Brasil.

O artigo 2° deste decreto presidencial mostra as diretrizes principais do programa. Em primeiro lugar o Ministério da Educação (MEC) traz ``...a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno``(Brasil, 2007 a, p. 7). Assim, o governo mostra, novamente, que sua preocupação principal, com o programa, é a melhor utilização dos recursos das universidades. Preocupa-se, também, com o fato de que uma parcela pequena da população brasileira, em idade para cursar o ensino superior, está matriculada neste nível de ensino. Em comparação com países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), grupo de países industrializados, além de outros países emergentes, o Brasil exibia os piores índices de matrícula bruta neste nível de ensino. Assim, o Brasil quando comparado aos níveis de eficiência e qualificação da mão-de-obra era, e ainda é, um dos piores neste *ranking,* ou seja, temos dificuldades estruturais e humanas (recursos humanos e mão-de-obra qualificada) de inserção na economia mundializada.

Segundo o governo em seu Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007:

> A educação superior baliza-se pelos seguintes princípios complementares entre si: i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica. (Brasil, 2007 b, p. 26).

Observa, também, que pela realidade social brasileira, na qual boa parte dos jovens ingressa cedo no mercado de trabalho, se faz necessária uma maior oferta de cursos de graduação no período noturno, já que, desta maneira, incluiria esta parcela de jovens que iniciam sua vida profissional antes de obterem o curso superior, ou que o fazem concomitantemente. Neste sentido, o diagnóstico que o MEC elaborou da realidade da educação superior brasileira e da própria realidade social, é correto, em primeiro momento, segundo nossa análise.

Os meios para a transformação qualitativa e concreta desta realidade é que são discutíveis, mesmo porque o sistema de educação superior demanda investimentos de grande monta para sua manutenção e, ainda mais, para sua transformação, já que, desde a Reforma do Estado (transformação nas esferas de administração pública buscando aumento da eficiência e redução dos custos do Estado, promulgada a partir do governo Fernando Henrique Cardoso e do estabelecimento do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) em meados da década de 1990) ocorre uma precarização das condições de financiamento e manutenção destas instituições.

Existem a cultura institucional e a organização acadêmica de cada uma destas universidades, as administrações (Reitorias e Pró-reitorias) e, principalmente, os docentes que não estavam dispostos a, simplesmente, cumprir uma demanda governamental sem que fossem discutidas substancialmente quais seriam os meios concretos para estas implantações. Ou seja, o programa sofreu com a resistência da comunidade acadêmica acostumada a perceber e a denunciar a falta de planejamento e concretude dos planos governamentais para as universidades federais. O segundo inciso do artigo 2° do Reuni promulga:

> A 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. (Brasil, 2007 a, p. 7).

Ou seja, possibilidades de troca de discentes e aproveitamento curricular de uma instituição para outra, no sentido de não se "perder" um trabalho acadêmico que tenha sido iniciado em outra instituição ou mesmo em outro país. As trocas de experiências acadêmicas, o aprendizado de outras línguas e outras culturas seriam algumas "necessidades" da formação profissional completa, ou esperada, no contexto da mundialização do capital que está em operação no atual cenário do sistema econômico mundial. As corporações se beneficiam

sobremaneira com a formação de uma mão-de-obra, principalmente intelectual, que se ajusta muito bem à realidade econômica do mercado global.

Nesse cenário, a mobilidade estudantil emerge como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do Reuni não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente:

> O exercício profissional no mundo atual requer aprendizagens múltiplas e demanda interseção com saberes e atitudes construídos a partir de experiências diversas que passam a ser, cada vez mais, objeto de valorização na formação universitária. (Brasil, 2007 a, p. 5).

Faz-se interessante ressaltar como, a partir da necessidade econômica, de formação profissional, o intercâmbio cultural e as possibilidades do aproveitamento dos recursos humanos para a reprodução do capital, perante a economia capitalista atuante em âmbito mundial, se coadunam de maneira justa e própria com um discurso de "construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente". Esta mesma realidade se fez presente no que foi denominado "Processo de Bolonha":

> O Processo de Bolonha é um movimento que surgiu de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da União Europeia (UE) e está possibilitando um novo desenho de regulação e de reforma na educação superior nesse bloco. A Declaração de Bolonha (1999) estabeleceu as seguintes linhas de ação: adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparáveis no âmbito da UE; implementação de um sistema de ensino baseado em dois ciclos; promoção da maior mobilidade de estudantes, professores e investigadores; estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos; promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior; promoção da atratividade do espaço europeu de ensino superior. A partir de Bolonha, verifica-se: diversificação e hierarquização das IES; aumento do financiamento privado e da parceria com o sistema produtivo; diminuição da durabilidade dos cursos mediante a implantação dos ciclos; modelo gerencial de administração para as IES; sistemas de avaliação da qualidade e credenciamento institucional; criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e do Espaço Europeu da Investigação (EEI). Esse movimento tem como meta a atratividade internacional de estudantes e pesquisadores tanto interna como externamente, assim como, a adaptação da formação da graduação ao mercado de trabalho visando alavancar e tornar a Europa mais competitiva no mercado global. (Ferreira, 2010, p.5).

Por meio da divulgação de novas "tecnologias de aprendizagem" e "novas possibilidades de formação" se permite que haja uma circulação da formação da mão-de-obra que beneficia sobremaneira os esforços das corporações transnacionais na Europa em sua busca por recursos humanos competentes, baratos e "globalizados". Além disso, houve uma expansão desta ideologia para as universidades dos países em desenvolvimento no sentido de inseri-las nas perspectivas e nas possibilidades da produção. O conhecimento e a ciência se estão atrelando à esfera da produção e do consumo, conforme análise da professora Suely Ferreira:

> Nas últimas décadas do século XX e no início dos anos 2000 têm-se observado mudanças substantivas nas concepções e nos papéis sociais das universidades. Esse movimento dialético que envolve tanto os aspectos internos como externos das universidades, remete a situá-la não somente no contexto nacional, mas no cenário da internacionalização da educação superior. Discutir as novas concepções e finalidades sociais que estão sendo reclamadas para as universidades públicas no contexto da reestruturação produtiva do capital em âmbito global faz-se necessário, na medida em que o papel social da universidade vem ganhando significativa centralidade, ao ser exigida uma nova relevância social na e para a sociedade da economia do conhecimento, expressão propalada que assume a perspectiva de que sociedade e economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local como no regional e no internacional. (Ferreira, 2010, p.1).

Em seguida, o decreto do Reuni trouxe a discussão sobre "...a revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a elevação da qualidade". (Brasil, 2007 a, p. 7). Aqui, novamente, se visualiza a questão das novas metodologias. A necessidade destas apenas é justificável em um cenário no qual o objetivo da educação superior se transforma. Por exemplo, nas diretrizes do programa, aparece a discussão da necessidade dos cursos de graduação trabalharem a interdisciplinaridade e a flexibilização e que estes cursos devem estar articulados ao que se pesquisa na pós-graduação. Essas exigências serviriam ao aumento da qualidade, mas, é questionável, em termos pedagógicos, a discussão da maior ou menor qualidade da educação a partir de seus métodos.

Esta formação "flexibilizada" serviria a necessidade de um profissional mais flexibilizado, segundo nossa análise. A interdisciplinaridade serve ao estabelecimento de cursos com uma grade inicial comum, de modo que a especialização se dá em caráter posterior, e se "otimiza" o "recurso humano" professor. A proclamada "qualidade almejada",

que flexibiliza a formação e os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, no entanto, é compreendida por nós como relacionada aos princípios da educação terciária, tal como se aponta com o discurso oficial:

> A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica. (Brasil, 2007 a, p. 5).

Assim, questionamos a concretização da melhoria dos cursos de graduação das universidades federais a partir da expansão intensificada de suas vagas. Inclusive, questionamos o "redesenho curricular" dos cursos e a articulação com a educação básica. Como poderíamos trazer transformações substanciais deste porte se não houve tempo hábil para o planejamento do programa? Com isso, o intuito principal concreto do Reuni que é a maior articulação e a maior inserção do ensino superior do Brasil, e de sua economia, na esfera da mundialização do capital, começa a se desvelar.

Argumentamos, neste sentido, que certos aspectos da formulação do programa estão carregados de uma ideologia e de um discurso que serve mais à sua própria formulação do que à concretização de fato destas mudanças. A distância entre o que está formulado e os objetivos concretos do programa devem ser analisados a partir destas contradições, discursos e ideologias que ficam evidentes, inclusive pela análise dos dados e documentos disponíveis. Por exemplo, destes artigos extraídos do próprio programa Reuni:

> Art. 1
> § 1o 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.
> Art. 3°
> 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 (...).
> § 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.
> § 3° O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

> Art. 6°
> A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas. (Brasil, 2007a, p. 1).

O financiamento da expansão proposta pelo Reuni viria de fontes do MEC na medida em que cada universidade elaborasse um plano de reestruturação e se adaptasse as exigências do governo. Ou seja, há uma necessária submissão das entidades ao Governo quando se trata do plano de expansão e reestruturação. Esse deve ser moldado de acordo com o que o MEC entende como melhor eficiência do uso das instalações e recursos humanos para as universidades. Deveria haver uma "otimização" do trabalho que, segundo nossa análise, poderia levar a precarização das condições de trabalho nas universidades e a intensificação do trabalho docente. Mas, há que se ressaltar que, as universidades federais há tempos trabalhando em um cenário de contenção de despesas e investimento viram no Reuni uma possibilidade de expansão e reestruturação que as poderia beneficiar de algum modo. A previsão do acréscimo orçamentário proposto pelo Reuni é exposto nas tabelas abaixo:

Tabela 1 – Previsão de acréscimo orçamentário a partir do reuni

Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº 6.096/2007 (valores em milhares de reais)					
Ano	2008	2009	2010	2011	2012
INVESTIMENTO	305.843	567.671	593.231	603.232	
CUSTEIO/PESSOAL	174.157	564.247	975.707	1.445.707	1.970.205
TOTAL	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970.205

Fonte: Brasil Sesu/MEC/Diretrizes Gerais do Reuni, 2007, p. 13.

Tabela 2 – Execução orçamentária geral do programa reuni em 2008

IFES	PACTUADO			DISPONIBILIZADO				*DIFERENÇA: Disponibilizado - Pactuado	
	Custeio AE + UBC	Investimento	TOTAL exceto Bolsa Capes	Custeio	Investimento	TOTAL exceto Bolsa Capes	%	TOTAL exceto Bolsa Capes	
TOTAL	65.383.199	431.615.330	496.998.529	76.220.896	415.661.444	491.882.340	99%	-5.116.189	-1,0%

Fonte: Brasil MEC/Sesu, 2008, p.12.

ISSN 2446-6123

O governo vincula as verbas que serão utilizadas no plano de expansão de cada universidade ao cumprimento de metas e a elaboração de um plano para o cumprimento destas metas. É um acordo direto entre o MEC e a reitoria de cada universidade. Mas, que está condicionado à existência de verbas e a um esforço de cada Ifes para que as verbas deem conta da expansão das vagas, da construção de prédios, de estabelecimento de novos cursos, da elaboração e construção de novos *campi*, da interiorização das universidades federais pelo Brasil.

> Para cada universidade federal que aderir a este "termo de pactuação de metas", ou seja, um contrato de gestão com o MEC, o governo "promete" um acréscimo de recursos limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal. Entretanto, uma análise cuidadosa do parágrafo terceiro do artigo 3º e do artigo 7º do Decreto de criação do Reuni deixa claro em que termos ocorrerá esta "expansão", pois "o atendimento aos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC" e "as despesas decorrentes deste processo devem estar circunscritas às dotações orçamentárias consignadas anualmente ao MEC". (Lima, 2009, p. 92).

Assim, promulga o governo no PDE de 2007, que mais que um simples programa, ou "abertura de espaço orçamentário", o Reuni teria a capacidade de incentivar que cada instituição federal encontrasse de maneira autônoma seu caminho, já que, "em plena revolução científica, as fronteiras entre áreas do conhecimento tornam-se tênues e novas possibilidades de formação vão se delineando" (Brasil, 2007c, p. 28). Ou seja, nesta passagem observamos que o Governo incentiva que as áreas de pesquisa e as pós-graduações entrem de vez neste processo, incrementando, se possível, a base de apoio orçamentária e a inserção no processo de "revolução científica".

Na sequência, na citação abaixo, fica claro este intuito já que a "estrutura universitária deve estar à altura dos novos desafios da ciência". Assim, percebemos que há uma intrínseca ligação entre a reformulação das universidades com o desenvolvimento da área de Ciência & Tecnologia. O novo Ministério da Ciência se chama Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e está cada vez mais interligado ao Ministério da Educação (MEC), de acordo com o sitio do MEC na internet:

> Uma das formas mais eficazes de incentivar as pesquisas é a partir da redução fiscal das empresas que investirem em projetos desenvolvidos por instituições públicas. O sentido dessa medida é aproximar o setor produtivo e industrial da pesquisa acadêmica aplicada, de acordo com o que está determinado pela Lei nº 11.487, de incentivo à ciência e tecnologia, sancionada em 2007.

> (http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12311.) acessado em 11/11/2013.
> A exata compreensão dos fins do programa, portanto, exige atenção quanto aos meios a serem empregados: a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. Itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos novos desafios da ciência. A reestruturação que se espera, portanto, é acadêmica e, como tal, qualitativa. (Brasil, 2007c, p. 28).

O programa expõe claramente que se faz necessário à interligação dos programas de ciência à pesquisa universitária, ou seja, a construção de um sistema de apoio entre universidades e setor produtivo.

O programa Reuni, neste sentido, é uma plataforma, supostamente, ousada de reestruturação das universidades federais, mas que usa ou vincula, como já dito, o financiamento do programa de cada universidade às metas propostas pelo MEC. Há que se notar que a expansão proposta pelo governo em cada universidade exige um esforço grandioso de cada uma das instituições e há a possibilidade destas não conseguirem cumprir as metas estabelecidas; assim, o MEC poderia suspender investimentos e recursos de maneira unilateral.

A autonomia universitária estaria ferida, portanto, quando o MEC se coloca como guardião dos cumprimentos das metas estabelecidas, mas os recursos não estão concretamente disponíveis para as universidades federais. E o discurso oficial, ao mesmo tempo, que propõe suas metas e contratos de gestão heterônomos, oculta este caráter e busca se legitimar na proclamação de noção de uma "expansão democrática":

> Em linha com proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), feita em 1997, o Reuni, mediante investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação. O Reuni permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. (Brasil, 2007c, p. 27).

Percebemos mais uma vez que o discurso oficial de formulação do programa está na esfera da ideologia quando promulga a "democratização" e o "expressivo aumento de estudantes de camada sociais de menor renda". Está mais para propaganda do que para o estabelecimento de uma política pública para a educação superior. Como é possível afirmar que o Reuni permite uma expansão democrática antes de implantar o programa e auferir seus

resultados concretos? Qual o intuito de inserir uma frase como esta na implantação do programa? Esta é a face ideológica praticada pelo governo e pelo MEC. E os documentos oficiais, apesar de se referirem ao qualitativo, primam por apontar dados quantitativos, como se fossem, per si, evidências da democratização.

A tabela 3 mostra, por exemplo, que, apesar dos esforços, o número de matrículas de graduandos presenciais com idade de 18 a 24 anos ainda é abaixo do esperado, equivalendo a 14.35% da faixa etária com idade entre 18 e 24 anos. O governo esperava chegar, no início da década dos anos 2010, em 20% de matrículas no ensino superior nesta faixa etária. Além desse dado, se percebe que nitidamente a grande parte destes estudantes está concentrada na região sudeste, onde o percentual de matriculandos entre 18 e 24 anos sobe para 17.05% da população nesta faixa etária. Nesta mesma faixa etária, na região nordeste, apenas 9.49% dos jovens estavam matriculados no ensino superior, evidenciando as desigualdades sociais e econômicas marcantes no território brasileiro, ou o desenvolvimento desigual e combinado da educação superior brasileira, destacando a educação superior no setor privado como preponderante (Cunha, 2004), como observado na tabela 4 abaixo.

Tabela 3 – Distribuição de matrículas de graduação presencial (todas as idades e com idades de 18 a 24 anos) e população da faixa etária de 18 a 24 anos – Brasil e regiões geográficas – 2011).

Brasil/Regiões Geográficas	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE)				Censo da Educação Superior (Inep)			
	População (18 a 24 anos)	%	Frequenta Curso de Graduação (18 a 24 anos)	%	Matrículas de Graduação Presencial	%	Matrículas de Graduandos Presenciais com Idade de 18 a 24 anos	%
Brasil	**22.497.453**	**100,0**	**3.283.368**	**100,0**	**5.746.762**	**100,0**	**3.229.755**	**100,0**
Norte	2.098.423	9,3	217.642	6,6	385.717	6,7	186.370	5,8
Nordeste	6.399.491	28,5	664.870	20,2	1.138.958	19,8	607.682	18,8
Sudeste	9.113.639	40,5	1.471.314	44,8	2.755.635	48,0	1.554.273	48,1
Sul	3.128.684	13,9	582.965	17,8	929.446	16,2	570.293	17,7
Centro-Oeste	1.757.216	7,8	346.577	10,6	537.006	9,3	311.137	9,6

Fonte: Brasil/MEC, 2013, p. 50.

Mas, os números apresentados podem ser interpretados numa perspectiva distinta da oficial. Em relação ao número de matrículas, relacionadas na tabela 4, se percebe que entre os anos de 2010 e 2011 o sistema público federal atingiu o número de 1.032.936 de matrículas, incluindo nestes números todas as instituições de ensino superior público federal, apenas as

universidades federais somaram 929.847 matriculas e, portanto, os institutos e escolas federais somam 103.089 alunos.

De qualquer maneira, este número representa 15.3% do total de matrículas no ensino superior no Brasil. O sistema público, como um todo, soma 1.773.315 de matrículas, o que representa 26.3% de todo sistema de ensino superior no Brasil. Ou seja, as universidades, centros universitários e faculdades privadas somam 4.966.374 matrículas o que representava 73.7% de todas as matrículas em ensino superior no Brasil. Assim, mesmo com uma expansão acelerada do sistema público federal de ensino superior, haverá uma diferença quantitativa significante do número de matrículas no ensino público em relação ao ensino privado.

Tabela 4 – Número e percentual de matriculas, ingressos (todas as formas e processo seletivo) e concluintes de graduação (presenciais e a distancia), segundo a categoria administrativa – Brasil – 2010 - 2011.

Ano	Categoria Administrativa	Matrículas		Ingressos						Concluintes	
				Total		Por Processo Seletivo		Outras Formas			
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2010	Total	6.379.299	100,0	2.182.229	100,0	1.922.240	100,0	259.989	100,0	973.839	100,0
	Pública	1.643.298	25,8	475.884	21,8	443.292	23,1	32.592	12,5	190.597	19,6
	Federal	938.656	14,7	302.359	13,9	279.811	14,6	22.548	8,7	99.945	10,3
	Estadual	601.112	9,4	141.413	6,5	135.463	7,0	5.950	2,3	72.530	7,4
	Municipal	103.530	1,6	32.112	1,5	28.018	1,5	4.094	1,6	18.122	1,9
	Privada	4.736.001	74,2	1.706.345	78,2	1.478.948	76,9	227.397	87,5	783.242	80,4
2011	Total	6.739.689	100,0	2.346.695	100,0	2.093.368	100,0	253.327	100,0	1.016.713	100,0
	Pública	1.773.315	26,3	490.680	20,9	457.552	21,9	33.128	13,1	218.365	21,5
	Federal	1.032.936	15,3	308.504	13,1	285.985	13,7	22.519	8,9	111.157	10,9
	Estadual	619.354	9,2	146.049	6,2	139.872	6,7	6.177	2,4	87.886	8,6
	Municipal	121.025	1,8	36.127	1,5	31.695	1,5	4.432	1,7	19.322	1,9
	Privada	4.966.374	73,7	1.856.015	79,1	1.635.816	78,1	220.199	86,9	798.348	78,5
Δ% (2010-2011)	Total	5,6		7,5		8,9		-2,6		4,4	
	Pública	7,9		3,1		3,2		1,6		14,6	
	Federal	10,0		2,0		2,2		-0,1		11,2	
	Estadual	3,0		3,3		3,3		3,8		21,2	
	Municipal	16,9		12,5		13,1		8,3		6,6	
	Privada	4,9		8,8		10,6		-3,2		1,9	

Fonte: Brasil/MEC, 2013, p. 52.

Os números corroboram, portanto, a análise citada abaixo de que apesar de não ser recente o processo de privatização da educação superior no Brasil, nos últimos governos, a partir de 1995 até 2010, segundo nossa análise, este processo se concretiza de forma mais evidente. Observamos que entre 2010 e 2011, 73.7% das matrículas eram em instituições

privadas, os interesses e a atuação das empresas ligadas à educação superior privada no Brasil, naquele período citado, aumentaram consideravelmente, tanto que o mercado, nesta área, se tornou extremamente competitivo com a atuação de empresas e capitais estrangeiros.

Mas, não apenas pelos números, como também pela maneira da administração pública de organizar a educação superior, se percebe uma mudança de enfoque nas universidades públicas da formação e universalidade (ensino, pesquisa e extensão) para a instrução para o mercado e o ensino terciário. O Reuni enfatiza esta mudança, segundo nosso entendimento do programa e conforme análise exposta abaixo que versa sobre parte deste processo:

> Todavia, é a partir da década de 1990, que se inicia, no Brasil, um consistente processo de redução de gastos públicos federais para o conjunto das instituições federais de ensino superior (Ifes) e se desencadeia a retomada, em grau muito mais aprofundado que na década de 1970, sob a ditadura militar, da privatização desse nível de ensino. Assim, muito embora a privatização da educação superior não se restrinja aos dois últimos governos (o de Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002 e o de Lula da Silva, a partir de 2003), foi neste período que ganhou um curso extraordinário, já que ambos aplicaram a máxima neoliberal, segundo a qual deve haver deserção do Estado de seu necessário protagonismo na implementação da universidade como um bem público e direito de cidadania. (Mancebo, 2010, p.75).

Está se concretizando no Brasil, na área do ensino superior, um processo de mão-dupla de mercantilização: em primeiro momento, a expansão acelerada das instituições privadas e a inserção da lógica da educação superior como uma mercadoria implicam em um processo de privatização; em segundo momento, e mais importante, as relações do Estado com a área da educação, e da educação superior de modo mais específico, passam a ser regidas a partir da lógica da produção e reprodução de capital.

O Estado como um todo passa a ser administrado desta maneira, esta é a face mais predatória deste processo. Assim, todos os instrumentos de política pública, excetuando-se os programas com viés assistencialista e emergenciais, ou seja, pontuais e não estruturais, são implantados com foco na "otimização" e "eficiência" do trabalho.

O trabalho imaterial e intelectual, como dos professores, está se integrando cada vez mais, junto com a apropriação da produção cientifica pela lógica do mercado, a esta forma de trabalho produtivo (Marx, 2011). Assim, e a partir de uma série de mediações, estamos atingindo um estágio das transformações das relações de trabalho, com o regime de acumulação flexível (Harvey, 1996) que insere o trabalho do professor no processo de produção e reprodução de mais-valia.

Percebemos este processo nas universidades, principalmente, na atuação de professores-pesquisadores, aqueles que estão intrinsicamente ligados na esfera da produção científica e tecnológica, mas que voltam os objetivos de suas atividades à produção para o mercado, e este processo, em última análise, traz alienação frente ao seu próprio trabalho, condição *sine qua non* para a transformação destas atividades em trabalho produtivo.

Não obstante, o estranhamento frente à atividade alienada engendra contradições, assim como a efetivação do trabalho imaterial em trabalho produtivo apenas se dá sob uma série de mediações. De qualquer forma, compreendemos que se efetiva nas mudanças de identidade da universidade e de suas práticas sob os eixos da reforma do Estado e das novas formas de produção e valoração do capital.

> A compreensão das mudanças da identidade da instituição escolar — lugar da prática da educação básica — da instituição universitária e do trabalho do professor (cujo trabalho é imaterial e superqualificado) deve ocorrer por meio do entendimento de dois grandes eixos, dentre outros: o primeiro consiste na reforma do Estado posta em movimento em 1995 e em curso até os dias atuais; o segundo realiza-se nas mudanças na produção e valoração do capital. O primeiro realiza-se por meio das reformas das instituições republicanas, da reorganização da sociedade civil e da mudança da sociabilidade do ser humano neste momento do capitalismo; o segundo tem como principais orientações, de um lado, a reestruturação produtiva, que teve seu início sistematizado no Brasil na primeira metade da década de 1980, e de outro, a transformação radical no trabalho imaterial superqualificado, ambos no contexto da acumulação flexível. Esta última condensa as formas "pretéritas" e atuais de exploração do trabalho, atualizadas por novas e eficientes formas de controle e valorização do capital. (Silva Junior, 2009, p. 148).

Desta maneira, estas transformações do setor público e, portanto, a implantação destes programas, vão atingir também a esfera do trabalho público e, mais especificamente, o trabalho docente nas universidades federais. Estão inseridos no programa Reuni maneiras e exigências diretas para o aumento da produtividade e “otimização” dos recursos humanos nestas instituições e este é outro processo que já se iniciou há algum tempo.

> O aumento da exploração do trabalho docente, no Brasil, ademais como em todos os países latinos, deu-se em especial pela flexibilidade registrada nos regimes de trabalho e consequente quebra da carreira docente, onde ela existia. Do total de docentes cadastrados pelo censo do Inep (MEC/Inep, 2006b), apenas 16,9% trabalham em regime de dedicação exclusiva e 18,6% em tempo integral. [...]
> Todavia, a flexibilização não se restringe ao tipo de contrato que é oferecido, pois em nome deste princípio tem-se assistido a um aumento substantivo do trabalho docente, um processo ainda inconcluso e que é objetivado tanto na educação privada, quanto na

> pública. O estratégico dessas alterações é que os novos protocolos destinados aos docentes envolvem mecanismos que têm por alvo a intensificação e extensão do trabalho, relacionando-o às demandas e/ou lógica de mercado. [...]
> A partir de 2007, por exemplo, com a aprovação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni, Decreto Presidencial nº 6.096 de 24 de Abril de 2007), até o custeio de atividades básicas dependerá de contratos de gestão com o Estado. Com este Programa – operacionalização, na prática, dos contratos de gestão, ensaiados desde o governo de FHC –, recursos somente serão disponibilizados se a universidade alcançar metas de expansão. (Mancebo, 2010, p. 78-81).

Assim esta expansão se dá, também, ao custo de intensificação do trabalho docente que vem acumulando, progressivamente, funções técnico-administrativas, além, de suas funções docentes e de pesquisa, na graduação e na pós-graduação. E a relação professor-aluno que, segundo nossa perspectiva, redunda em intensificação do trabalho e massificação do ensino, é apontada como melhor aproveitamento de recursos pelo discurso oficial. Esta é mais uma consequência do processo de mercantilização das relações de trabalho que se configuram nas transformações do Estado no contexto de mundialização do capital. Os artigos abaixo versam sobre a regulamentação das horas de trabalho docente e o número de discentes por sala:

> A relação de dezoito 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 vinte horas semanais. (BRASIL, 2007, página 4).
> Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (Brasil, 1996, p.23).

Nesta passagem acima das Diretrizes Gerais do Reuni do MEC de 2007 há esta nota de rodapé indicando que na LDB de 1996 se instituiu a carga horária docente mínima, e esta é de 8 horas semanais, e que se estimando uma carga docente de 20 horas e turmas de 45 alunos na graduação se conseguiria atingir uma das metas do programa de "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" (Brasil, 2007b, p.4).

Neste sentido, o governo não percebe ou não reconhece que o aumento da relação aluno-professor (RAP) e a estimativa da carga horária docente na sala de aula de 20 horas, ou seja, cinco disciplinas de quatro créditos por semestre, em um sistema onde já há uma extensificação (acúmulo de funções e aumento da carga horaria de trabalho) das tarefas a

serem realizadas pelos docentes, onde cada turma teria 45 alunos em média, onde há uma insuficiência de técnicos-administrativos no auxilio da administração dos departamentos, e as exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo aumento da produtividade de pesquisa, seja uma sobrecarga de trabalho além das capacidades físicas e intelectuais do corpo docente das universidades federais.

Ademais, a recomendação de uma meta *a priori* para a carga horária em sala de aula por professor fere o principio da autonomia universitária. O governo promulgou que cada instituição e que cada curso poderiam estabelecer suas próprias diretrizes para a reformulação curricular, mas coloca em suas Diretrizes Gerais do Reuni esta observação acerca da carga horária em sala de aula. Desta maneira, não preserva a possibilidade de cada curso e cada departamento, com suas especificidades, gerirem e promoverem suas próprias transformações. Vejamos como evoluiu entre 2007 e 2011 o número de matrículas em relação à evolução do número de docentes e perceberemos que o Ministério da Educação (MEC) incentiva relativamente a maior expansão do número de alunos em relação à expansão do número de professores.

Tabela 5 - Evolução do número de docentes em relação à expansão do número de vagas em instituições federais - Brasil – 2007 a 2011.

	2007	2011	Δ% 2007-2011
Número de matrículas	641.094	1.032.936	61,12%
Evolução do número de docentes	59.156	90.388 (total) 84.408 (em exercício)	52,20% (considerando o total de docentes)
RAP (relação aluno-professor)	10,83 (alunos/professor)	11,42(alunos/professor) 12,23 (em exercício)	12,92% (diferença da relação alunos por professor)

Fonte: Elaboração própria, segundo dados do Inep.

Considerando o total do número de docentes no sistema federal de educação superior e o número de matrículas no mesmo período 2007-2011, anos em que o Programa Reuni estava sendo implantado em grande parte das universidades federais, se percebe que o governo

consegue “aumentar/melhorar”, segundo sua lógica, ainda que não tão intensamente, o índice de aluno-professor (RAP). Houve um incremento de 12,92% na relação de alunos por professor de 2007 para 2011, segundo dados do Inep expostos na tabela acima. Mas, no primeiro relatório do Reuni de 2009, produzido pelo MEC, esta instituição, sem apontar números, afirma [...] “No primeiro ano de execução foi possível observar uma média entre as relações das universidades de 17,8 alunos por professor, o que aponta para o cumprimento da meta”. (Brasil/MEC, 2009 p. 7).

Conclusão

O Reuni em essência é um programa que, apesar de propor a expansão e a reestruturação das universidades federais no Brasil e, de certa forma, consolidar estas metas, é muito mais que um simples programa, pois que como pano de fundo para a consolidação destas metas traz consigo a concretização da inserção do Brasil no contexto da mundialização do capital. Esta concretização se dá por meio de mecanismos que estão subjacentes às propostas de primeiro plano do programa. Ou seja, não é uma meta declarada e assumida do Reuni que as universidades sejam administradas e financiadas com a lógica da administração gerencial, mas esta intenção se materializa.

O Governo e o MEC foram bem sucedidos na propaganda política que foi possível de se estabelecer com a implantação do Reuni. Ou seja, a retórica institucional, de forma mais ou menos direta, foi absorvida pelos docentes que fizeram parte desta reestruturação da universidade, mesmo com a efetivação de sobrecarga e intensificação do trabalho. Por esta razão que argumentamos que o programa concretizou parte de sua materialidade, ou seja, há uma real dimensão de mudanças físicas nas universidades, não é apenas discurso. Mas, por meio do discurso o Governo alcançou mais êxito do que o programa obteve na realidade.

Em segundo momento, percebemos claramente que a organização micropolítica das universidades, em suas administrações e em seus departamentos, estabelece um jogo dialético na implantação das políticas públicas para a educação superior. Assim, parte das metas do Reuni são renegociadas no momento de sua implantação em cada unidade acadêmica. A situação política e econômica de cada universidade, sua maior ou menor inserção no cenário brasileiro de produção acadêmica e cientifica, seu papel na difusão de tecnologias, sua maior ou menor inserção no setor industrial-produtivo na região em que atua e as demandas da classe docente que administram aquela universidade, aquele centro e aquele curso, são

características que influenciam diretamente na implantação dos programas para o ensino superior público federal. Há uma cena política efervescente e interessada, ideologicamente direcionada segundo suas pretensões acadêmicas, politicas e econômicas.

Esta política de Estado direciona as universidades federais para uma maior ligação e para a interdependência destas com o setor industrial-produtivo brasileiro. São programas como o Reuni que demonstram que o Governo e o Estado brasileiros, independentemente de qual partido esteja no Governo, assumem a necessidade da inserção completa do Brasil no processo de mundialização do capital. Assumem o Brasil como um país que necessita ser atraente ao capital produtivo e financeiro internacionais, um país dependente tecnologicamente, e que pode, a partir de desenvolvimento cientifico e tecnológico direcionados, cumprir um papel emergente, em outras palavras, semiperiférico, na economia mundial. O Reuni auxilia na concretização desta dimensão econômico-social do Brasil: um país com mão-de-obra qualificada para a reprodução de tecnologia, inserido perifericamente na produção de tecnologia de ponta, com capacidade limitada (com a busca para o incremento) para o crescimento de seu setor industrial e com possibilidades modestas, a curto e médio prazos, de transformação da realidade social, ou seja, do quadro de péssima distribuição de renda no qual a sociedade brasileira se encontra.

Referências

Brasil. *Lei nº 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação.* Brasília, 1996.

_____. *Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007.* Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007 a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em: 07/09/2011.

_____. *REUNI – Diretrizes Gerais.* Brasília, 2007 b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acessado em 07/09/2011.

_____. *Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (PDE). Brasília, 2007 c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acessado em 11/02/2012.

_____. *REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano.* Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em: 07/09/2011.

_____. *Resumo técnico: censo da educação superior 2011.* Brasília, 2013.

_____. *Lei de incentivo à pesquisa*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12311>. Acessado em: 11/11/2013.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
FERREIRA, Suely. *Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades*. 2010. http://www.anped11.uerj.br/reformadaeducacaosuperior.pdf. Acessado em 31/10/2013.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Universidades federais e o REUNI: alterações nas funções da universidade pública brasileira. *Revista Advir*, Rio de Janeiro, nº23, dezembro de 2009, p. 20-27. Em http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf_revista/Advir23online.pdf. Acessado em: 11/09/2012.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, 2010, 23(2), pp. 73-91. Universidade de Minho.

Marx, Karl. *O capital: crítica da economia política.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 29ª edição.

SILVA JR, João dos Reis. O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22(jan-jun).

DINÂMICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NA ATUALIDADE

Maria Rosimary Soares dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais
m.rosimary@gmail.com
Eixo 1- Financiamento na expansão da educação superior

RESUMO

A oferta de vagas e cursos na educação superior brasileira é marcadamente privada, o censo da educação superior divulgado em 2012 registrou 73,03% das matriculas nesse nível de ensino em instituições privadas. O predomínio do modelo empresarial com finalidade lucrativa, a concentração e a inserção das instituições de ensino no mercado de capitais têm caracterizado o recente processo de expansão da educação superior. Indagamos neste trabalho sobre os significados do avanço do que vem sendo chamado de internacionalização da educação superior privada nos processos de expansão e democratização da educação superior. Através de pesquisa bibliográfica e documental buscamos identificar quais indivíduos, grupos e/ou associações têm hegemonizado a educação superior no Brasil. Os estudos recentes têm apontado forte concentração das instituições de educação superior e crescente abertura ao capital estrangeiro.

Palavras-chave: Educação Superior, Privatização, Expansão, Democratização.

Introdução

Nos anos recentes alterações significativas vêm ocorrendo nos sistemas de educação superior. Nos mais diversos países as dinâmicas dessas alterações correspondem a diferentes processos, dentre eles, destacamos: os processos de internacionalização, de transnacionalização e de integração dos sistemas educativos (Teichler, 2004; Morosini, 2007; Knight, 2010); de privatização/mercantilização da educação superior (Altbach, 2002; Bertolin, 2011; Serafim, 2011); de interiorização da matrícula (Sampaio, 2011); de criação/difusão de sistemas de avaliação e de redes de agências de avaliação/acreditação de instituições e cursos de educação superior (Dias Sobrinho, 2007; Amaral, 2010).

Em contextos como esses, indagamos: a que dinâmicas o movimento recente de democratização da educação superior brasileira está submetido? Que implicações podem ser identificadas no recente processo de transformação da educação superior brasileira em uma *commodity*, ou seja, em uma mercadoria comercializada internacionalmente? (Altbach, 2002).

O presente trabalho busca problematizar as faces da expansão da educação brasileira superior nos anos recentes.

Através de pesquisa documental e revisão da literatura investigamos as dinâmicas da expansão da educação superior e as transformações no setor privado. Buscamos, inicialmente, problematizar e analisar as dinâmicas do crescimento privado da educação superior brasileira, identificando, os principais agentes desse processo. Finalmente, tecer algumas considerações com relação aos rumos da educação superior no Brasil.

Dinâmicas da expansão da educação superior no Brasil nos anos recentes

O desenvolvimento e a oferta da educação superior no Brasil se caracterizam pelo forte predomínio do setor privado. Tal situação não é recente, o setor se expandiu com o apoio fundamental dos governos civil-militares (1964-1984). Analisando essa trajetória vislumbramos que até meados da década de 1960, o setor privado respondia por menos de 40% das matrículas no ensino superior (Cunha, 2003; Sguissard 2008; Martins, 2009). A preferência do regime pela privatização evidencia-se na transformação radical, em apenas uma década, do perfil da oferta da educação superior. Conforme demonstra Sguissard (2008), no intervalo de 1964 a 1974, a matrícula na educação superior cresceu mais de 500%. Contudo, dos 937.593 alunos matriculados neste nível de ensino em 1974, 341.028 (36,4%) estavam em instituições públicas e 596.565 (63,6%) em instituições de ensino privadas.

Nos dez anos seguintes (1974-1984) apesar de se registrar um crescimento bastante inferior ao da década anterior (49,3%) e uma expansão maior das matrículas públicas (67,6%) comparativamente às do setor privado (38,7%), o perfil privatizado da educação superior que emergiu com a ditadura se manteve. Neste intervalo de tempo, 59,1% dos alunos estavam matriculados em instituições privadas enquanto 40,9% se encontravam em instituições públicas de educação superior (Sguissard, 2008).

O período posterior (1984-1994) caracteriza-se por uma desaceleração das matrículas, explicada, segundo Martins (2009, p, 24) pela grave crise econômica, altas taxas de inflação e desemprego que assolaram o país no inicio da década de 1980, bem como, pelas duras críticas e descontentamentos quanto à qualidade do ensino privado e que levaram o governo a adotar medidas para controlar a criação de novos cursos nos estabelecimentos já existentes.

Nesse intervalo de tempo a taxa anual de crescimento da educação superior foi de aproximadamente 1,5%, totalizando 18,7% ao final do período. Em termos absolutos, estavam

matriculados em 1994, 1.661.034 alunos, desses, 690.450 (41,6%) em instituições públicas e 970.584 (58,4%) nas IES privadas. Comparativamente, a expansão nas instituições públicas foi maior que nas instituições privadas. As matrículas públicas e privadas cresceram 20,7% e 17,3%, respectivamente. O crescimento do efetivo de alunos nas instituições públicas é explicado pela pressão social sobre os governos da Nova República e pelo fato de que as mesmas passaram a se instalar em áreas geográficas de menor interesse econômico para a rede privada (Sguizzard, 2008; Martins, 2009).

Mas, a partir de meados da década de 1990, devido aos estímulos governamentais, o setor privado voltou a crescer muito fortemente (Sampaio, 2000). O Censo Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, realizado em 1994, contabilizou a existência de 851 instituições de educação superior, dessas, 218 (25,6%) públicas e 633 (74,4%) privadas.

Martins (2009) observa que até meados da década de 1970 o modelo organizacional de expansão do setor privado se caracterizava pela forte presença de estabelecimentos isolados de pequeno porte. Este modelo começa a ser alterado ainda nos anos de 1970, com a fusão de alguns estabelecimentos isolados dando origem às federações de faculdades particulares. Já em meados da década de 1980, o movimento consistiu na transformação dessas federações e estabelecimentos isolados em universidades. Segundo este autor, entre 1985 e 1996, o número de universidades passou de 20 a 64 estabelecimentos, e, em 2001, a 85 universidades privadas. Tais mudanças foram orientadas pela "percepção dos proprietários das instituições de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, traria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior" (Martins, 2009, p. 23).

Apesar das instituições universitárias concentrarem a maioria das matrículas na educação superior, a presença de estabelecimentos isolados seguiu sendo majoritária. Dados do INEP apontaram uma taxa de crescimento das instituições privadas na ordem de 8,5%, no período de 1990 a 2000. A partir dos anos 2000 observamos o incremento exponencial do número de instituições privadas. Em uma década foram criadas 1.096 novas instituições privadas, um crescimento na ordem de 52,19%. Ressalta-se que dos 2100 estabelecimentos privados registrados em 2010, apenas 89 eram instituições universitárias, 119 centros universitários e 1.892 faculdades isoladas.

Também se observou nesse período um movimento de interiorização da oferta privada. O Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2010) registrou que dos 2.100

estabelecimentos de educação superior privados, 1365 (65,2%) estavam fora das capitais e com mais da metade das matrículas presenciais – 50,75%. Atualmente, quase toda cidade de porte médio tem uma IES ou uma extensão/filial/polo que oferta o ensino a distância (Sampaio, 2000).

A desconcentração regional das IES privadas tem se tornado uma excelente alternativa de expansão dos negócios para regiões fora do eixo Sudeste-Sul. Quando do anuncio, em abril de 2013, da fusão entre dois dos maiores grupos de educação superior do país, a Anhanguera Educacional e a Kroton Educacional, o presidente dessa última, Rodrigo Galindo, afirmou em entrevista à Revista Veja (2013) que a nova gigante do setor de ensino superior surgida com essa fusão, pretendia expandir sua atuação principalmente no Norte e Nordeste do país: "Sem dúvida, Norte e Nordeste apresentam um potencial maior de crescimento para a companhia". Tais regiões têm taxas ainda mais baixas de alunos no ensino superior e apresentam grande potencial de crescimento. Dados do INEP (INEP/MEC, 2011) apontavam que as regiões Norte e Nordeste tinham taxas de 11,9% de penetração do ensino superior, ou seja, pessoas entre 18 e 25 anos que já teriam concluído ou ainda estavam cursando o ensino superior, enquanto na região Centro-Oeste, por exemplo, este percentual era de 23,9%, e no Sul e Sudeste de 22,1% e 20,1%, respectivamente.

Apesar de mudanças quanto à presença do público e do privado no ensino superior refletida em uma taxa de crescimento menor das instituições e das matrículas privadas ao final do intervalo correspondente aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), estudos como os de Carvalho (2006), Sguissard (2008), Martins (2009), Chaves (2010), dentre outros, enfatizam a continuidade e forte participação do setor privado-mercantil neste nível de ensino.

Nos anos recentes o crescimento do setor educacional privado teve como apoio fundamental alguns instrumentos legais, como: o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários; o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamentou a educação a distância (EaD); e a Medida Provisória n. 213 de 2004, transformada em Lei n. 11.096/2005 que instituiu o Programa Universidade Para Todos – ProUni. A adesão a este Programa por qualquer instituição privada, com ou sem fins lucrativos, tem propiciado isenção fiscal de importantes tributos.

Mesmo com as recentes variações nas taxas de crescimento das matrículas nos setores público e privado, o Brasil segue como o maior mercado de ensino superior privado da

América Latina e o quinto maior do mundo (BRASIL/Fiocruz, 2013). Dados do Censo da Educação Superior divulgados em setembro de 2013 informaram o crescimento de 4,4% do número de alunos matriculados em cursos de graduação. Esse percentual, no entanto, foi inferior à taxa de crescimento de 5,65% alcançada entre 2010 e 2011. No período de 2011-2012, apesar de o setor privado registrar taxas de crescimento menores em relação ao setor público, 3,5% e 7%, respectivamente, o setor privado manteve sua hegemonia no quantitativo de alunos matriculados em cursos de graduação. De um total de 7.037.688 matrículas, apenas 1.897.376 (27,0%) estavam em instituições públicas e 5.140.312 (73,0%) em IES privadas (MEC/INEP, 2013).

Na última diferenciação entre as IES privadas sem fins lucrativos e as IES mercantis divulgada pelo MEC no Censo de 2010, os dados revelaram que 2.899.763 (77%) dos alunos encontravam-se matriculados em IES privadas-mercantil e 864.965 (23%) em instituições filantrópicas, confessionais e/ou comunitárias. Sendo ainda contabilizadas 1779 IES particulares e apenas 290 IES sem finalidades lucrativas.

Concentração e financeirização da educação superior

O período recente tem revelado novas facetas na dinâmica de expansão do setor privado de educação superior. Uma delas é a concentração das IES promovida pelo capital financeiro. Segundo Ferreira (2011, p. 47) observou-se um movimento em que as pequenas instituições, bem como as de origem familiar vão "saindo de cena" e cedendo lugar para os grandes conglomerados educacionais "altamente profissionalizados e capitalizados por dinheiro captado na bolsa de valores ou por injeção de recursos de parceiros internacionais e fundos de investimentos". Trata-se dos "novos provedores" nacionais e internacionais da educação superior, tal como analisa Lópes Segrera (2010).

Pesquisadores como Oliveira (2009), Chaves (2010), Carvalho (2011), Santos (2013), dentre outros, têm se dedicado a investigar a recente tendência à fusão, concentração e formação de oligopólios na educação superior privada. Oliveira (2009) e Chaves (2010), por exemplo, apontam que a movimentação pioneira dessa tendência ocorreu em 2001, com a associação da *Kroton* Educacional, proprietária da Rede Pitágoras de Ensino, com o *Apollo Group International*, dono da maior universidade privada dos Estados Unidos, a *Arizona University*. Essa ação, desfeita em 2005, abriu as portas para a associação e/ou aquisição de IES privadas por grupos/instituições educacionais e/ou investidores estrangeiros.

A captação de acionistas no mercado financeiro, por sua vez, teve inicio em 2007 com a realização pela Anhanguera Educacional Participações S.A. de sua primeira oferta pública de ações na Bolsa de Valores de São Paulo – Bovespa. Na sequência, IES como a Estácio Participações S.A., a Sociedade Educacional Brasileira S.A. (SEB) e a Kroton Educacional S.A. também passaram a realizar ofertas públicas de ações na bolsa de valores. Desde então, associações com redes internacionais de ensino, bancos e fundos privados de investimento, como os *Private Equity* vêm se expandindo rapidamente no Brasil. A possibilidade de investir em IES e cursos privados tornou o mercado educacional atraente e muito lucrativo para grupos nacionais e internacionais que, nos últimos anos, envolveram-se em grandes e milionárias negociações (Oliveira, 2009; Chaves, 2010).

Dois movimentos concomitantes têm caracterizado a recente expansão da educação superior privada no Brasil, de um lado, a financeirização do setor privado, com forte presença do capital estrangeiro, de outro, a concentração das empresas educacionais, formando grandes conglomerados educacionais. Exemplo disso, a fusão da Anhanguera Educacional com a Kroton, ocorrida em abril de 2013 e aprovada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) em maio de 2014. Essa associação resultou na formação de uma instituição gigante no setor educacional avaliada em 12 bilhões de reais e com mais de um milhão de estudantes (EXAME, 2013).

Em agosto de 2013 foi publicada lista elaborada pela empresa de consultoria em negócios PricewaterhouseCoopers (PwC) mostrando, em ordem alfabética, os principais grupos educacionais no país: Abril Educação; Actis; Advent – Kroton; Anhanguera-Uniban; BR investimentos; DeVry; GP Investments – Estácio; Kinea; Laureate; Pátria-Blackstone (EXAME, 2013a). Dentre essas empresas, as que mais cresceram na bolsa de valores no primeiro semestre de 2014: a Kroton, que ganhou em valor de mercado 6 bilhões de reais; a Estácio, lucrando 2,65 bilhões; e, a Anhanguera Educacional com ganhos de 1,52 bilhão de reais (EXAME, 2014).

TABELA 01 - PRINCIPAIS GRUPOS DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL - 2012.

Instituição	No. de alunos	Receita líquida	Participação
Kroton/Anhanguera - fundo private equity	959 mil	R$ 3 bilhões	16,2%
Estácio - fundo private equity	272 mil	R$ 1,38 bilhão	5,3%
UNIP - capital nacional	238 mil	R$ 1,37 bilhão	4,6%
Laureate - EUA	145 mil	R$ 956 milhões	2,8%
Uninove - capital nacional	127 mil	R$ 562 milhões	2,5%
Unicsul - fundo private equity	47 mil	R$ 487 milhões	0,9%

Ânima - BR Educacional - fundo private equity	42 mil	R$ 400 milhões	0,8%
Whitney - EUA	37 mil	R$ 312 milhões	0,7%
Ser Educacional - EUA	49 mil	R$ 282 milhões	0,9%
Grupo Tiradentes - capital nacional	37 mil	R$ 197 milhões	0,7%
Devry - EUA	27 mil	R$ 180 milhões	0,5%
Ibmec - BR Educacional - fundo private equity	9 mil	R$ 170 milhões	0,2%
Outras instituições	3,3 milhões	R$, 18,9 bilhões	63,8%
TOTAL DO SETOR PRIVADO	5,16 milhões	R$ 28,2 bilhões	100,0%

Fonte: Hoper Estudos de Mercado (dados de 2012).

Para os objetivos desse artigo que consistem em analisar a dinâmica recente da expansão da educação superior privada no Brasil, tomaremos como exemplo para a descrição dos movimentos de concentração, transnacionalização e financeirização apenas uma das três instituições acima mencionadas, a Kroton Educacional S.A.

Kroton Educacional

Conforme consta no sítio da Kroton (2014), o grupo educacional surgiu em 1966 com a criação, por "cinco jovens amigos", na cidade de Belo Horizonte, do curso pré-vestibular Pitágoras. O curso pré-vestibular começou com 35 alunos e dois anos depois já contava com novas instalações e 600 alunos. Nos anos de 1970 foram criados os primeiros Colégios Pitágoras para alunos de 1º e 2º graus. Na década de 1980, para "driblar a crise econômica" iniciou-se um processo de migração geográfica, com implantação de unidades em outras cidades, regiões e até fora do país. Acompanhando empreendimentos de construtora brasileira no Iraque e na Mauritânia, o Pitágoras foi dirigir unidades escolares para alunos brasileiros que se encontravam nesses países. No inicio da década de 1990 com vistas a consolidar um "modelo diferenciado de expansão do atendimento ao ensino básico" foi criada a Rede Pitágoras, que em menos de um ano passou a contar com 106 escolas associadas. Em 1999, surgiu a Fundação Pitágoras para viabilizar projetos educacionais em instituições públicas e privadas (KROTON, 2014).

No ano de 2001, em parceria com *Apollo International* surge a primeira Faculdade Pitágoras. Sobre o novo empreendimento, Walfrido dos Mares Guia, um dos donos e sócio fundador do Grupo Pitágoras, assim pronunciou: "Vamos dar escala a um modelo pedagógico e empresarial que permitirá levar uma formação cultural forte e ao mesmo tempo profissionalizante para a massa e elevar o faturamento do Pitágoras dos atuais 75 milhões para 400 milhões de reais em 2010" (ROSENBURG, 2002). A parceria com o grupo americano

durou até 2005 quando a *Apollo International* decidiu vender sua participação aos fundadores. Em 2007, o grupo Pitágoras, com o nome Kroton Educacional (KROT11) fez sua primeira Oferta Pública de Ações (IOP), tal empreendimento, possibilitou "a consolidação de uma fase de grande expansão e desenvolvimento da Companhia" (KROTON, 2014).

A Kroton colocou no mercado 10.675 Certificados de Depósito de Ações – Units, ao preço de R$39,00, perfazendo um montante de R$ 416.325.000,00. A oferta compreendeu a distribuição pública de Units no Brasil e nos Estados Unidos e foi intermediada pelo Banco Morgan Stanley Dean Witter S.A. denominado "Coordenador Líder", pelo Banco Merrill Lynch de Investimentos S.A., pelo HSBC Corretora de Títulos e Valores Mobiliários S.A. e por diversas instituições integrantes do sistema de distribuição de valores mobiliários, chamadas "Corretoras Consorciadas" (KROTON, 2007, p. 1).

A abertura de capital aportou para a companhia R$ 373,3 milhões em recursos líquidos, impactando o seu processo de expansão. O "sucesso da abertura de capital" refletiu no valor de mercado da Kroton Educacional que passou de R$ 1.227 milhões, em agosto de 2007, a R$ 881 milhões, em 31 de dezembro de 2007 (KROTON, 2007a, p. 85). Nesse mesmo ano, a receita bruta total da Kroton Educacional foi de R$ 155,6 milhões, representando, "uma evolução de 52,2% em relação a 2006, sendo composta por 50,9% provenientes da Educação Básica e 48,5% do Ensino Superior" (KROTON, 2007a, p. 37, 63). Já o lucro líquido ajustado da companhia foi 293,9% superior em relação ao ano anterior, passando de R$ 8 milhões para R$ 31,5 milhões. Dois fatores são apontados para esse acréscimo em 2007: "I. o início da maturação de alguns cursos/campi; II. a expansão das operações". Com relação à expansão da companhia no ensino superior, sua receita bruta cresceu 79,9% em relação ao ano anterior. Em 2006, a companhia contabilizou 7.845 alunos, em 2007, 17.997 alunos, um crescimento de 129,4% (KROTON, 2007a, p. 39).

O processo de captação de recursos no mercado financeiro propiciou uma nova fase de crescimento para a Kroton com o foco, principalmente, no ensino superior. Durante o ano de 2007 foram investidos R$ 72,7 milhões, sendo "I. R$ 36,4 milhões na implantação de novas unidades de ensino superior, nos novos cursos nos campi existentes, na educação a distância e tecnologia educacional; II. R$ 36,3 milhões na aquisição de quatro novas faculdades" (KROTON, 2007a, p. 67).

Constituído pela Faculdade Pitágoras e pela INED - Faculdade Tecnológica, o grupo possuía, até julho de 2007 oito unidades/e ou *campi* nas cidades de Belo Horizonte, Nova

Lima, Betim e Ipatinga. Em dezembro de 2007 este número havia subido para 17, com a abertura de novos *campi* e aquisições de IES em Divinópolis (MG), Vitória (ES), Londrina (PR), Jundiaí (SP) e São Luís (MA).

Em 2008, o crescimento do ensino superior nos negócios da Kroton Educacional já correspondia a 68,1% de sua receita bruta. No ano anterior esse percentual foi de 48,5%. O aumento do número de alunos foi considerado "o grande responsável" pelo crescimento da receita bruta no ensino superior, em valores monetários, foram R$ 209,2 milhões, contra R$ 75,5 milhões de 2007 (KROTON, 2008, p. 7). As aquisições responderam, em grande medida, por esse aumento. Em 2008, foram adquiridas 8 novas empresas educacionais em diferentes localidades do país. A divulgação dos resultados da companhia informou um número médio de 42 mil alunos e 28 *campi* em operação (KROTON, 2008).

Alguns fatores têm tornado o mercado educacional brasileiro bastante atraente ao investimento privado nacional e estrangeiro: o país ainda possui uma das taxas mais baixas de acesso ao ensino superior[7] da América Latina, ou seja, considerando a parcela de jovens de 18 a 24 anos, temos uma taxa de escolarização líquida de 14,6% e uma taxa bruta, 27,8% (MEC/INEP, 2011); possui grandes diferenças regionais quanto à oferta e acesso à educação superior; baixa presença de IES públicas, apenas 12% do total de instituições de educação superior no país (MEC/INEP, 2011); e, uma presença importante de recursos públicos no financiamento direto (FIES) e indireto (isenções fiscais/ProUni) ao setor privado, dentro outros. Consideramos que esses fatores têm contribuído para a grande expansão mercantil do setor privado nos últimos anos, com a presença, cada vez maior, de grupos estrangeiros no ensino superior brasileiro.

Como parte da estratégia para acelerar o seu processo de expansão, em junho de 2009, a Kroton comunicou aos seus acionistas e ao mercado o recebimento de aportes financeiros no valor de R$ 280.000.000,00 de um dos maiores fundos de *private equity* do mundo, o *Advent International*[8], que passou a deter 50% do capital social da Pitágoras Administração e Participações S.A (PAP), sociedade que controla diretamente a Kroton. Desse montante, R$

[7] O Plano Nacional de Educação – Lei n. estipula na Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

[8] A Advent International é o maior fundo de private equity da América Latina, presente no Brasil desde 1997, com mais de US$2 bilhões em fundos já levantados para a América Latina, com escritórios em 15 países e mais de 140 profissionais de investimento, tem investimentos na CETIP - maior depositária de títulos privados de renda fixa -, na rede de varejo Quero-Quero, redes de restaurantes Frango Assado e Viena, Duty Free, entre outras, (EXAME, 2009).

220 milhões foram destinados ao aumento de capital da companhia com a colocação privada de 387,9 milhões de ações no mercado (KROTON, 2009; EXAME, 2009).

A kroton, conforme divulgado pela Revista Exame (2009) "é a companhia do setor educacional que mais cresce no Brasil". Para consolidar "um novo ciclo de crescimento" a Kroton Educacional S.A. anunciou no final de 2009 a implantação de um "Plano de Ação" com mudanças em sua estrutura organizacional e de gestão. As mudanças anunciadas incluíam:

> Incorporação da marca INED à marca Pitágoras, passando com isso a ofertar cursos superiores de tecnologia [...]; aprimoramento da gestão acadêmica, através da criação de um comitê acadêmico, a ser liderado por profissional de prestígio nacional, pela designação de líderes do conhecimento, além de outras medidas; implantação da Diretoria Corporativa de Recursos Humanos; criação da área de fusões e aquisições e PMI (Post Merger Integration); implantação da Auditoria Interna (KROTON, 2009b).

O Plano também incluía, além de outras iniciativas, o fortalecimento da área de EAD e uma "clara definição de empresas-alvo para aquisições [...]" (KROTON, 2009a, p. 10). Em março de 2010, a Kroton Educacional concluiu a sua maior aquisição até então, por R$191.753.856,39 adquiriu a totalidade do capital social da IUNI Educacional S.A. Com essa compra, as matrículas no ensino superior chegaram a 85.367, sendo 76.253 alunos em cursos de graduação e 9.114 em cursos de pós-graduação. A Kroton se tornou, em 2010, um dos maiores grupos educacionais do país, com 265 mil alunos na educação básica e 720 escolas associadas. No ensino superior passou a dispor de 40 *campi*, em 28 cidades de 10 estados brasileiros (KROTON, 2009a).

Com uma firme estratégia de expansão, no primeiro semestre de 2011, adquiriu a Faculdade Atenas Maranhense (São Luís e Imperatriz – MA) e a Faculdade Educacional de Ponta Grossa no Paraná. Em setembro, comprou a FAIS – Faculdade de Sorriso no Mato Grosso, em dezembro, realizou "a maior aquisição da história da educação" com a compra da UNOPAR por R$ 1,3 bilhão, tornando-se com essa transação, líder no setor de educação a distancia no Brasil (KROTON, 2011).

Com as novas aquisições, a Companhia encerrou o ano de 2011 com 252.864 alunos em cursos de graduação presencial e a distância e 18.139 em cursos de pós-graduação (presencial e a distância), distribuídos em 44 unidades de ensino superior e 399 polos de ensino a distância. Já os resultados financeiros mostraram uma receita líquida de R$ 734,6 milhões, um EBITDA de R$ 111,1 milhões, e um lucro líquido de R$ 37,4 milhões. Quanto à

movimentação junto ao mercado de capitais, os relatórios demonstraram um aumento de capital e emissão de debêntures de quase R$ 1,5 bilhão (Kroton, 2011).

A estratégia de expansão da Kroton englobou, portanto, o seu crescimento no mercado de graduação a distância. No país, de acordo com o Censo da Educação Superior a EAD correspondeu a 19,6% do total de matrículas no ensino superior (MEC/INEP, 2011). Na sequência da aquisição da UNOPAR, em abril de 2012, a companhia adquire o Centro Universitário Cândido Rondon (Unirondon) no Mato Grosso; e, em maio de 2012, compra a Uniasselvi com 73.700 alunos em cursos de graduação e pós-graduação a distância e 12.500 alunos em cursos presenciais de graduação e pós-graduação. Com essas aquisições, a companhia encerrou o ano 2012 com um número total de alunos, considerando as modalidades presenciais e a distancia, de 410.035 alunos, sendo 34,9% no ensino presencial e 65,1% no ensino a distância (KROTON, 2012; 2014).

O anuncio em abril de 2013 de um "Acordo de Associação" com outra grande instituição privada de educação superior, a Anhanguera Educacional SA, causou alvoroço no mercado financeiro brasileiro. A fusão das duas companhias criou o maior grupo privado educacional do mundo. Juntas, a kroton e a Anhanguera passaram a deter "mais de 800 unidades de ensino superior e 810 escolas associadas distribuídas por todos os Estados brasileiros, englobando um universo de aproximadamente um milhão de alunos no segmento de educação superior, educação profissional e outras atividades associadas à educação no Brasil". O negócio ocorreu por meio de troca de ações e foi estimado em R$ 5 bilhões, com o valor de mercado das duas companhias estipulado em R$12 bilhões (KROTON, 2013).

Esse "Acordo de Associação" foi aprovado em caráter definitivo em 14 de maio de 2014, pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica - CADE, mediante celebração de um "Acordo em Controle de Concentrações" - ACC[9]. Os resultados parciais da fusão das duas companhias foram apresentados em julho de 2014 pela Kroton (2014b). Nos resultados referentes ao segundo trimestre de 2014 (2T14) são informados o número total de alunos das

[9] Por meio desse Acordo se comprometeram a alienar a Sociedade Educacional Leonardo da Vinci S/S Ltda., detentora do Centro Universitário Leonardo da Vinci, que oferece cursos de graduação na modalidade EAD sob a bandeira Uniasselvi, bem como duas instituições de ensino superior que oferecem cursos presenciais em Rondonópolis e Cuiabá. Também assumiram o compromisso de limitar o número de alunos que poderão ser captado pelas duas em determinados cursos EAD em 48 municípios específicos, até 2017; se comprometeram a não utilizar concomitantemente suas bandeiras para captar novos alunos em determinados cursos EAD em municípios nos quais ambas venham a atuar. Com relação aos cursos EAD/municípios não afetados por tais compromissos, as atividades da Unopar e Uniderp permaneceriam inalteradas, inclusive no que se refere a seus respectivos planos de expansão. As Companhias também assumiram o compromisso de investir na capacitação de professores e tutores (KROTON, 2014a).

"Companhias combinadas": 1.040,6 mil alunos, sendo 967,6 mil em cursos de graduação e 73 mil em cursos de pós-graduação. Com relação ao desempenho financeiro combinado tem-se que as duas companhias obtiveram, no primeiro semestre de 2014 (1S14), uma receita líquida de R$ 2.446 bi; o EBITDA ajustado de R$ 903 milhões; e, o lucro líquido ajustado de R$ 732 milhões. O informe financeiro também destaca o desempenho das companhias no mercado de capitais: "as ações estiveram presentes em 100% dos pregões no 2T14, atingindo um volume negociado de R$ 7,0 bilhões, em 451.924 negócios, com volume médio diário negociado de R$ 117,5 milhões", sendo o valor de mercado da Kroton fixado em R$ 16,7 bilhões. Ainda, segundo o relatório, no primeiro semestre de 2014, as ações da companhia valorizaram em 61,2%, "o melhor resultado de todo o Ibovespa, cujo índice apresentou valorização de 3,2%", com isso foram distribuídos, em junho e setembro de 2014, R$ 483 milhões de dividendos entre os acionistas da companhia (KROTON, 2014b, p. 29-30).

Considerações finais

O panorama da educação superior brasileira apresentado neste artigo teve como principal objetivo identificar as alterações nas relações entre o privado e o público na expansão da educação superior. Tratou-se, portanto, de discutir à luz da pesquisa documental as reconfigurações da educação superior no país que se expressam nas distintas dinâmicas de crescimento do setor privado nos anos recentes.

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil revela a opção política de ampliação do atendimento pela via do setor privado mercantil. Nos últimos anos o setor vem obtendo apoio substantivo do Estado por meio do Prouni e do FIES. No caso da IES estudada, após a fusão Kroton-Anhanguera, essas companhias passaram a ter 253.196 alunos FIES, representando 59,3% do total de alunos de graduação presencial (KROTON, 2014b). Cabe ainda mencionar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Assim como ocorre com o Prouni, o segmento público é substituído pelas vagas gratuitas ofertadas nas instituições do Sistema S e por organizações privado-mercantis do setor. O Pronatec foi exaltado pelas IES privadas. No caso da Kroton, em comunicado aos seus "acionistas, investidores e ao mercado em geral", divulga os resultados do processo de matrícula relativo ao segundo semestre de 2014 do Programa:

> [...] a Kroton (incluindo as instituições da Anhanguera) matriculou 15.420 alunos, sendo 6.968 para o período matutino, 3.899 para o período

> vespertino e 4.553 para o período noturno, as quais serão oferecidas por meio de 40 diferentes cursos e em 59 Instituições de Ensino. Cabe lembrar, também, que essas vagas são referentes à modalidade Bolsa Formação, a qual oferece bolsas de estudos totalmente subsidiadas pelo Governo Federal (KROTON, 2014c).

O país tem se apresentado como um mercado com grande potencial a ser explorado e, particularmente, bastante atraente aos "investidores" estrangeiros. A grande expansão do ensino superior privado também se vincula a um intenso processo de "desnacionalização da educação". A entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional tem sido a marca desse processo (Borges & Aquino, 2013).

As características da expansão privada do ensino superior apresentadas neste trabalho indicaram mudanças na distribuição socioespacial da oferta de cursos privados com a regionalização e interiorização da oferta; concentração em áreas de baixo custo de investimento; a concentração das IES formando grandes oligopólios. Todas essas características podem revelar uma incapacidade de regulação sistêmica do poder central sobre o mercado educacional privado. Neste sentido, os pesquisadores têm chamado atenção para o fato de que os processos de internacionalização/transnacionalização da educação superior privada por meio da associação e/ou aquisição das IES brasileiras por grupos estrangeiros praticamente não tem encontrado nenhuma restrição legal e movimenta milhões de dólares.

Por fim, as transformações recentes na educação superior brasileira não deixam de estar sintonizadas às novas demandas e formas sociais de produção e reprodução do sistema capitalista e que reduzem a educação aos interesses do lucro. Segundo Oliveira (2008, p. 754), em um contexto como esse, as tentativas de limitar a mercantilização, pela via da regulação ou restrições legais, estarão fadadas ao fracasso. Contudo, medidas devem ser implementadas como forma de "preservar condições mínimas de funcionamento que não corrompam e desmoralizem completamente a natureza da atividade educativa na sociedade", mas, somente partir da "ampliação da oferta pública, de modo a atender a parcelas substantivas da população e criar alternativas de atendimento em massa" será possível por limites à mercantilização da educação.

Referências bibliográficas

BEZERRA, Paula. 10 grupos de educação que movimentam as aquisições do setor. São Paulo: **Exame.Com**, 2013a. Disponível em: < http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/10-grupos-de-educacao-que-movimentam-as-aquisicoes-do-setor#2>. Acesso em 26 de julho de 2014.

BRASIL**. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 15-04-2004, seção 1, p.4.

____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, INEP, 2010.

____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília, INEP, 2011.

____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012**. Brasília, INEP, 2013.

____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Levantamento** (Fiscalização nº 696/2013). Brasília: TCU, Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (SecexEducação), 2014. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/1/2641069.PDF> Acesso em 10/07/14.

____. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. O privado na educação: Brasil ganha maior empresa de educação do Brasil. Rio de Janeiro: **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, 2013. Disponível em < http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=875>. Acesso em 10 de Julho de 2014.

CARVALHO, Cristina H. A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): rupturas e continuidades nas relações entre público e privado. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et. al (Orgs). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios. Campinas: **Educ. Soc**., vol. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

____. O ensino superior no octênio FHC. Campinas: **Educ. Soc**., vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

EXAME. **Kroton e Anhanguera anunciam incorporação de ações. São Paulo:** Exame.Com**,** 2013. Disponível em: < http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/kroton-e-anhanguera-anunciam-incorporacao-de-acoes-2>. Acesso em 30 de abril de 2014.

____. As empresas que mais cresceram na Bolsa no 1º semestre. São Paulo: **Exame. Com**, 2014. Disponível em < http://exame.abril.com.br/mercados/noticias/as-empresas-que-mais-cresceram-na-bolsa-no-1o-semestre#32>. Acesso em 26 de Julho de 2014.

____. Fundo Advent compra parte da Kroton por R$ 280 milhões. São Paulo: **Exame.com**, 2009. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/fundo-advent-compra-parte-kroton-r-280-milhoes-479807>. Acesso em 25 de julho de 2014.

FERREIRA, Eunápio Augusto Almeida. **Alianças Estratégicas entre Instituições de Ensino Superior Privadas: É Possível Torná-las mais Competitivas?** Pedro Leopoldo: FPL, 2011. (Dissertação de Mestrado Profissional)

KROTON. **Histórico**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: < http://www.kroton.com.br/>. Acesso em junho de 2014.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Anúncio de Início de Distribuição Pública Primária e Secundária de Certificados de Depósito de Ações – Units**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em < http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/Kroton_FR_20070720_port.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

____. **Relatório Anual de 2007**. Belo Horizonte, 2007a. Disponível em: < http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/arquivos/Kroton_ER_4T07_PORT.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2014.

____. **Divulgação dos Resultados 2008**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/Kroton_ER_4T08_port.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2014.

____. **Kroton Educacional S.A. Aumento de Capital**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em <http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/Kroton_AumentoCapital_20090724_port.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2014.

____. **Divulgação dos Resultados 2009**. Belo Horizonte, 2009a. Disponível em: < http://ebookbrowsee.net/kroton-er-4q09-pt-pdf-d351532866>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

____. **Comunicado ao Mercado**. Belo Horizonte, 2009b. Disponível em: < http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/Kroton_CM_20091218_port.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2014.

____. **Release de Resultados 4T11**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em < http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/arquivos/Kroton_ER_4T_vFinal_Port.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

____. **Resultados 4T12**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/Kroton_ER_4T12_pt_v4%20(2).pdf>. Acesso em 22 de julho de 2014.

____. **Fato Relevante**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em:< file:///C:/Users/User/Downloads/Fato%20Relevante%20Associacao_Final_PDF_%20(2).pdf> . Acesso em: 22 de julho de 2014.

____. **Fato Relevante**. Belo Horizonte, 2014a. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/KROT_FR_CADE_port%20(1).pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

____. **Resultados 2T14**. Belo Horizonte, 2014b. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Kroton_ER_2T14_pt%20.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

____. **Comunicado ao mercado**. Belo Horizonte, 2014c. Disponível em < file:///C:/Users/User/Downloads/Comunicado_Pronatec_2808214.pdf>. Acesso em 22/09/14
LÓPEZ SEGRERA. Educación superior mundial comparada e internacionalización (cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?). In: LEHER, Roberto (Org.) **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Rosario-Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2010.

MARTINS, Carlos B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior no Brasil. Campinas: **Educ. Soc**., vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./ abr. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

OLIVEIRA, Romualdo P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Campinas: **Educ. Soc**., vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio de 2013.

ROSENBURG, Cynthia. Nota Alta. São Paulo: Exame.Com, 2002. Disponível em <http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/0763/noticias/nota-alta-m0052595>. Acesso em 15 de julho de 2014.

SAMPAIO, Helena. 2000. O Ensino Superior no Brasil: O setor privado. São Paulo: FAPESP/ Hucitec.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil:** continuidades e transformações. Campinas. Revista Ensino Superior Unicamp, 0ut. 2011. Disponível em:< http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>. Acesso em março de 2013.

SANTOS, M. Rosimary S. Dinâmicas de expansão e avaliação de políticas públicas em educação superior no Brasil nos anos recentes. Santiago – Chile: **XXIX Congresso Internacional da Associação Latino Americana de Sociologia**, 29/09 a 04/10 de 2013.
SGUISSARD, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio do privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária. Campinas: **Educ. Soc**., vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./ dez. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

VEJA. Fusão entre Kroton e Anhanguera reduz oferta à classe C. Negócio cria gigante de 12 bilhões de dólares no setor educacional. São Paulo: **Revista Veja,** 2013. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/noticia/economia/fusao-entre-kroton-e-anhanguera-reduz-oferta-a-classe-c>. Acesso em: 04 de junho de 2013.

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E DESENVOLVIMENTO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

Rhoberta Santana de Araújo
GEPES-UFPA
Email: rhoberta.araujo@gmail.com
Eixo 1: Financiamento da expansão do ensino superior

RESUMO

O ideário de desenvolvimento econômico propugnado pelo capitalismo dissemina o discurso da educação como um importante fator para competitividade e para o desenvolvimento das economias globais, engendrando um conjunto de ações estatais, materializadas em planos, programas e instrumentos normativos. A conexão entre educação-conhecimento-desenvolvimento institui plena conformação às demandas econômicas. O ensino superior, objeto de análise deste artigo é intensamente impactado pelas mediações da sociabilidade capitalista que incorpora de modo sistemático a ciência, a inovação e a tecnologia, aliada a formação de recursos humanos qualificados enquanto estratégia para ampliação da acumulação e concentração do capital e fator distintos de competitividade das economias globais. O objetivo deste artigo é analisar a atual fase desenvolvimentista encetada pelos grandes empreendimentos de infraestrutura no país, sob o discurso de superação das desigualdades com melhor distribuição de renda e as interrelações com a distribuição do acesso ao ensino superior. A metodologia está assentada nas contribuições do materialismo histórico-dialético e é resultado parcial da pesquisa em desenvolvimento realizada pela autora no doutoramento em educação. Revisão bibliográfica e análises documentais subsidiaram a produção. Os resultados da investigação indicam assimetrias no acesso nas distintas regiões do país, além de uma baixa participação das instituições públicas nas matriculas, demarcando a continuidade do cenário privatista do ensino superior no Brasil.

Palavras chaves: Ensino superior. Economia da educação. Desenvolvimentismo.

As reformas neoliberais, iniciadas na década de 1990 indicam a readequação do papel do Estado na condução das políticas sociais, com um amplo processo de privatização de empresas prestadoras de serviços de interesse público. A chamada do mercado e da sociedade civil para assumir a oferta desses serviços, serve de pilar político, econômico e ideológico para atendimento das exigências de acumulação do capital, cuja representação está assentada na aliança da burguesia nacional e internacional. Neste sentido, Minto (2007, p.219) reitera que:

> Se a gênese do Estado moderno burguês está fundada essencialmente nas contradições e nos antagonismos de classe que caracterizam a sociedade produtora de mercadorias, estranha a admiração – suscitada pelas vicissitudes do capitalismo nos dias atuais – daqueles que julgam imprópria a utilização de recursos do fundo público para os fins da acumulação capitalista. Ora o processo de reconfiguração do capital – a reestruturação produtiva e a recomposição das taxas de lucro – se dá através desse processo histórico em que o capital apropria-se, de forma crescente, de setores ainda não dominados inteiramente por sua lógica reprodutiva, a saber, da esfera estatal de interesses públicos cujo veículo são as políticas sociais.

Desse modo, a maciça participação do mercado na promoção de serviços de interesse público, a exemplo da saúde e da educação, é expressão das permanentes metamorfoses da reprodução e da acumulação capitalista. Nessa configuração, o Estado assume um papel decisivo, pois é por meio da transferência dos recursos oriundos do fundo público para iniciativa privada e conseqüente delegação para esta assumir a função de executora desses serviços que é materializada essa conformação, cujo marco regulatório está assentado nas parcerias público-privadas.

No cenário macroeconômico de reestruturação produtiva e alterações substantivas nas relações entre capital e trabalho, influenciadas pelos ganhos de produtividade promovidos pela matriz tecnológica nos países avançados e marginalmente nos países periféricos se intensifica o discurso da centralidade da tríade conhecimento-ciência-tecnologia, enquanto estratégia para o crescimento econômico e superação das assimetrias sociais, notadamente de distribuição de renda e desemprego. Dessa forma, os preceitos do capital humano influenciam a adoção de políticas no campo educacional com a funcionalidade de formação de recursos humanos especializados, demarcando o campo de disputa e competitividade nos mercados globais.

O ideário de desenvolvimento econômico propugnado pelo capitalismo dissemina o discurso da educação como um importante fator para competitividade e para o desenvolvimento das economias globais. As alterações nas bases técnicas de produção, alicerçada na acumulação flexível, na desregulamentação econômica e na divisão internacional do trabalho difundem um novo perfil do trabalhador, coadunado com os interesses corporativos e empresariais. Nesta perspectiva, um novo modelo de educação deve ser incorporado às políticas educacionais como estratégia para superação dos obstáculos impostos ao crescimento econômico. A expansão do acesso das oportunidades educacionais

no discurso governamental é sinônimo de competividade, produtividade e melhores condições de inserção do trabalhador no mercado.

Educação e conhecimento, nesta perspectiva assumem centralidade, como aponta Oliveira (2009, pp. 239-240):

> Essa centralidade se dá porque *educação* e *conhecimento* passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, *força motriz* e eixos da *transformação produtiva* e do *desenvolvimento econômico*. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que ser quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. A educação é um problema econômico na visão neoliberal, já que ela é elemento central desse novo padrão de desenvolvimento.

A partir dos anos 2000 com assunção de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) à presidência da República a pauta do desenvolvimento econômico é reposicionada. Alicerçado no discurso de superação da pobreza o ex-presidente implementou programas de transferência de renda e um conjunto de medidas para a retomada do crescimento econômico. Marcado pelo forte apelo ideológico e midiático por meio de uso de jargões como "nunca na história desse país", as ações macroeconômicas adotadas nesse período inserem o Brasil no rol de países emergentes. Ressalte-se que nesse cenário o Estado continua assumindo a funcionalidade para ampliação do capital, na medida em que financia as principais ações para subsidiar a nova fase desenvolvimentista.

O novo desenvolvimentismo reconhece que a modernização tecnológica e produtiva não engendrou processos mais amplos de inclusão social e a melhoria dos indicadores de distribuição de renda. Em suma, os patamares de crescimento econômico observados na fase nacional desenvolvimentista não se traduziam na melhoria dos indicadores sociais (renda, saúde, educação, habitação). Mota, Amaral, Peruzzo (2012, p.157) em referência a Castelo (2010) caracterizam essa nova fase:

> Uma estratégia de desenvolvimento alternativo aos modelos em vigência na América do Sul, tanto ao ¨populismo burocrático", representado por setores arcaicos da esquerda e partidários do socialismo quanto à ortodoxia convencional, representada por elites rentistas e defensores do neoliberalismo [...] cujo principal objetivo é delinear um projeto nacional de crescimento econômico combinado com uma melhoria substancial nos padrões distributivos do país [...] um determinado padrão de intervenção do Estado na economia e na "questão social". (Grifos do autor)

Frigotto (2006) reitera que as teorias desenvolvimentistas surgem na fase do capitalismo monopolista e servem para ofuscar as reais tensões entre capital-trabalho e a crises decorrentes da acumulação, concentração e centralização do capital. Nesta perspectiva a discussão se direciona para o quadro explicativo do desenvolvimento e da modernização, na qual o capital humano assume papel preponderante. Escamoteiam-se intencionalmente os reais fundamentos da estrutura de organização do capitalismo, expressas na exploração, desigualdade e segregação e notadamente na disputa de classes.

> A questão das desigualdades sociais, dos antagonismos de classes, o conflito capital-trabalho seriam superados, por um processo meritocrático. Mascara-se, como vimos, o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e a própria luta de classes, na medida em que se nivela, sob a categoria de capital, a capacidade de trabalho dos indivíduos "potenciada" com educação ou treinamento, ao capital físico, ou seja a força de trabalho se apresenta como uma mercadoria – um capital do mesmo valor que o capital físico. (FRIGOTTO, 2006, p.126).

Nos países periféricos, a exemplo do Brasil, com formação econômica fundada no colonialismo e na dependência, os desafios para alcance de um patamar de competitividade cientifica-tecnológica alicerçado na produção de conhecimento são expressivos. Entretanto, nos últimos anos, especialmente sob o marco dos governos do Partido dos Trabalhadores se observa a retomada do discurso da centralidade da educação, enquanto fator estratégico de superação dos limites para modernização e alcance de patamares de competitividade do país.

Nessa esteira uma série de ações políticas, materializadas em planos, programas, projetos, leis, decretos e diretrizes visando ampliação das oportunidades educacionais nos distintos níveis e modalidades de ensino[10] são implantadas com amplo apelo midiático. Paralelamente, no plano macroeconômico o Programa de Aceleração do Crescimento[11] conforma um conjunto de investimentos em vários setores da economia, pretendo a retomada do crescimento.

> A estratégia do governo federal, pela primeira vez em muitas décadas, foi apoiar a formação do capital por parte do setor privado, e simultaneamente, aumentar o investimento público em infraestrutura. Além do aumento de investimento

[10] FUNDEB, PDE, PROINFANCIA, PRONATEC, PROUNI, REUNI, FIES, UAB, PARFOR, dentre outros.
[11] O PAC foi criado no segundo mandato do ex-presidente Lula da Silva (2007-2010) e prevê o planejamento e investimento em obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do Brasil. Segundo o governo federal nessa primeira teria sido o responsável pela criação de 8,2 milhões de postos de trabalho (PAC, 2014)

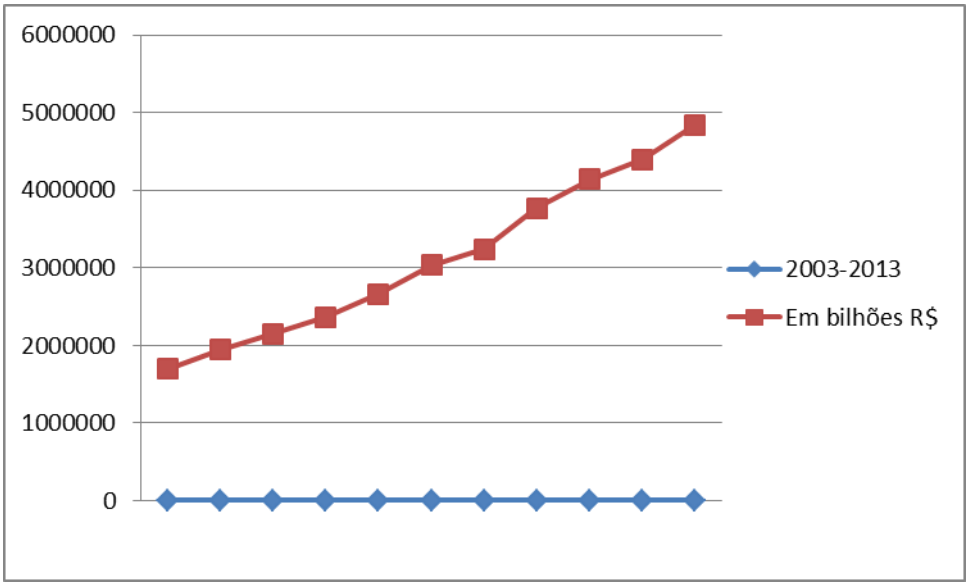
> propriamente dito, o PAC também incluiu uma série de desonerações tributárias para incentivar o investimento privado e o desenvolvimento do mercado de consumo de massa no Brasil (BARBOSA, 2013, p.78).

Dessa forma, ações governamentais conformam um plano nacional de desenvolvimento social e econômico, garantindo os interesses do capital rentista, articuladas a políticas de estabilidade fiscal e monetária, associado a investimentos em grandes empreendimentos, financiados, predominantemente pelo Estado. Nota-se uma engenhosa aliança entre o capital e o trabalho, considerando que ocorre uma ampliação dos postos de trabalho, com consequente controle das taxas de desemprego e distribuição de renda. Neste cenário, mantém-se uma acomodação de classes, sem alterar a estrutura do sistema.

> Constitui-se num demiurgo da finalização da modernização do país iniciada por Getúlio Vargas. O que os gramscianos denominariam de "revolução passiva", pelo alto, conservadora porque pautada pela hipertrofia do Estado, que administra a vida social. Impregna todos os poros da sociedade brasileira e estabelece um pacto social pelo desenvolvimentismo caracterizado pela conciliação de interesses. (RICCI, 2013, p.27).

Na tabela a seguir é possível observar o crescimento do PIB na série histórica que coincide com os dois mandatos do ex-presidente Lula da Silva (2003-2010) e os primeiros anos do mandato da presidente Dilma Rousseff:

Gráfico 1. Crescimento Produto Interno Bruto (Valor nominal) 2003-2013



Fonte: IPEADATA, 2014

Diante dos dados é possível observar um crescimento significativo do volume de riquezas produzidas no país. Esses dados articulados a outros indicadores, a exemplo da taxa de desemprego, que em 2014 chegou a 4.9% da população economicamente ativa e em busca de trabalho demonstram um quadro aparentemente favorável no cenário macroeconômico nacional.

Entretanto, apesar do governo federal utilizar amplamente esses indicadores para justificar a manutenção da política econômica, alardeando os resultados positivos alcançados, as assimetrias socioeconômicas são latentes nas distintas regiões, no país da 7ª economia do mundo, e que ainda padece de sérias desigualdades. Apesar do reconhecido avanços, o país está no grupo de 12 países mais desiguais do mundo, conforme estudos do IPEA divulgados em 2012, denominado "A década inclusiva[12]".

Outro dado ilustrativo é o coeficiente de Gini[13], utilizado para medir a desigualdade na distribuição de renda entre indivíduos que indica uma forte tendência de manutenção da desigualdade no país. Em 2003 esse coeficiente era de 0,583. No ano de 2012 ficou em 0,530 (IPEA, 2014). Apesar da redução, o país amarga de elevada concentração de renda. O crescimento do PIB, articulado à politica de geração de emprego e distribuição de renda não materializam o atendimento de um conjunto demandas na área social.

Outro aspecto importante a ser destacado são assimetrias na produção e distribuição da riqueza nas distintas regiões do país. O modelo de ocupação territorial brasileiro privilegiou cidades localizadas ao longo do litoral, primeiras a serem colonizadas e transformadas em polos de produção agropecuária e mineral. No tardio processo de industrialização nacional alavancado no governo de Getúlio Vargas essas regiões detinham capital econômico e politico, para concentrar a produção de bens de consumo e bens de capital.

A integração regional da Amazônia, por exemplo, iniciou-se apenas a partir da década de 1950, com a construção da Rodovia Belém-Brasília. O modelo de desenvolvimento imposto à região está pautado nos grandes projetos de exploração dos recursos naturais (energético, mineral, agroflorestal), destinado ao atendimento das demandas do capital

[12] O documento está disponível em: www.**ipea**.gov.br/agencia/.../120925_comunicadodo**ipea**155_v5.pdf.

[13] O coeficiente de Gini foi criado pelo estatístico italiano Corrado Gini é utilizado para calcular a desigualdade na distribuição de renda ou distribuição de riqueza e pode ser aplicado a outros área, a exemplo da educação. Numa escala de 0 à 1, onde 0 representa completa igualdade e 1 completa desigualdade. Dessa forma, quanto mais próximo de 1, maior o nível de desigualdade de renda ou riqueza de um determinado país.

nacional e internacional, com intensos impactos socioambientais e forte concentração de riqueza. Esse modelo de colonização deflagrado às regiões periféricas do Brasil, pautadas no mito do desenvolvimento escamoteiam a relação de subordinação e violência promovidas pelo capital em relação às classes subalternas (Loureiro, 2009).

> Os impasses e contradições sucedem-se e assumem formas agudas desde os anos de 1970, desencadeados pelas políticas desenvolvimentistas – e pela respectiva legislação – para a Amazônia dos governos da ditadura militar. Essas políticas procuravam atrair grandes blocos de capitais privados, multinacionais e nacionais, para realizarem investimentos na Amazônia. Facilitaram – e continuam facilitando – a acumulação de capital e a concentração de terra e renda gerada pelos novos investimentos, em detrimento do resto da população. (idem, p.35).

O projeto de desenvolvimento da Amazônia arregimentado pelo poder público atualmente se pauta pela mesma lógica de acumulação e concentração de riqueza, associada à violação dos direitos das populações atingidas pelos grandes empreendimentos.

Ensino superior: ampliação do acesso sob o foco da regionalidade

Nesta conjuntura a expansão do acesso ao ensino superior aparece enquanto carro-chefe das recentes políticas implantadas nos últimos anos nesse nível. Diante da baixa cobertura da oferta para população de 18 a 24 anos, conforme dados do censo do ensino superior de 2011 divulgado pela INEP, a taxa de escolarização líquida da população daquela faixa etária era de 14,6%, se for considerada a mesma população que concluiu o ensino superior o percentual sobe 17,8%. Ressalte-se que a meta prevista no Plano Nacional de Educação, aprovado recentemente no Congresso Nacional é elevar o percentual de matrículas líquidas para 33% e matrículas brutas para 50% no período de vigência do plano. (INEP, 2013). No país se observa a predominância das Instituições de Ensino Superior privadas e intensa concentração na região sudeste como observado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil e Regiões Geográficas – 2011.

Brasil/regiões	Total Geral		Categoria Administrativa			
	Total	%	Pública	%	Privada	%
Brasil	2365	100	284	12	2081	88
Norte	152	100	27	17,8	125	82,2
Nordeste	432	100	63	14,6	369	85,4
Sudeste	1157	100	134	11,6	1023	88,4
Sul	389	100	42	10,8	347	89,2
Centro-Oeste	235	100	18	7,7	217	92,3

Elaborado por INEP, 2013

Na tabela 1 é possível observar que aproximadamente 48% das IES estão concentradas na região sudeste. Na categoria administrativa referente às instituições públicas o quadro se repete. Àquela região reúne 47% das IES. A territorialidade é um aspecto destacado nas políticas expansionistas, considerando uma intensa concentração nas IES e da oferta de vagas em determinadas regiões geográficas do país. O Plano de Desenvolvido da Educação[14] ressalta que:

> Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir as desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (PDE, 2007, p.05)

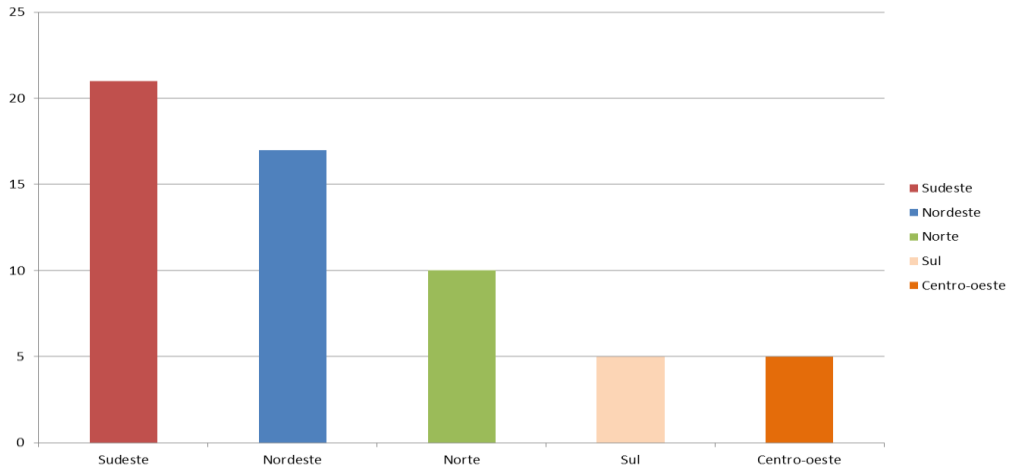
O plano reconhece que as discrepâncias nas oportunidades educacionais são territorialmente demarcadas entre centro e periferia, campo e cidade, capital e interior (idem), reconhecendo a necessária associação entre educação e ordenação territorial. Conforme dados do censo do INEP de 2011 o universo de alunos matriculados na graduação presencial era 5.746.762 apenas a região sudeste concentrava 48%. A região norte respondia por 6,7% dessas matrículas. Ressalvadas os devidos indicadores demográficos, ocorre uma acentuada assimetria na distribuição de vagas no ensino superior no país.

No gráfico apresentado a seguir é possível observar à distribuição das Instituições Federais de Ensino Superior nas regiões geográficas do Brasil. A mesma tendência se repete com forte concentração das IFES na região sudeste, apenas o estado de Minas Gerais concentra 12 dessas instituições.

[14] O PDE lançado em 24 de abril 2007 no mandato do ex-presidente Lula da Silva previa um conjunto de princípios, diretrizes, metas para os distintos níveis e modalidades da educação nacional.

ISSN 2446-6123

GRÁFICO 2. Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil – Distribuição Regional



)serva o mapa

Figura 1 – Numero de instituições superior, segundo as regioes geograficas do Brasil (públicas, privadas e confessionais)

Elaborado por: INEP, MEC 2013.

Diante dos dados apresentados é possível observar estreita relação entre os polos dinâmicos de produção econômica e a concentração das IES, incluindo universidades nessas regiões. Depreende-se que o ensino superior no país tem servido à logica de ampliação, reprodução e concentração do capital. O amplo processo de privatização da oferta do ensino

superior no Brasil, entendida como um bem de capital demonstra um cenário de hegemonia burguesa, impondo importantes desafios para os defensores da universidade pública:

> [...] os senhores do dinheiro organizam e buscam estratégias para ampliar cada vez mais o controle sobre a escola e a universidade, objetivando definir o que é dado a pensar para a juventude brasileira. O objetivo é a inculcação da moral, da "ética" e dos valores burgueses em seu momento neoliberal, em especial em um contexto de novas configurações da "governança" que requerem a combinação de entes privados (ONG, Terceiro Setor, empresas com "responsabilidade social") com os aparatos do Estado. (LEHER, 2011, p.163)

Os programas e planos de expansão do ensino superior implantados no último decênio, notadamente a partir do governo do ex-presidente Lula da Silva (2003-2010) estabelecem de forma clara a necessidade de ampliação no acesso enquanto estratégia de desenvolvimento econômico do país. As políticas de expansão adotadas são intensamente influenciadas por orientações de organismos multilaterais[15] que propugnam a associação entre educação e desenvolvimento econômico. Neste sentido, o ensino superior desempenha papel estratégico na formação de quadros profissionais, com competências e habilidades para atuar no mercado de trabalho. Por isso, há necessidade de superação dos índices de seletividade no acesso, oportunizando ampliação das possibilidades educacionais.

Entretanto, na região Norte e no estado do Pará, em particular, persiste o quadro de desigualdade e exclusão em comparação com a média nacional. No ensino superior, por exemplo, enquanto o percentual de jovens com 25 anos ou mais, com formação nesse nível de ensino era de 11,27% em 2010 no país, no Pará esse percentual era de apenas 6,2%.

Na tabela apresentada a seguir é possível observar as assimetrias regionais no que se refere às oportunidades educacionais, nas regiões geográficas do país:

[15] Banco Mundial, OCDE, CEPAL.

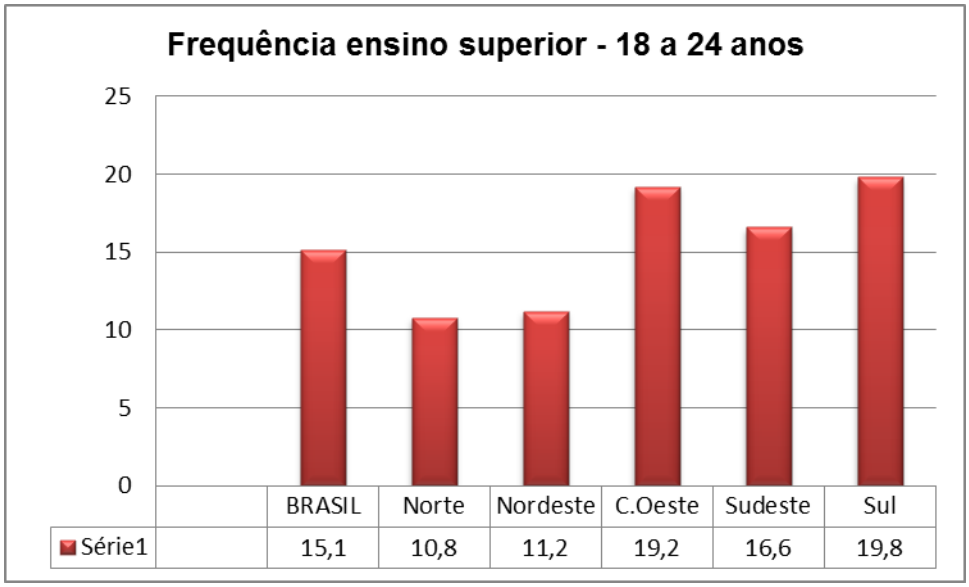
Tabela 8. Taxa de frequência a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, segundo as grandes regiões:

Grandes regiões, Unidades da federação, Regiões metropolitanas	Taxa de frequência liquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos, por grupo de idade e nível de ensino		
	6 a 14 anos Ensino fundamental	15 a 17 anos Ensino médio	18 a 24 anos Ensino superior
Brasil	92,5	54,0	15,1
Norte	91,2	42,4	10,8
Nordeste	91,9	44,8	11,2
Sudeste	93,3	62,5	16,6
Sul	92,6	57,1	19,8
Centro-Oeste	92,3	58,5	19,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, 2012.

A região norte apresenta comparativamente o pior desempenho em todos os níveis educacionais, com destaque para o ensino superior, cuja frequência liquida na faixa etária de 18 a 24 anos é de 10,8%. Nos demais níveis o desempenho da região fica abaixo do registrado em todas as demais regiões brasileiras. Os melhores resultados são observados nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

Gráfico 4. Taxa de frequência líquida ao Ensino superior – regiões geográficas



Fonte: IBGE/PNAD, 2013.

Os dados disponibilizados do censo do ensino superior de 2011 são reveladores da maciça participação da iniciativa privada na oferta desse nível de ensino no país, abrangendo o percentual de 74,2% das matrículas. Esse percentual corresponde a 4.736.001 do universo de 6.376.299 de alunos matriculados. As demais instituições das esferas federal, estadual e municipal respondem por 25,8% das matrículas (INEP, 2013).

As parcerias-público privadas expressam um dos instrumentos que deram materialidade à reconfiguração do ensino superior, dos governos dos presidentes petistas. A diluição das fronteiras entre o público e o privado, em que instituições privadas recebem financiamento público e instituições públicas são induzidas a buscar financiamento na iniciativa privada, consolida a premissa, defendida por esse governo, de que a educação é um bem público, mas não necessariamente estatal; logo, ela não perde sua essência de atendimento ao interesse público se for ofertada pela iniciativa privada.

Considerações finais

A temática deste artigo cuja temática se relaciona às politicas do ensino superior e economia da educação apresentou um esboço do atual cenário da expansão do ensino superior no Brasil, alicerçada nas recentes acomodações das políticas macroeconômicas ditas desenvolvimentistas. Em que pese os números de crescimento da economia apresentados pelos entes governamentais e a implantação dos programas direcionados a expansão do acesso ao ensino superior, o quadro de assimetrias nas distintas regiões geográficas do Brasil é expressivo.

A lógica prevalecente na oferta desse nível de ensino é influenciada pela Teoria do capital humano que compreende a educação como um investimento com retorno futuro, portanto um bem de capital. Nessa conformação os indivíduos devem assumir os custos desse investimento apoiados por políticas de incentivo fiscal e creditício financiadas pelo Estado. Assim, ocorre teoricamente, uma acomodação de interesses da burguesia empresarial do setor educacional e dos trabalhadores que demandam por escolarização. Por seu turno, se esvazia progressivamente o projeto democrático e emancipatório do fortalecimento e expansão da universidade pública, como lócus privilegiado de formação do trabalhador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Nelson. Dez anos de política econômica. SADER, Emir (org.) In: Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo (SP): Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. (Aprovado em 24 de abril de 2007). Brasília: MEC, 2007a [HTTP criado em 27 nov.2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria D.A. *Educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil*. In: CABRAL NETO, Antonio; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NASCIMENTO, Ilma Vieira. (Org.). ***Políticas para a Educação Superior no Brasil:*** *velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 85-108.

CÊA, Geórgia S. dos S. *As versões do Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior: princípios, impasses e limites*. In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). ***Educação superior: uma reforma em processo***. São Paulo: Xamã, 2006, p. 43-79.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente*. In: CHAVES, Vera L. Jacob; SILVA JUNIOR, João dos Reis. ***Educação Superior no Brasil e diversidade regional***. Belém: EDUFPA, 2008, p 67-88.

DIAS SOBRINHO, José. *Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público.* In: MANCEBO, Deise [et.al.] (Org.). ***Políticas e gestão da Educação Superior****: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p.97-116.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, Ricardo José Rocha. ***Nos caminhos do sonho: grandes projetos de desenvolvimento industrial no estado do Pará***. In: XIMENES, Tereza (Org.). Cenários da industrialização da Amazônia. Belém: UNAMAZ, UFPA, NAEA, 1995, p. 157-203.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da Educação Superior 2011. Sinopse Estatística. Brasília (DF): MEC: INEP, 2013. Disponível em: www.inep.gov.br

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. A Década inclusiva (2001-2011) Desigualdade, pobreza e políticas de renda. Comunicados do IPEA, nº 155. Brasília (DF): IPEA, 2012. Disponível em: www.ipea.gov.br

LEHER, Roberto. *Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu*. In: Vários Autores. ***Os anos Lula.*** *Contribuições para um balanço crítico*. Rio de Janeiro. Garamond, 2010a, p.369-412.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Pressupostos do Modelo de Integração da Amazônia Brasileira aos Mercados Nacional e Internacional em Vigência nas Últimas Décadas: a modernização às avessas. In: COSTA, Maria José Jackson (Org.). **Sociologia na Amazônia. Debates teóricos e experiências de pesquisa.** Belém: EDUFPA, 2001.

MANCEBO, Deise. *Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica*. In: OLIVEIRA. João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). ***Educação superior no Brasil:*** *tempos de internacionalização.* São Paulo: Xamã, 2010, p 37-53.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria W. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004, p.91-110.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª. Ed. S.P: Expressão Popular, 2007, p. 43-48; p.255-283.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela; PERUZZO, Juliane. **O novo desenvolvimentistmo e as políticas sociais na América Latina. In: Desenvolvimentismo e Construção da Hegemonia.** São Paulo: Cortez, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. ***As reformas do ensino superior no Brasil.*** *O público e o privado em questão.* Campinas (SP): Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In.: FERREIRA, Eliza Bertolozzi. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RICCI, Rudá. Lulismo, Da Era dos Movimentos Sociais à Ascensão da Nova Classe Média Brasileira. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira/Rio: Contraponto, 2013.

O ENSINO SUPERIOR AMAPAENSE NO CONTEXTO DE EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL

André Rodrigues Guimarães
UNIFAP
andre_unifap@yahoo.com.br

André Lins de Melo
SEED
andrelins23@yahoo.com.br

Fernando Alves Ramos
UNIFAP
fernandobreves2010@hotmail.com

Eixo 1 – Financiamento na expansão da educação superior

RESUMO:

O objetivo deste estudo é analisar o processo de expansão do ensino superior no Amapá, no período 1997-2013. Para tal utilizamos os dados do Censo da Educação Superior referentes ao número de Instituições e matrículas, presenciais e à distância, em cursos de graduação, por categoria administrativa, público e privado. A análise evidencia que no contexto de crise estrutural do capital, com a redefinição do papel do Estado na condução das políticas sociais, amplia-se o espaço/controle privado-mercantil também na oferta do ensino superior amapaense, porém esse movimento apresenta singularidades que devem ser consideradas. Enfim, num país que historicamente negou o direito à educação a maior parte de sua população, particularmente, nas regiões periféricas, como é o caso do estado do Amapá, diante da expansão do ensino superior privado, aprofunda-se a desigualdade sócio-regional.

Palavras-chave: Expansão. Público e Privado. Estado do Amapá.

Introdução

Nas duas últimas décadas o Brasil passa por acelerado processo de expansão da educação superior. Dados oficiais, coletados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciam o extraordinário crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) e matrículas, em todo território nacional. Esse movimento, ainda que ocorra predominantemente no setor privado, também se manifesta na esfera pública.

A compreensão desse processo pressupõe considerarmos os condicionantes macroestruturais das políticas sociais no capitalismo contemporâneo. Assim, compreendemos que a atual ampliação do acesso ao ensino superior, registrada em escala global, é

fundamentalmente decorrente da necessidade de produção e reprodução do capital, ainda que, contraditoriamente, também seja resultado das reivindicações coletivas dos trabalhadores. No âmbito dos interesses do capital, cabe destacar que diante de sua crise estrutural, com o advento do neoliberalismo econômico, também a educação (enquanto política pública e direito social) é alçada à esfera privada em sua oferta, em seus objetivos formativos e na sua condução/gestão.

Especialmente para a educação superior esse processo representa veladamente a ampliação de sua oferta pela iniciativa privado-mercantil (SGUISSARDI, 2009). Certamente, no cerne da política educacional em curso no Brasil e em outros países da periferia capitalista estão as orientações do Banco Mundial. Para a educação superior, objeto deste estudo, essas recomendações ressaltam a necessidade de reformas que tenham como princípios a mercantilização desse nível educacional, com a proliferação de matrículas e instituições privadas e ainda a transposição de mecanismos empresariais para a gestão pública.

Ao longo das três últimas décadas o Banco Mundial tem apresentado uma série de estudos e recomendações para a reforma da educação superior. Em linhas gerais os documentos publicados por tal organismo enfatizam os seguintes eixos: a) diversificação e diferenciação institucional, com a proliferação de instituições não-universitárias, aos moldes da *educação terciária*[16]; b) a instituição de novas formas de financiamento, especialmente nas instituições públicas (como, por exemplo, a cobrança de taxas ou mensalidades dos estudantes); c) a contração do financiamento público, com a otimização dos recursos financeiros e materiais, envolvendo a redefinição do papel do Estado na condução da política e financiamento; d) o incentivo à expansão do mercado, inclusive com recursos públicos para concessão de bolsas e créditos aos estudantes, especialmente aos oriundos de camadas populares.

No Brasil, especialmente a partir da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996, estudos evidenciam que a política de educação superior tem como fundamento tais orientações. Como destaca Sguissardi (2009) a expansão das IES e matrículas tem se dado, sobretudo, na esfera privada, e tem como eixo a lógica

[16] A noção de *educação terciária* adotada pelo Banco é a mesma formulada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Em tal formulação *educação terciária* significa qualquer nível ou etapa de estudos pós-secundários, desenvolvida em instituições públicas e privadas, ou ainda em outros espaços, envolvendo inclusive formações que se efetivam com a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação (WORLD BANK, 2003).

privado-mercantil, ou seja, com a proliferação de instituições que objetivam fundamentalmente o lucro na oferta do ensino superior.

Cabe destacarmos que a expansão da educação superior brasileira, com seu viés privado-mercantil, também apresenta diferenciações em função da diversidade regional. Na análise sobre essa questão é "desnecessário repetir e enfatizar que apenas o Estado e seu pólo público têm condições de enfrentar os problemas da diversidade regional, que se traduzem em disparidades, assimetrias e exclusão social" (SGUISSARDI, 2008, p. 42).

Considerando essas questões estamos desenvolvendo uma pesquisa para analisar a evolução do orçamento público para as IES públicas localizadas no Amapá, diante da expansão das matrículas, no período 2006-2013. Como parte desse estudo, procuramos identificar o processo de expansão do ensino superior nessa Unidade da Federação, em articulação com o cenário regional e nacional. No presente artigo expomos essa análise considerando os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP) referentes ao número de IES e matrículas em cursos de graduação, presencial e via EaD (Educação à Distância), por categoria administrativa, público e privado. O texto está dividido em duas partes: inicialmente abordamos a gênese do ensino superior no território amapaense e em seguida analisamos as implicações do processo de expansão privado-mercantil nesse estado. Ao final fazemos nossas considerações conclusivas.

Breve histórico do ensino superior no Amapá

A oferta de educação superior no Estado do Amapá tem história recente. Segundo informações do INEP foi somente a partir de 1970 que se instituíram as primeiras turmas desse nível educacional no então Território Federal do Amapá (TFA), sob a égide do regime militar-burguês. Essa oferta surgiu por meio de convênio entre o Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Ministério da Educação e Cultura para criação de cursos de nível superior para a formação de professores que atuavam no interior do estado do Pará, o qual foi estendido ao então Território Federal do Amapá (TFA). Assim, a UFPA expandiu-se para além das fronteiras territoriais paraenses, instalando o Núcleo de Educação de Macapá (NEM), com o formato de *Campus* Avançado.

> Por meio do parecer nº 663 de 1970 o Conselho Federal de Educação regulamentou e autorizou a UFPA a atuar no então Território Federal do Amapá oferecendo cursos de Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo nas áreas de Letras, Estudos Sociais, Ciências Naturais, numa primeira fase. Esses

> cursos eram ministrados em etapas letivas, durante o recesso escolar, isto é, nos meses de julho, janeiro e fevereiro. (MAUÉS, OLIVEIRA e COSTA, 2006, p. 24).

Como vemos a origem do ensino superior em terras amapaenses foi tardio. O estado do Pará desde 1902, com a criação da Faculdade Livre de Direito, já possuía cursos superiores. Em que pese o fato do TFA ter sido criado em 1943, por desmembramento do próprio estado do Pará, é somente a partir da UFPA, que foi criada em 1957 por meio da junção de faculdades e escolas superiores existentes (CHAVES, GUIMARÃES, 2011), que surgiu a oferta de cursos superiores nesse espaço geográfico.

Esse caráter tardio torna-se mais evidente quando observamos o desenvolvimento do ensino superior no Brasil e na América Latina. Conforme demonstra Oliven (2002) a partir de 1808, com a vinda da família real portuguesa para a então Colônia, surgiram os primeiros cursos superiores em Salvador e no Rio de Janeiro. Isso ocorreu quase três séculos após a criação das primeiras universidades na região latino-americana (visto que os espanhóis já tinham universidades em suas Colônias desde o século XVI), e sob a forma de cursos específicos e não com a criação de universidades. Como evidencia Fávero (2006) as tentativas de criação de universidades no período colonial/monárquico não obtiveram êxito no Brasil. Isso se deu especialmente em função do controle exercido pela Metrópole, que procurou impedir qualquer forma de independência política e cultural da Colônia.

Por outro lado, cabe ressaltarmos que a introdução do ensino superior no TFA ocorreu no contexto ditatorial-militar. Assim, deve também ser analisada como parte do projeto educacional implantado, vinculado ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico, conforme os interesses do capital nacional e internacional. Conforme destaca Fonseca (2012) uma das finalidades desse projeto educacional, presente nos planos, nas diretrizes e na legislação constituída, foi o processo de desqualificação e controle dos profissionais da educação. Para a autora, isso se materializou, por exemplo, por meio da instituição de licenciaturas curtas, para atender a carência de professores com formação superior no mercado de trabalho.

A partir da Lei 5.692/1971 o NEM passou também a oferecer outros cursos, ainda voltados à formação de professores, para atuação específica no 1º grau (atual ensino fundamental). Foram instituídos em Macapá os cursos de Licenciatura em Educação Física, Licenciatura Monovalente em Artes Práticas e Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, conforme apontam Maués, Oliveira e

Costa (2006). Esses mesmo autores indicam que na década de 1980 o Núcleo passou a oferecer cursos de complementação com o intuito de transformar as Licenciaturas Curtas em Licenciaturas Plenas, passando também a ofertar cursos de formação de professores para o 2º grau (atual ensino médio).

Durante a década de 1980 o NEM continuou sendo a única forma de atendimento de nível superior no território amapaense. Ainda que limitado à oferta de cursos de licenciaturas a criação do Núcleo atendeu às aspirações do setor educacional do TFA. Essas ações representaram um progresso relativo na qualificação docente e deram aos amapaenses a possibilidade, mesmo que restrita, de cursar a educação superior sem precisar sair do território (MELO; CORDEIRO, 2008).

É necessário considerar a instituição dos cursos de licenciatura por intermédio do NEM/UFPA no bojo no projeto nacional de modernização da economia brasileira, ou seja, como parte da estratégia militar-burguesa de integração da região amapaense à economia de mercado. Essas primeiras iniciativas, ainda que decorrentes das demandas do setor educacional do TFA, encontravam-se vinculadas às pressões impostas pelo processo de reestruturação da economia em curso no Brasil naquele contexto (MELO; CORDEIRO, 2008). Assim, esse atendimento afinava-se à reforma universitária ditatorial-militar, a qual, segundo Morosini (2005), enfatizou a constituição da universidade centrada em conteúdos técnicos, em detrimento de uma formação acadêmica crítico-política.

Como destacamos todas as ações do Núcleo foram focalizadas na formação de professores para o 1º e 2 graus. Certamente essa limitação também decorreu da ausência de um projeto de desenvolvimento econômico-social para a região. Seguindo a lógica de racionalização dos recursos públicos, os investimentos na área educacional, estavam diretamente relacionados aos interesses de retorno econômicos vigentes. Nesse contexto, a oferta de cursos de licenciatura demandava, na lógica em curso, menos investimento público, com a desobrigação do Estado para com a ampliação do financiamento do ensino superior público na região amapaense. Essa desobrigação fica evidenciada pela ausência até mesmo de estrutura física para funcionamento do NEM, pois como destacam Maués, Oliveira e Costa (2006) o Núcleo funcionou em diversos ambientes até a construção de seu prédio definitivo (no qual seria posteriormente construída a Universidade Federal do Amapá).

Em 1990, no recém constituído Estado do Amapá[17], foi criada a Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Ainda que autorizada pela Lei n. 7.530, de 29 de agosto de 1986, essa Universidade foi criada somente quatro anos depois pelo Decreto n. 98.997, de 2 de março de 1990. Como expressam Maués, Oliveira e Costa (2006), a UNIFAP representou um marco na consolidação do ensino superior no Amapá, mas manteve inicialmente a oferta de cursos do seu embrião, o NEM/UFPA (o qual funcionou concomitantemente até 1992).

Também em 1990 foi criado o Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), no setor privado. Instituído por meio do decreto n. 98.842 de janeiro de 1990. Vinculada inicialmente à Universidade da Amazônia (UNAMA), com sede em Belém (PA), o CEAP diversificou a oferta de cursos no estado, instituindo dois cursos Ciências Contábeis e Ciências Jurídicas. Durante a década de 1990, o CEAP foi a única IES (Instituição de Ensino Superior) privada no estado. Porém, sua participação no atendimento educacional em seus anos iniciais foi sempre inferior aos números da UNIFAP, conforme verificamos na Tabela 1.

Tabela 1: Evolução das matrículas presenciais em cursos de graduação no Amapá, por setor, público e privado, 1992-1996

Ano	Total	Público		Privado	
		Número	%	Número	%
1992	917	817	89,1	100	10,9
1994	1.861	1.559	83,8	302	16,2
1996	2.593	2.137	82,4	456	17,6
Δ%	182,8	161,6	...	356,0	...

Fonte: Maués, Oliveira e Costa (2006) – Adaptada.

Os dados demonstram o extraordinário crescimento, 182,8%, nas matrículas no estado do Amapá, entre os anos 1992 e 1996. Ainda que o crescimento das matrículas públicas tenha sido considerável, 160,2%, o setor privado foi o que obteve maior crescimento percentual, com 356%. Também observamos que ao longo desse período o setor público sempre deteve a grande maioria das matrículas, ainda que esse predomínio tenha reduzido de 89,1% para 82,4%. Cabe destacar que a evolução das matrículas no setor privado, que passou a ser responsável em 1996, por mais de 17% do total do estado, foi intensificado a partir de 1997, no contexto de expansão privado-mercantil do ensino superior brasileiro, conforme veremos a seguir.

[17] A Constituição Federal de 1988 transformou o então Território Federal do Amapá em Estado do Amapá.

ISSN 2446-6123

A expansão do ensino superior no estado do Amapá no contexto neoliberal

Conforme evidenciamos anteriormente a origem do ensino superior no estado do Amapá se deu via setor público, com o NEM/UFPA. Também destacamos que no mesmo ano de criação da UNIFAP, 1990, surgiu também uma IES privada, as únicas existentes no estado até o ano 2000. Nesse sentido, observamos que o atendimento privado ocorreu tardiamente no Amapá e foi inicialmente sempre menor que a oferta pública. Assim, percebemos uma diferença em relação ao que ocorria nacionalmente, visto que a partir do regime ditatorial-militar a maioria das matrículas já estava no setor privado.

Ainda que o predomínio do setor privado na oferta do ensino superior brasileiro tenha origem no período militar, a partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esse processo adquire outras características. A partir de então, institui-se "políticas governamentais privatizantes com proliferação das IES, de cunho essencialmente lucrativo, que transformam a educação num 'produto' que os 'clientes' podem adquirir no mercado universitário" (CHAVES, GUIMARÃES, 2011, p. 3). Conforme destaca Sguissardi (2009) adentramos num contexto de expansão privado-mercantil, com a redução do ensino superior à mercadoria. Para compreendermos a manifestação desse processo no estado do Amapá, vamos analisar os dados oficiais, do Censo da Educação Superior (MEC/INEP) referentes às instituições e matrículas, presencial e à distância.

As instituições de ensino superior no Amapá

Em 2013, o Brasil possuía 2.391 IES, tendo crescimento de 165,7% em relação ao ano de 1997. Do total de instituições existentes 146 estava no Norte e 16 no Amapá, ampliando-se, no período em questão, respectivamente, 329,4% e 700%. Percentualmente o número de IES no Norte e no Amapá foi ampliado em relação ao ano inicial, visto que passou, respectivamente, de 3,8% e 0,2% para 6,1% e 0,6%. Essa evolução está detalhada na Tabela 2.

Tabela 2: Evolução do Número das IES por setor, público e privado – Brasil, Região Norte e Amapá, 1997-2013

Ano	Brasil (A)			Norte (B)			B/A	Amapá (C)			C/A
	Total	Publico	Privado	Total	Publico	Privado		Total	Publico	Privado	
1997	900	211	689	34	12	22	3,8	2	1	1	0,2
1999	1.097	192	905	42	11	31	3,8	2	1	1	0,1
2001	1.391	183	1.208	61	12	49	4,4	3	1	2	0,2

ISSN 2446-6123

2003	1.859	207	1.652	101	15	86	5,4	8	1	7	0,4
2005	2.165	231	1.934	122	16	106	5,6	11	1	10	0,5
2007	2.281	249	2.032	140	18	122	6,1	12	1	11	0,5
2009	2.314	245	2.069	147	19	128	6,3	14	2	12	0,6
2011	2.365	284	2.081	152	27	125	6,4	16	3	13	0,6
2013	2.391	301	2.090	146	26	120	6,1	16	3	13	0,6
Δ%	165,7	42,7	203,3	329,4	116,7	445,5	...	700,0	200,0	1.200	...

Fonte: MEC/INEP

Ao considerarmos a expansão por categoria administrativa, percebemos que ainda que seja registrado crescimento do setor público seus índices são inferiores aos registrados no setor privado. Cabe destacar que os maiores percentuais de evolução ocorreram no Norte e, particularmente, no Amapá que ampliou 200% o número de IES públicas e 1.200% nas privadas. Certamente a expansão apresentada no ensino superior amapaense foi também conseqüência do caráter tardio da oferta desse nível de ensino, conforme analisado anteriormente.

Também vale ressaltar que diferentemente do aconteceu na evolução das IES no Brasil e no Norte, que no período analisado sempre tiveram a maioria de instituições no setor privado, no Amapá esse predomínio ocorreu somente a partir de 2001, sendo acelerado a partir de 2003. Essa relação percentual, entre o setor público e privado, é explicitada na Tabela a seguir:

Tabela 3: Distribuição percentual das IES por setor, público e privado – Brasil, Região Norte e Amapá, 1997-2013

	Brasil		**Norte**		**Amapá**	
Ano	**Publico**	**Privado**	**Publico**	**Privado**	**Publico**	**Privado**
1997	23,4	76,6	35,3	64,7	50,0	50,0
1999	17,5	82,5	26,2	73,8	50,0	50,0
2001	13,2	86,8	19,7	80,3	33,3	66,7
2003	11,1	88,9	14,9	85,1	12,5	87,5
2005	10,7	89,3	13,1	86,9	9,1	90,9
2007	10,9	89,1	12,9	87,1	8,3	91,7
2009	10,6	89,4	12,9	87,1	14,3	85,7
2011	12,0	88,0	17,8	82,2	18,8	81,3
2013	12,6	87,4	17,8	82,2	18,8	81,3

Fonte: MEC/INEP

Na Tabela 3 percebemos que no Amapá ocorreu um equilíbrio entre as categorias administrativas, público e privado, no primeiro período (1997 a 1999). A partir de 2001 os

percentuais passaram a apontar a prevalência do setor privado, o que já ocorria no cenário nacional e regional. Em 2007 foi registrada no Amapá a menor participação percentual de toda a série histórica, incluindo os dados do Brasil e do Norte.

A Tabela demonstra ainda que nos anos finais do período em questão observamos uma recuperação da participação do setor público. No Brasil e no Norte isso ocorreu a partir de 2009 e no Amapá dois anos antes. Considerando os dados da Tabela 2, já analisada, perceberemos que esse movimento se deu em função da redução do ritmo de crescimento no número de IES privadas (chegando até mesmo a diminuir o número instituições no caso da região Norte) e ainda pela ampliação significativa no quantitativo das IES públicas.

No caso do Estado do Amapá, ressaltamos que a recuperação da participação do setor público se deu em função do surgimento da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), criada por meio da Lei n. 0969, de 31 de março de 2006 e instituída pela Lei nº. 0996, de 31 de maio de 2006, mas que somente passou a ser inserida no Censo da Educação Superior a partir de 2009. Nesse período final também foi instituída a Escola Técnica Federal do Amapá, Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, atual Instituto Federal do Amapá (IFAP). Entretanto, mesmo com esse crescimento do setor público, em 2013, a grande maioria das IES estava no setor privado, movimento que também foi registrado, como veremos, nas matrículas em cursos de graduação.

Evolução das matrículas em cursos de graduação no Amapá

O processo expansão do ensino superior brasileiro é mais bem percebido ao analisarmos a evolução nas matrículas em cursos de graduação. Em 2013 o Brasil, em cursos presenciais, registrou 6.152.405 matrículas na graduação, crescimento de 216,2% em relação a 1997. O setor privado, com 4.374.431 estudantes, apresentou maior expansão, 268,7%, enquanto o público aumentou 134,2%, atingindo 1.777.974 matrículas. Essa evolução é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4: Evolução das matrículas presenciais em cursos de graduação, por setor, público e privado – Brasil, Região Norte e Amapá, 1997-2013

Ano	Brasil (A)			Norte (B)			B/A	Amapá (C)			C/A
	Total	Publico	Privado	Total	Publico	Privado		Total	Publico	Privado	
1997	1.945.615	759.182	1.186.433	77.735	52.667	25.068	4,0	2.303	1.836	467	0,1
1999	2.369.945	832.022	1.537.923	94.411	61.110	33.301	4,0	3.358	2.588	770	0,1
2001	3.030.754	939.225	2.091.529	141.892	86.100	55.792	4,7	7.179	5.741	1.438	0,2

ISSN 2446-6123

2003	3.887.022	1.136.370	2.750.652	230.227	129.759	100.468	5,9	14.469	7.548	6.921	0,3
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967	261.147	124.763	136.384	5,8	18.011	6.856	11.155	0,4
2007	4.880.381	1.240.968	3.639.413	303.984	136.754	167.230	6,2	19.828	7.610	12.218	0,4
2009	5.115.896	1.351.168	3.764.728	313.959	128.689	185.270	6,1	18.363	6.249	12.114	0,3
2011	5.746.742	1.595.391	4.151.371	385.717	168.327	217.390	6,7	21.896	8.296	13.600	0,3
2013	6.152.405	1.777.974	4.374.431	423.565	185.753	237.812	6,8	26.027	8.574	17.453	0,4
Δ%	216,2	134,2	268,7	444,9	252,7	848,7	...	1.030,1	367,0	3.637,3	...

Fonte: MEC/INEP

No período analisado, a expansão das matrículas presenciais registradas na Região Norte e, especialmente, no Amapá, foi consideravelmente superior aos índices nacionais. No Norte o aumento foi de 444,9%, sendo o setor privado principal responsável por esse crescimento, com 848,7%, ainda que na esfera pública o percentual de expansão também tenha sido bastante elevado, 252,7%. Já no Amapá, o processo de expansão foi mais intenso, elevando-se 1.030,1%. Esse crescimento deu-se também no setor público e, extraordinariamente, no privado, que, respectivamente, ampliou-se em 367,0% e 3.637,3%.

No setor público, particularmente na rede federal, a ampliação das matrículas e das IES, nos anos finais do período analisado, é conseqüencia do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. O objetivo central do Programa consistiu em "criar condições para **ampliação** do acesso e permanência", por meio do "**melhor aproveitamento** da estrutura física e dos **recursos humanos**", ou seja, amplia-se o número de vagas em cursos de graduação, para atingir a relação entre alunos e professores de 18x1, sem a correspondente elevação orçamentária.

> Neste sentido, o REUNI, sendo um contrato de gestão firmado entre o MEC e as universidades públicas federais, encerra essas características em relação à expansão da educação superior constituindo-se numa regulação, sobretudo política, cujas metas pré-definidas contemplam demandas das próprias universidades e de setores da população que vivem no interior do Brasil, historicamente excluídos do acesso ao ensino superior. (MEDEIROS, 2012, p. 287-8).

Conforme demonstram Guimarães, Chaves e Ribeiro Filho (2014) outra política fundamental para expandir a educação superior pública federal foi o Decreto Federal 6.095/2007, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), criados pelo Decreto 5.224/2004 a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Já no âmbito do setor privado as ações governamentais principais para a manutenção de sua expansão são o PROUNI e o FIES. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, por meio de renúncia fiscal, abre vagas parciais e integrais nas IES privadas. Por sua vez, o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), consiste na utilização de recursos públicos para financiar estudantes dessa rede de ensino. Sustentados no discurso da "democratização" do acesso ao ensino superior, essas ações estão voltadas, essencialmente, para o atendimento do mercado.

> Em suma, o desenvolvimento das políticas afirmativas PROUNI/FIES constituem ações para ampliar a relação Estado/Mercado e impulsionar a expansão do setor privado na educação superior. Não se visualiza ampliação expressiva do quantitativo de matrículas com vistas à "Democratização do Ensino Superior", como propalado pelo Governo Lula da Silva, ao representar parcela insignificante diante da população que almeja acesso no ensino superior. (GUIMARÃES; MONTE; MORAES, 2012, p. 12).

Cabe destacarmos que para entendermos esse acelerado crescimento no Norte e no Amapá devemos considerar dois aspectos, interligados. O primeiro diz respeito ao fato de que mesmo com o predomínio das matrículas públicas no período anterior ao neoliberalismo no Brasil, o atendimento em ensino superior nesses espaços geográficos foi bastante limitado, conforme demonstra os índices percentuais, em relação aos números nacionais, das matrículas no Norte (4,0%) e no Amapá (0,1%). Em decorrência disso, há, como segundo aspecto, uma grande lacuna de atendimento educacional a ser ocupada pelo mercado. Assim, ainda que de forma tardia, em relação ao cenário nacional, a expansão privado-mercantil passou a ter o predomínio da oferta do ensino superior também no Norte e no Amapá. Esse movimento está exposto na Tabela a seguir.

Tabela 5: Distribuição percentual das matrículas presenciais em cursos de graduação, por setor, público e privado – Brasil, Região Norte e Amapá, 1997-2013

	Brasil		Norte		Amapá	
Ano	**Publico**	**Privado**	**Publico**	**Privado**	**Publico**	**Privado**
1997	39,0	61,0	67,8	32,2	79,7	20,3
1999	35,1	64,9	64,7	35,3	77,1	22,9
2001	31,0	69,0	60,7	39,3	80,0	20,0
2003	29,2	70,8	56,4	43,6	52,2	47,8
2005	26,8	73,2	47,8	52,2	38,1	61,9
2007	25,4	74,6	45,0	55,0	38,4	61,6

2009	26,4	73,6	41,0	59,0	34,0	66,0
2011	27,8	72,2	43,6	56,4	37,9	62,1
2013	28,9	71,1	43,9	56,1	32,9	67,1

Fonte: MEC/INEP

A Tabela 5 mostra que no período analisado ampliou-se o controle do setor privado na oferta do ensino superior, considerando as matrículas presenciais. No Brasil, ainda que tenha sido registrada uma recuperação do setor público, a partir de 2007, o índice percentual dessa categoria administrativa em 2013 (28,9%) é inferior ao apresentado em 1997 (39%). O processo de privatização no período é mais intenso no Norte e no Amapá, visto que até o ano de 2003, a maioria das suas respectivas matrículas era pública.

Registramos que no caso do Amapá até o ano 2001 as IES públicas atendiam cerca de 80% dos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial no estado. Porém, nos anos subseqüentes a ampliação do setor privado aproximou os índices amapaenses aos apresentados pelo Brasil, chegando em 2013 com cerca de 70% de matrículas na esfera privada. Nesse ano, em termos percentuais, a região Norte foi quem apresentou o maior número de matrícula pública (43,9%).

Ainda que a evolução das matrículas presenciais evidencie o processo de expansão privado-mercantil, a análise desse movimento será mais bem explicitada se considerarmos a participação dos cursos de graduação via EaD. Para o setor público a utilização de cursos via tal modalidade de ensino afina-se aos interesses de contenção dos gastos com as políticas sociais. Já para as IES privadas a expansão via EaD se apresenta como fundamental para a ampliação do mercado educacional (CASTRO; CABRAL NETO, 2009). No Brasil esse processo tem início em 2003, ocorrendo posteriormente no Norte (2004) e no Amapá (2009). Na Tabela 6 evidenciamos o processo de expansão das matrículas nessa modalidade de ensino.

Tabela 6: Evolução das matrículas à distância em cursos de graduação, por setor, público e privado – Brasil, Região Norte e Amapá, 2003-2013

Ano	Brasil (A)			Norte (B)			B/A	Amapá (C)			C/A
	Total	Publico	Privado	Total	Publico	Privado		Total	Publico	Privado	
2003	49.911	39.804	10.107	0	0	0	0	0	0	0	0
2005	114.642	53.117	61.525	16.406	16.327	79	14,3	0	0	0	0
2007	369.766	92.873	276.893	54.005	53.681	324	14,6	0	0	0	0
2009	838.125	172.696	665.429	82.972	29.432	53.029	9,9	1.384	517	867	0,1
2011	992.927	177.924	815.003	134.557	54.043	80.514	13,5	2.778	320	2.458	0,2

ISSN 2446-6123

2013	1.153.572	154.553	999.019	144.772	24.212	120.560	12,5	7.054	381	6.673	0,6
Δ% 2003-2013	2.211,3	288,3	9.784,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Δ% 2005-2013	906,2	191,0	1.523,8	782,4	48,3	152.507,6	...	...	...	...	...
Δ% 2009-2013	37,6	-10,5	50,1	74,5	-17,7	127,3	...	409,7	-26,3	669,7	...

Fonte: MEC/INEP

De 2003 a 2013 verifica-se o crescimento acentuado no número de matrículas em cursos de graduação à distância em todo país (2.211,3%). Essa expansão também ocorreu predominantemente no setor privado, que passou de pouco mais de 10 mil para quase 1 milhão de matrículas, ou seja crescimento de 9.784,4%, número bastante superior ao apresentado pelo setor público (283,3%).

No Norte os primeiros registros de matrículas à distância ocorreram em 2004. Na Tabela 5, considerando os dados 2005-2013, vemos que também nessa região a expansão das matrículas via EaD são elevadas, atingido 782,4% no total, abaixo do índice nacional (906,2%). Assim como no caso nacional, percebemos que nos anos iniciais a maior parte das matrículas nessa modalidade era pública, sendo que o crescimento privado é extraordinário, evoluindo, na região, no período em questão, 152.507,6% (enquanto o setor público cresceu 48,3%).

Esse fenômeno foi ainda mais tardio no Amapá, o qual somente vai registrar matrículas tal modalidade em 2009. Cabe destacar que desde então, até 2013, no Amapá, assim como no Norte e no Brasil, reduz-se o número dessas matrículas no setor público. Em contrapartida as matrículas no setor privado foram crescentes, registrando no território amapaense evolução de 669,7%. A regressão na participação do setor público e o crescimento do setor privado estão expostos na Tabela 7.

Tabela 7: Distribuição percentual das matrículas à distância em cursos de graduação, por setor, público e privado – Brasil, Região Norte e Amapá, 2003-2013

	Brasil		**Norte**		**Amapá**	
Ano	**Publico**	**Privado**	**Publico**	**Privado**	**Publico**	**Privado**
2003	79,7	20,3	...	...	...	...
2005	46,3	53,7	99,5	0,5	...	...
2007	25,1	74,9	99,4	0,6	...	...
2009	20,6	79,4	35,7	64,3	37,4	62,6
2011	17,9	82,1	40,2	59,8	11,5	88,5
2013	13,4	86,6	16,7	83,3	5,4	94,6

Fonte: MEC/INEP

ISSN 2446-6123

Como já apontamos, no Brasil e no Norte, as matrículas via EaD surgiram principalmente no setor público. No Brasil, a partir de 2005, e na região Norte a partir de 2009, o predomínio dessas matrículas passa para o setor privado. Diferentemente, no Amapá, desde o surgimento das matrículas à distância, em 2009, a maior parte do atendimento é privada. Seja como for, o processo de expansão privado-mercantil é mais intenso em tais cursos, em função disso, e da retração das matrículas públicas na modalidade registradas nos últimos anos, o setor privado era responsável, em 2013, por 86,6%, 83,3% e 94,6%, respectivamente, no Brasil, no Norte e no Amapá.

Considerações finais

No contexto de crise estrutural do capital, com a redefinição do papel do Estado na condução das políticas sociais, amplia-se o espaço/controle privado-mercantil. Para a educação superior, conforme preconiza os organismos internacionais, isso tem implica na sua negação enquanto direto social e na sua efetivação enquanto serviço não-exclusivo do Estado. No Brasil esse processo ganha efetividade a partir da década de 1990, particularmente com a aprovação da LDB 9.394/1996. Desde então, conforme demonstramos no presente artigo vivenciamos um processo de expansão, no número de IES e matrículas, no setor privado-mercantil.

Assim, como vimos, reduz-se a participação percentual das IES públicas no atendimento desse nível educacional. Particularmente no estado do Amapá esse movimento ocorrerá a partir de 2001, acentuando-se nos anos subseqüentes. Com isso, ainda que de 2009 a 2013 tenhamos registrado um crescimento no número de IES públicas, no Brasil, no Norte e no Amapá, ainda está no setor privado mais de 80% das instituições então existentes.

Da mesma forma, o período analisado demonstrou o crescimento das matrículas em cursos de graduação também foi hegemonizado pela iniciativa privada. Nacionalmente ampliou-se o domínio já existente, iniciado no regime militar, fazendo com que a participação do setor público fosse reduzida de 39%, em 1997, para 28,9% (registra-se que esse índice atingiu, em 2007, 25,4%). Para a região Norte e o estado do Amapá esse processo foi mais intenso, visto que antes do processo de expansão privado-mercantil, as matrículas nesses espaços geográficos, eram majoritariamente públicas. Em 1997, as IES públicas atendiam, respectivamente, no Norte e no Amapá, 67,8% e 79,7%, já em 2013 esses números caíram para 43,9% e 32,9%.

Também como vimos o processo de expansão privado-mercantil tem se manifestado, nos últimos anos, particularmente via EaD. Os números apresentados evidenciam como essa modalidade de ensino, com menores custos, apresenta-se como *lócus* privilegiado de venda do serviço educacional, diante da "exaustão da oferta de cursos presenciais (que tinham expandido de forma extraordinária nos últimos anos do século XX) e, essencialmente, pela busca de ocupar novos espaços no mercado educacional" (CASTRO; CABRAL NETO, 2009, p. 103).

Enfim, diante desse cenário, num país que historicamente negou o direito à educação a maior parte de sua população, particularmente, nas regiões periféricas, como é o caso do estado do Amapá, aprofunda-se a desigualdade sócio-regional. Ao invés de estabelecer políticas que combatam a dívida histórico-social brasileira, no contexto neoliberal, o Estado brasileiro implementa ações restritas aos interesses privado-mercantis.

Referências

CASTRO, Alda Maria D. A.; CABRAL NETO, Antônio. Educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas de educação superior no Brasil:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 85-108.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; GUIMARÃES, André Rodrigues. Política de expansão da educação superior no Pará: tendências privatizantes. XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, "Educação, culturas e diversidade". Anais... Manaus: UFAM, 2011.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968, *Educar*, n. 18, 2006, p. 17-36.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; MORAES, Valéria Silva de. A expansão da educação superior no Brasil: análise a partir dos Programas nacionais PROUNI e FIES. XX Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br: Políticas de educação superior no Brasil – expansão, acesso e igualdade social. Anais... João Pessoa, UFPB, 2012.

GUIMARÃES, André; CHAVES, Vera Jacob; RIBEIRO FILHO, João. Expansão e financiamento da educação superior federal no Brasil: 2005-2012. In: CABRITO, Belmiro *et.*

all.(Org.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa:** financiamento e internacionalização. Lisboa: Educa, 2014, p. 221-235.

MAUÉS, Olgaíses; OLIVEIRA, Marinalva; COSTA, Arley J. Silveira da. Educação superior no Amapá: 1991-2004. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação superior brasileira:** 1991-2004. Brasília: INEP, 2006.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da educação superior:** o caso da UFPA. Belém, 2012. Tese (Doutorado em Educação). PPGED/ICED. Universidade Federal do Pará.

MELO, André Lins de; CORDEIRO, Anne Raylana. História da educação superior no Amapá: em busca de uma reconstituição crítica de um processo em construção. Macapá:AP, Faculdade de Tecnologia do Amapá-META, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3, p. 296-323.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.) **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: CAPES/UNESCO, 2002, p. 24-37. Disponível em < http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>. Acesso em 10/03/2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior e diversidade regional no Brasil: o privado (mercantil) como fato de desigualdade e exclusão. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: Edufpa, 2008, p. 15-46.

_____. Universidade brasileira no século XXI. São Paulo: Cortez, 2009.

WORLD BANK. **Construir Sociedades de Conocimiento:** nuevos desafíos para la Educación Terciaria. Washington: 2003.

O NOVO MODELO POLÍTICO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NACIONAL ATRELADO À FINANCEIRIZAÇÃO E À EXPANSÃO DESTE TIPO DE INSTITUIÇÕES PELO PAÍS: O MECANISMO DE COMPRAS E COALISÕES ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO QUE FORTALECE AS PRÁTICAS OLIGOPOLISTAS

João Paulo Costa Lima
E-mail: paulogarcia77@gmail.com
Universidade Federal do Pará – UFPA

RESUMO

O artigo pretende analisar o advento da financeirização e expansão de Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) no país, o qual passou a reordenar o mercado da educação superior nacional e precarizar suas atividades em geral. Este reordenamento proposto passou a englobar itens como: ampliação e abertura e transnacionalização do capital das IPES por meio de Bolsa de Valores; a ampliação do volume de capital e a expansão de suas operações por mecanismos de financiamento governamental; as sobreimplicações ao trabalho docente; e a prática de reinvestimentos de capital baseados em remuneração de capital fictício. O foco do estudo centrou-se na análise das novas formas de composição e oferta de ensino superior, dentro do mercado educacional privado brasileiro, que atualmente engloba a maioria dos docentes de ensino superior existente no país; quase 75% do total de discentes; e quase 90% do total de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Números que mostram um grande deslocamento das atividades de ensino superior à iniciativa privada, intensificado em meados dos anos 2000. Este segmento econômico vem gestando o mercado de serviços educacionais no país, com serviço e infraestrutura de excelência, porém financiados pelo aparelho estatal, fato que restringe o avanço das Universidades Públicas, e só reforça a ótica do máximo lucro e da satisfação de investidores internacionais.

Palavras-chave: Ensino Superior Privado, Expansão, Financeirização, Sobreimplicações.

1. Introdução

A financeirização e a expansão das IPES no país surgiu não coercitivamente, mas ideologicamente pensada, para virar o “novo apelo” das relações sócio educacionais do país. É uma nova forma de fazer "política educacional", que legitima e institucionaliza a prática de interesses deletérios, que visam, única e exclusivamente, a obtenção de lucro, além de legalmente, acabarem conduzindo o contexto da educação superior privada brasileira, a uma interpretação Maquiavélica, que se traduz basicamente em perfis de gestão, baseados em mecanismos permanentes de redução de gastos e de otimização na geração de receita.

Para Marx (1978) há três fatos importantes do capitalismo: 1) Propensão à acumulação máxima; 2) Mercado de trocas de mercadorias e serviços com utilização de moeda; e 3) Alteração dos meios de produção, e transformação da força de trabalho em mercadoria.

Karl Marx definiu o capitalismo, comoo novo modelo de mercado, que alterou o modo de produção, não o avanço das forças produtivas, mas tornou o **trabalho** e a **propriedade** coisas separadas: os capitalistas (donos dos meios de produção e mercadorias). Onde o produto do trabalho não era mais ao trabalhador, tendo sido a força de trabalho alienada pelo capitalismo. O modelo de alienação do trabalho, é reforçado pela ideia seminal de Adam Smith de Liberalismo Econômico, que séculos mais tarde, no inicio da década de 1980, acabou potencializada, mundialmente, pela criação e espraiamento do modelo Neoliberal[18].

A partir daí, considera-se que a reestruturação financeira, laboral e legal das IES no país, é derivativa de um modelo concebido há cerca de três décadas, internacionalmente, chamado de Política Neoliberal ou "Neofordista", preconizada pelo Consenso de Washington[19] e, educacionalmente, pela Conferência de Jomtiem[20], que admite um novo plano econômico-político e ideológico para vários setores produtivos, inclusive para o educacional.

Segundo Gramsci (2004), no período denominado de "Era do Mercado", a ideologia de uma nova concepção de mundo hegemônica, baseada na apropriação do público pelo privado, por um mecanismo perverso de financiamento e expansão da propriedade privada, por recursos governamentais, considera a premissa de que o mercado é o legítimo fundamento econômico, e a Educação teria um contexto de relações socioeconômicas igual a todas às demais, devendo ser ofertada como "serviço-mercadoria", e regida pelo modelo atual de produção e circulação preconizado pelo grande capital mundial.

A situação disposta nas IPES de todo o país dispõe elementos como: mercantilização da educação, transnacionalização do capital das IPES em Bolsa de Valores, e Concentração de capital nas mãos de Grandes Grupos Investidores Nacionais e Internacionais (encabeçados no país pelos grupos: Kroton Educacional S/A, Anhanguera Educacional S/A, Estácio Participações S/A e Abril Educacional S/A), que gerou mudanças curriculares, que para Saviani (2008), são forjadas em: neoprodutivismo (extrema ênfase nas capacidades e competências humanas), neotecnicismo

[18] Neoliberalismo pode ser entendido por um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas, que defende a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Surgido na década de 1970, através da Escola Monetarista, do economista Milton Friedman, foi pensado como solução à crise econômica mundial em 1973, provocada por aumentos excessivos no preço do barril de petróleo.

[19] Foi um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do ***International Institute for Economy***, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

[20] Conferência realizada no ano de 1990, que versava sobre a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

(extrema racionalização dos sistemas produtivos) e o neofuncionalismo (teoria para se pensar internacionalmente o contexto de processos regionais).

De acordo com Lukács (2004), esta situação que gerou vários danos aos colaboradores do setor, além de alto clima de instabilidade, fragilização das relações de trabalho, intensa competição, parcos períodos de tempo livre, alterações no sentido do trabalho e na qualidade de vida dos trabalhadores, e outros. O que alterou o papel inicialmente concebido para as IES, centrado na produção de ciência e conhecimento, e ainda na geração de consciência crítica à sociedade.

Para Santos (2008), nasceria assim um processo acelerado de mutação do magistério dentro das IPES do país, que originou a padronização das aulas no mercado, o empobrecimento curricular docente e a desqualificação na formação profissional discente, maquiadas pela proposta enganosa de elevação cultural das massas.

No final da década de 1990, os EUA, resolveram incluir a educação global no rol de serviços mercadológicos, por meio do acordo da OMC/GATS[21], que passou a ver a Educação como mercadoria, e desejava submetê-la às mesmas regras do mercado de comercialização de outras mercadorias, passando a extrair mais-valia de suas relações laborais, gerando danos à sua estrutura. A "nova educação global", intencionava: a) Internacionalizar a "carteira" de discentes e o corpo docente das IPES; b) Padronizações curriculares e didáticas; c) Eliminação da burocracia formal no exercício pleno da docência em qualquer país; e d) Reduções salariais ao menor valor praticado internacionalmente.

O Brasil ainda não ofereceu, até o presente momento, seu mercado educacional a este supracitado modelo, mas empresários do setor têm perseguido acordos e lacunas na legislação, que permitam a quebra dos limites legais e pedagógicos dispostos pelos países.

2. O Novo Projeto do Capital Financeiro Internacional à Educação dos Países Subdesenvolvidos

Apesar dessa aparente resistência legal por parte dos países, diz-se que no Brasil passou-se a experimentar, bem recentemente, a vultosa entrada de capital transnacional, injetado por Grandes Grupos de Investimento Estrangeiros em determinadas IPES, fato este que acabou desdobrando-se,

[21] O Acordo Geral sobre Serviços (GATS) segue a mesma estrutura de funcionamento que o GATT de 1994, respaldando-se nos mesmos princípios de não discriminação interfronteiras. Seu fim último é estabelecer um quadro de princípios e regras para o comércio de serviços, com vistas à expansão do mesmo sob condições de transparência e liberalização progressiva e como forma de promover o crescimento de todos os parceiros comerciais e o desenvolvimento dos países em desenvolvimento, conforme exposto em seu preâmbulo. O GATS passa a ser administrado pelo Conselho para o Comércio de Serviços, que opera dentro da OMC.

na montagem de um novo modelo organizativo e regulatório, supranacional, para as políticas educacionais, que, ideologicamente, passou a articular suas ações através do desenvolvimento, espraiamento e consolidação de oligopólios no âmbito da educação superior privada brasileira.

Para Dias Sobrinho (2010), a investigação preliminar dá conta, que tais conglomerados empresariais educacionais, se ergueram por obra deste maciço capital, oriundo de um novo perfil de burguesia, que passou a perceber na expansão do conjunto de serviços educacionais, a mola propulsora potencial para seus investimentos, daí passarem a dispersá-los por este setor de forma massificada, terminando assim por criar um conjunto de oligopólios de ensino, que passaram a ser formatados, disfarçadamente, por mecanismos de ampliações, fusões, e aquisições de pequenas IPES, por grandes grupos educacionais, geralmente com o falso discurso, de que as primeiras passavam por crises financeiras, litígios societários ou problemas de gestão.

Ainda segundo Dias Sobrinho (2010), estes mega conglomerados empresariais educacionais, abriram seus capitais em Bolsas de Valores, potencializando a atração de investidores de diversos portes, do mundo inteiro, com interesses diversos de multiplicar seu capital no país.

Nitidamente, estes oligopólios educacionais se mostram como degeneradores das bases da formação educacional superior do país, por partilharem de interesses capitalistas deletérios, que visam só o lucro, em detrimento à formação profissional de qualidade nas IPES no país.

Estes grupos especuladores financeiros determinaram a educação superior brasileira como "mercadoria", e os estudantes como "consumidores", de um produto final mal acabado, e vendido a altos valores de comercialização, fora da realidade econômica da população brasileira, visando apenas maximizar os investimentos iniciais realizados.

Para Dias Sobrinho (2010), o grande dilema pelo qual passariam as universidades públicas, nos dias atuais, em países desenvolvidos e países em desenvolvimento, adviria de uma nova concepção econômica, que pretenderia reordenar o Estado, os direitos de sociais e o conjunto dos serviços públicos essenciais, dentro de uma ideologia que preconiza, a colocação dos bens públicos em segundo plano, reforçando mesmo no setor educacional, a ideia de que "pagar caro" para adquirir conhecimento e formação profissional, seria o modelo atual universalizado de fazer as coisas, caracterizando como démodé, a multissecular identidade universitária, destinada ao ensino de qualidade gratuito a todos.

Deste modo, passou a ocorrer desde os meados dos anos 2000, uma acelerada e extraordinária expansão do modelo de administração educacional privado mercantil, na educação do país, o que elevou o número de unidades de ensino privadas nacionais, em cerca de 90%, do total

verificado ainda ao final da década de 1990, com a consequente subvaloração e redução dos investimentos estatais nas universidades públicas.

Para Barboza (2012), o Governo Federal deixou brechas para uma conjuntura perversa, com predominância da iniciativa privada mercantil, se instaurasse no âmago da educação superior nacional, devido à apatia e omissão do governo o tema "educação", por todo o país. E principalmente, pela não geração de um conjunto robusto de políticas públicas, de caráter social, direcionadas à contenção da propagação deste tipo de prática empresarial, que só corruptela o modelo pedagógico tradicional pensado outrora.

Tornou-se assim muito difícil definir o futuro do setor educacional no país, principalmente, o do subsetor do "ensino superior", pois atualmente, este se liga intensamente com o aspecto econômico, esquecendo-se de outros como: o laboral, o de saúde ocupacional, o político pedagógico e o social. Houve uma mudança na trajetória que vinha sendo percorrida anteriormente, deixando a temática da "educação" no país, seriamente comprometidas, ou reféns de um novo conjunto de articulações políticas governamentais, com certos grupos de interesse, caracterizadas por uma correlação de poder, que de forma lenta, mas firme, passou a boicotar o volume de investimentos estatais nas universidades públicas.

Para Martins (1994), a Política Educacional do país não cabe num conceito fechado, voltado apenas à obtenção de lucro, pois faria parte de um mecanismo maior que englobaria: o aperfeiçoamento intelectual humano; o desenvolvimento de pesquisas de diversas naturezas e em várias áreas do conhecimento; além de contribuir na resolução de diferentes problemáticas surgidas no contexto socioeconômico e ambiental das populações.

Para Martins (1994), na ideologia do lucro máximo, é que se deu o avanço, o crescimento e a proliferação desordenada (sem critérios e regulação legal), das IPES, consolidada através de vultosos investimentos, que se multiplicaram com mais intensidade após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ou Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

Dados recentes emitidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2012), dentro do Censo da Educação 2010, diagnosticaram que o número de instituições de ensino privadas no país aumentou percentualmente em 195,4%, somente no período compreendido entre o ano de 1996 a 2010, passando de apenas 711 unidades, para cerca de 2.100, número este que se somado ao número de IES de caráter público, acaba totalizando um montante de 2.377 instituições, explicitando a velocidade e voracidade da iniciativa privada de dominar o mercado de

ensino superior do país, além de criando instabilidade e desequilíbrio à formação profissional discente no Brasil, como demonstrado na Tabela 01 na sequência.

Tabela 01 – Estatísticas Básicas Educacionais - Brasil (2010)

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Graduação						
Instituições	2.377	278	99	108	71	2.099
Cursos	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
Matrículas de Graduação	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	99.945	72.530	18.122	783.242
Funções Docentes em Exercício[1]	345.335	130.789	78.608	45.069	7.112	214.546
Alunos e Docentes						
Alunos (matrículas)	6.218.620	1.588.800	922.457	579.640	103.097	4.671.145
Docentes (em exercício)	300.078	128.153	77.788	44.775	6.929	183.640
Pós - Graduação						
Matrículas de Pós-Graduação	173.408	144.911	95.113	48.950	848	28.497
Graduação e Pós-Graduação						
Matrículas Total	6.552.707	1.788.209	1.033.769	650.062	104.378	4.764.498
Razão Matrículas Total[2]/Funções Docentes em Exercício	18,97	13,67	13,15	14,42	14,68	22,21

Nota[1]: Corresponde ao número de vínculos de docentes a instituições que oferecem cursos de graduação. A atuação docente não se restringe, necessariamente, aos cursos de graduação.

Fonte: INEP, 2010 (Censo da Educação Superior Brasileira).

Acerca da problemática exposta, vários autores renomados têm travado discussões aprofundadas, e de grande relevância socioeconômica, no decorrer do processo histórico, dentre os quais pode-se citar: Saviani (1980), Tramontin (1985), Mendes (1986), Rosemberg (2000), Sader (2003), Cunha (2004), Fávero (2004), Mancebo (2004), Sguissardi (2004), Bittar (2005), Ristoff 2006, Rosa (2006), Chaves (2005, 2013), e outros.

Percebe-se diante destes fatos, que o tema é extremamente controverso, polêmico e complexo, pois envolve os contornos globais do capital investidor monetarista, aperfeiçoado ao longo dos anos, para rapidamente e articuladamente propagar seus domínios a outros países, o que passou a se dar a partir da abertura econômica e mercadológica criada pelo contexto globalizante, e com astutos intentos, que pretendem reorganizar a área social, o que acabou por traduzir-se numa grande avidez de grandes investidores, em realizar vultosos investimentos em vários setores

produtivos considerados de alta rentabilidade, como o setor educacional, onde pensaram em levar às últimas consequências, a maximização do lucro e a restrição ampla dos direitos sociais.

Para Frigotto (2009, pág. 155), a massificada entrada de capitais transnacionais no país, criou um modelo de negócio, bastante conhecido no mundo empresarial como joint venture, ou seja, uma nova designação e uma nova roupagem para uma prática mercadológica antiga, denominada de oligopólio, ainda que de forma velada, só fazendo acentuar o fenômeno de mercantilização da educação, o que é considerado desastroso para o setor educacional brasileiro, uma vez que sua privatização maciça passou a gerar grandes prejuízos aos direitos legais da coletividade, e grandes vantagens individuais, subjetivando a prestação de serviços educacionais, direito de todo cidadão, em mercadoria altamente dispendiosa e cada vez mais excludente.

De acordo com Pacievitch (2009), até o momento atual, juridicamente falando, a legislação lacunar do país, continua fornecendo precedentes para que grandes grupos de investimento nacionais e internacionais acabem buscando obter com a Educação Superior no país, um novo grande filão para a expansão de seus investimentos e multiplicação de seus dividendos. Sua nova política de atuação, acabou mesclando dois aspectos conceituais: o de Joint Ventures (fusão ou associação entre empresas envolvendo capital, trabalho e recursos estratégicos), com a prática oligopolista[22], que induz a uma extraordinária expansão do setor privado mercantil, e termina reduzindo o volume de investimentos estatais no aparato público, através da pregação enganosa da alta eficiência e da excelência dos processos e conteúdos dispensados, o que na verdade não ocorre, primando por sucatear e minimizar o sistema de acesso popular em várias frentes, como é o caso do setor educacional universitário nacional, que tem transitado da "autonomia" para a "heteronomia".

Complementarmente para aumentar a compreensão do conceito de Joint Ventures, e assim poder diferenciá-lo do conceito de Oligopólio, colocou-se a definição apropriada de Pacievitch (2009, pág. 01), que delineia a prática mercadológica da junção de firmas:

> "Uma Joint Venture é algo que pode ser traduzido como uma "aventura em conjunto", ou melhor, uma aliança estratégica que supõem um acordo comercial de inversão conjunta de longo prazo entre duas ou mais corporações de quaisquer portes, com o objeto de casar benefícios econômicos".

[22] Na economia, Oligopólio (expressão idiomática advinda do Grego: oligos = poucos + polens = vender), seria uma forma conceitual evoluída da prática do Monopólio, na qual não mais uma empresa, mas um conjunto delas, com ou sem auxílio dos governos, acaba promovendo o domínio de determinada oferta de produtos e/ou serviços numa economia quaisquer. Disponível em: **http://pt.wikipedia.org/wiki/Oligop%C3%B3lio**. Acesso em: 15 de Agosto de 2014.

Por outro lado, o Oligopólio aparentemente despontaria como uma nova forma de arranjo empresarial de mercado, que pouco diferiria da prática da Joi Venture, onde se destaca aqui as considerações de Nunes, (2012, pág. 01), que assim o define bem claramente:

> "Oligopólio é uma estrutura de mercado de concorrência imperfeita, que se caracteriza pela dominação mercadológica, por um número reduzido de empresas produtoras, de um determinado setor, onde juntas possuem poder de influenciar os preços dos bens. (NUNES, 2012, pág. 01)".

3. A Ideologia Contemporânea, o Relativismo e o Modelo de Acumulação Flexível Neofordista

Para Chaves (2010, pág. 481), o país há muito, desde a redefinição do papel estatal (tentativa de criação do Estado Mínimo), ocorrida ainda em meados da década de 1990, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, com diretrizes primárias focadas em itens como: privatização, terceirização e publicização, passou a ser induzido a um intuito maior, o de reduzir a presença do Estado na área produtiva e social.

O recente discurso da diversificação no Ensino Superior Brasileiro acabou por revelar um novo plano de flexibilizar a expansão dos grupos empresariais, através da concessão de incentivos fiscais governamentais, o que abriu precedentes para estes grupos montarem variados tipos de cursos, respaldados por meios normativos criados às pressas, com intuito de aumentar a oferta da educação superior a outras faixas populacionais, ditas de alta vulnerabilidade socioeconômica, mas que estavam dispostas a pagar para demandar um serviço pensado como de "qualidade", mas que na verdade não o era. Fenômeno este que passou a ocorrer mais intensamente a partir de meados dos anos 2000, período em que os grupos empresariais da educação também começaram a se inserir no Mercado de Capitais.

Ainda de acordo com Chaves (2010), desde esta época, as fusões empresariais no setor educacional vêm ocorrendo rapidamente, tanto motivadas pela aquisição de ações dos grupos nas bolsas, como pela vultosa entrada de capital transnacional no país. A grande maioria destes grandes grupos empresariais (Holdings[23]) já foi mapeada pela Receita Federal do Brasil, dentre os quais se

[23] Holding é uma empresa que possui como atividade principal, a participação acionária majoritária em uma ou mais empresas, ou seja, é uma empresa que possui a maioria das ações de outras empresas e que detém o controle de sua administração e políticas empresariais. Holding seria uma sociedade gestora de participações sociais que administra conglomerados de um determinado grupo. Essa forma de sociedade é muito utilizada por médias e grandes empresas, com o objetivo de melhorar a estrutura de capital, ou de criar e manter parceria com outras empresas. Disponível em: **http://www.significados.com.br/holding/**. Acesso em: 20 de Agosto de 2014.

destacam: UNIP; Estácio de Sá Participações; Anhanguera Educacional S.A; Kroton Educacional S.A; Sistema COC; Rede Pitágoras de Ensino e outros de menor capital investidor.

Para Harvey (2008), é neste contexto que acaba nascendo a precarização do trabalho, onde as Instituições Educacionais acabam gerando uma conotação de fábrica, passando a utilizar seus docentes como "ferramentas" de baixo custo, e oferecendo um produto (ensino) de baixa qualidade final aos seus demandantes (estudantes), mas a preços bem elevados.

Para o autor, estes grupos empresariais passariam a construir novas relações deletérias entre capital e trabalho, dotadas de um maior controle sobre o trabalho pelos capitalistas, além de uma maior pressão sobre a classe trabalhadora (docentes) já enfraquecida pelo processo de sujeição ao novo modelo, onde há o fortalecimento dos mecanismos de exploração da força de trabalho, como condição ***sine qua non*** ao espraiamento deste novo padrão produtivo.

Essa nova forma de acumulação máxima, implica em níveis relativamente altos de "desemprego estrutural" (substituição do trabalhador por máquinas e processos produtivos tecnológicos), além da ocorrência da precarização do trabalho (pagamento de baixos salários), o terminaria por arruinar assim as habilidades dos trabalhadores, reduzindo seus ganhos a pífios salários reais, além de solapar as bases do movimento sindical da categoria.

É importante destacar, que as grandes redes investidoras escamoteiam suas reais intenções através de slogans bem elaborados e credibilizados, como o Joi Venture, tentando a todo o momento avançar em novos espaços, o que acaba alienando o direito de escolha dos jovens a uma formação de qualidade, e nivelam por baixo, o conhecimento que lhes asseguraria a possibilidade de melhor colocação futura nos mercados de trabalho.

Para piorar, o Governo Federal há muito vem se furtando a dar os devidos esclarecimentos à população, sobre o avanço desmedido destes interesses capitalistas privados, que estão acabando por construir impérios, de forma silenciosa, inclusive violando os direitos dos cidadãos brasileiros e impossibilitando que estes tenham a garantia de uma vida melhor para si e para suas famílias.

Os estudos e debates nacionais que vêm sendo realizados sobre esta problemática, nos últimos anos, acabaram por clarificar todo o processo, mas acabaram se perdendo no vazio, pois na maioria dos casos, terminaram sendo amainados por políticas públicas, que não passam de letra morta, e se prestam tão somente a justificar a inércia daqueles que têm o dever político legitimado, para garantir a integridade mental da nação, mas que preferem seguir o discurso da regulação das

atividades produtivas, pela lógica da auto regulação de mercado Smithiana[24], a qual defende que o Estado deveria sair do "controle direto" para um "controle indireto mínimo", ou seja, um modelo híbrido, preconizador da regulação feita dominantemente pelo mercado e por seus interesses privados (BERTOLIN, 2009, pág. 168).

Para Bertolin (2009), a tríade, Estado, Instituições Privadas e Sociedade, foi contaminada em seu âmago, por certas distinções criadas por uma das componentes (por conta de seus interesses deletérios e egoístas), pervertendo assim a pura essência de prestar e servir o povo, "***republica et privata populus***", isto é, do latim, "**a serventia do povo pelo público e privado**", e com excelência, pois foi para isso que foram originados, para servir ao povo, não a seus mais vis interesses de enriquecimento individual, comprometendo todo um processo histórico de lutas sociais que o ser humano teve de passar, e muito sangue ter sido derramado, para que a sociedade conseguisse um pouco de dignidade. Entre o Estado e as Instituições Privadas repousa a "Educação", a ponte pênsil da sociedade, a estrutura que conduz os famintos e sedentos por conhecimento, ao refrigério e melhor qualidade de vida, algo que não pode ser jamais corrompido.

O desmedido avanço das ***Holdings*** Educacionais no país, e a apatia do poder público diante disso, tem gerado muita "inquietação" em diversos setores sociais do país, que ainda buscam consolidar à Nação, um modelo de formação superior de excelência, onde todos possam ter acesso a uma qualidade de vida melhor, e não somente aqueles mais abastados, que dispõe de recursos para pagar caro por isso. É fácil perceber que há uma atuação dissonante do Estado neste caso, através do Ministério da Educação (MEC), pois se por um lado, normatiza e oferece bolsas de capacitação continuada através das Pós-Graduações *Stricto Sensu* (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado), com o fim de qualificar os profissionais da Educação, por outro degenera, ao realizar a aprovação de

[24] Adam Smith é considerado o pai da economia moderna, tido como o mais importante teórico do liberalismo econômico. Autor de "Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações", sua obra mais conhecida, que continua sendo usada como referência para gerações de economistas, na qual procurou demonstrar que a riqueza das nações resultava da atuação de indivíduos movidos fortemente (não exclusivamente) por seus próprios interesses (*self-interest*), que assim promoviam o crescimento econômico e a inovação tecnológica. Smith ilustrou bem seu pensamento ao afirmar que: "não é da benevolência do padeiro, do açougueiro ou do cervejeiro que eu espero que saia o meu jantar, mas sim do empenho deles em promover seu "auto interesse". Acreditando que a iniciativa privada deveria agir livremente, com pouca ou nenhuma intervenção governamental, pois a livre competição dos diversos fornecedores no mercado levaria não só à queda do preço das mercadorias, mas também a constantes inovações tecnológicas, no intuito de baratear o custo de produção e vencer os competidores. Analisou ainda a divisão do trabalho como um fator evolucionário poderoso e propulsionador da economia. Uma frase de Adam Smith que se tornou famosa foi: "Assim, o mercador ou comerciante, movido grandemente por seu próprio interesse egoísta (*self-interest*), é levado por uma mão invisível, a promover algo que nunca fez parte do interesse dele: o bem-estar da sociedade." Como resultado da atuação desta "mão invisível", o preço das mercadorias decrescerá e os salários deverão subir. As doutrinas de Smith exerceram uma rápida e intensa influência na burguesia (comerciantes, industriais e financistas), que queriam acabar com os direitos feudais e com o mercantilismo. Disponível em: **http://pt.wikipedia.org/wiki/Adam_Smith**. Acesso em 15 de Setembro de 2014.

"IES" e credenciar Universidades Privadas, que desvalorizam docentes de alta titulação, através dos seguintes *lobbys*: "... mais importa o conhecimento da prática do que o proveniente de titulações", que representa a ideologia de se expurgar aqueles, que a duras penas conseguiram seus títulos, e para assim reduzirem seus quadros funcionais, a Graduados e Especialistas, de modo espúrio, o que lhes asseguraria a redução de seus custos com folhas de pagamento, e preconizaria a adoção de práticas ilegais, que assim aviltariam a formação profissional de qualidade no país.

De acordo com Schugurensky (2002), dentro deste complexo processo de usurpação do poder das universidades públicas e do povo, por uma elite dominante atual, que percebe como único caminho, o rápido e expressivo retorno de seus investimentos, tem-se que esta jactanciosa minoria vem ganhando bastante com a "educação" no país, estando sempre respaldados pela própria Lei, que já assegura grandes regalias à iniciativa privada, desde a publicação da Carta Magna do país em 1988, mais precisamente em seu Art. 170, caput, da CF, o qual caracteriza a economia do país, como de livre mercado para a produção capitalista, fundamentada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, onde o Estado, em regra, não interviria nas atividades econômicas do mercado, a qual se adiantou em garantir sua forma própria de conduzir a Educação no país.

Quem perde é o próprio Estado, pois se torna conivente com a expropriação que se dá dentro da "Fábrica" (Instituição Educacional), no "Processo Educacional" (Mercadoria), pelos dois lados da moeda: de um lado a "Ferramenta" (Educadores) que está sendo desgastada e desvalorizada na sua profissão, e do outro, o "Demandante" (Alunos), vítima, que na busca de uma formação profissional de qualidade, acaba comprando um "produto" reduzido (fracas grades curriculares) e a um "preço" dispendioso (constantes reajustes no preço dos cursos), o que aumenta o lucro dos "Donos da Fábrica" (Capitalistas), sem que haja a devida contrapartida para sua formação. De um tempo pra cá, o ensino público mundial passou a ser tripudiado, não só no Brasil, como em vários países, um nítido reflexo do jogo de interesses do grande capital mercantil.

A realidade deflagrada da conjuntura do ensino superior no país, submete o entendimento, de que estão sendo rapidamente consolidados, verdadeiros oligopólios neste setor de produção do conhecimento, pela articulação entre alguns grandes grupos privados educacionais, uma prática lesiva à educação do país, pois estas instituições privadas acabam por restringir o acesso das classes menos abastadas ao ensino superior, ou no mínimo, comprometem a formação profissional de milhares de jovens por todo o país. A formação de oligopólios no ensino superior brasileiro, paulatinamente, está transformando a "educação" em "negócio", impactando não só a

qualidade do ensino, como a qualidade de vida docente, além de tirar o foco das instituições públicas, que ainda são responsáveis pela democratização do ensino superior.

Para Tiradentes (2011), dentro deste escopo, percebe-se que a "educação" transformou-se num dos negócios mais rentáveis do mundo, e encontra-se profundamente alinhado às diretrizes neoliberais, visto que promove a redução do investimento público no sistema de educação superior brasileiro, e ao longo dos anos, vem fomentando uma crescente expansão em suas atividades pelo processo de aquisições, de forma a moldar uma face extremamente mercantil ao setor.

De acordo com Tiradentes (2011), a última coisa a preocupar estes grandes conglomerados educacionais seria a qualidade da educação, pois estariam cegos com a obtenção de lucro, ou seja, se instaurou no país um novo modelo perverso de governança educacional, privilegiador dos interesses mercantis individualistas, o que compromete seriamente a formação humana e a emancipação social da geração atual e das futuras.

Só pra se ter uma ideia, através da fusão já anunciada para 2014, entre o grupo Kroton Educacional S.A e a rede de ensino Anhanguera Educacional S.A, estima-se que seja formado o maior grupo educacional do mundo, com mais de R$ 12 bilhões de capital aberto, e um faturamento projetado até o final de 2014 de R$ 760 milhões, além de passar a contar com mais de 800 unidades de ensino superior em todo país, que terão a cifra superior a 1 milhão de alunos, ou 20% do total de alunos do país, sendo que destes, 486 mil farão parte do modelo de ensino presencial e 516 mil estarão vinculados ao modelo de ensino à distância (EaD) (EXAME, 2014).

Para Lima (2011), grande tem sido a voracidade dos grupos educacionais, pela aquisição de fatias do mercado da educação superior nacional, além de seu gigantismo econômico-financeiro, pela entrada de capital transnacional no país, pois desde o ano de 2007, abriram seu capital na Bolsa de Valores.

Para piorar, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) repudiou o que está sendo feito com a educação no país, onde informa ser contrária a série de fusões ocorridas entre grupos educacionais de todo o país, e também à abertura de capitais destes grupos em Bolsas de Valores, pois o próprio mecanismo que desconstrói a importância das Universidades Públicas no país, acaba se valendo do aparato governamental, para financiar seu crescimento e expansão, pois a maioria das matrículas existentes nestas IPES estaria sendo mantida, por investimentos públicos, advindos de programas criados pelo Governo Federal, como o **Fundo de Financiamento Estudantil** (FIES) e o **Universidade Para Todos** (PROUNI). Programas que injetariam dinheiro às IPES, sem quaisquer tipos de contrapartidas à coletividade,

pois estas entidades não são obrigadas a destinar parte destes fundos recebidos a projetos socioambientais. Além do excesso de ensino à distância oferecido pelas IPES, disfarçar a venda de "facilidades", para economizar nas folhas de pagamento (CONTEE, 2013).

A CONTEE ofereceu denúncia da exploração e sobrepressão nos ambientes laborais, que está produzindo docentes, com alto nível de estresse, desgaste e doença. A ótica do alto lucro por estes grupos, faz com que os relatórios de trabalho atinjam outro nível, onde os docentes têm de prestar satisfações à diretoria ou donos das IPES, e ainda ao conjunto de acionistas nacionais e internacionais. Houve a reestruturação com redução de pessoal, adoção de baixos salários, demissões de docentes qualificados e precarização das relações de trabalho. (CONTEE, 2013).

A CONTEE diz que desde 2003, tramita no Congresso Nacional, propostas de emendas parlamentares que limitam a participação do capital estrangeiro nas IPES do país, apesar de nenhum projeto deste ter sido aprovado. A entidade diz que nenhum fundo de investimento questiona de que modo pode melhorar a educação do país, pois só está preocupado em aumentar os lucros de seus acionistas (CONTEE, 2013).

4. Considerações Finais

Admiti-se que as relações político-econômicas e ideológico-pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação superior nacional, vem sendo delineadas a gosto do grande capital transnacional, onde o processo de mercantilização das IPES por todo o país, que vem sendo empreendido nas últimas décadas, dentro do quadro político-econômico neoliberal concebido para o país e mundialmente, tem reordenado os paradigmas da produção e da gestão do trabalho, além de gerar o empobrecimento dos conteúdos docentes e a perda de sentido nas atividades desenvolvidas, somadas à descaracterização do processo pedagógico e das relações educacionais. Conformando um modelo bastante individualista a este mercado. A ação hegemônica do capital na educação está terminando por perverter, toda a lógica inserida nos projetos de formação discente de qualidade, outrora pretendidos no país. Vive-se o desafio e o compromisso histórico de retomar o trabalho em educação como prática transformadora da realidade que permeia a vida do homem, ainda que o exacerbado economicismo e o determinismo tecnológico ainda continuem a tentar esterilizar tais ações.

5. Referências Bibliográficas

BARBOZA, M. Q. **Um negócio nota 10**. Publicado em: 14 de Setembro de 2012. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/237975_UM+NEGOCIO+NOTA+10?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage>. Acesso em: 20 de Agosto de 2014.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. **A Mercantilização da Educação Superior**: **uma trajetória do bem público ao serviço comercial**. Educação & Realidade. Nº. 34 Vol.3. Set /Dez. 2009. Pág. 191-211.

CAVALCANTI, J. C. **Educação superior: bem público ou privado?** JC e-mail, nº. 2526, de 18 de maio de 2004 e JC e-mail, nº. 2572, de 19 de maio de 2004.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro**: a formação dos oligopólios. Educ. Soc. Campinas, Vol. 31, nº. 111, pág. 481-500, Abril a Junho de 2010. Disponível em: Disponível em **http://www.cedes.unicamp.br**. Acesso em: 07 de Abril de 2014.

CHAVES, V. L. J. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira**: O caso da UFPA. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005.

CONTEE (2013). **Contee denuncia formação de oligopólio no ensino superior durante audiência no Senado**. Disponível em: http://contee.org.br/contee/index.php/2013/07/contee-denuncia-formacao-de-oligopolio-no-ensino-superior-durante-audiencia-no-senado/. Acesso em: 02 de Setembro de 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior**: Estado e Mercado. Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 25, nº. 88, pág. 795 a 817, Especial, Outubro de 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

EXAME, (Revistas). **Resultados Kroton Educacional 2014**. Publicado em: 18 de março de 2014. Disponível em: http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/kroton-estima-melhoras-nos-resultados-operacionais-de-2014. Acesso em: 15 de Agosto de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Mercantilização da Educação Superior e Fazer Docente**. Revista Pedagógica. UNOCHAPECÓ. Nº. 22. Ano 11. Jan./Jun. 2009. ISSN 1984-1586. Pág.155-158.

GRAMSCI. Antonio. **Escritos Políticos, São Paulo: Civilização Brasileira**, 2004, p. 59- 60. vol. 01.

MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. In: MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1978, pág.110.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS György. **Ontologia del Ser Social: El trabajo. Buenos Aires**: Herramienta, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma perspectiva sobre as origens da mudança cultural**. 17 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2010**. Resumo Técnico. Brasília: 2012. Disponível em: **http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf**. Acesso em: 10 de Abril de 2014.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

MANCEBO, D. **Reforma Universitária**: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, nº. 88, pág. 845-867, 2004-a.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MENDES, Armando. **O ensino superior noturno:** achegas para uma reflexão. Brasília, 1986. mimeo.

NUNES, Paulo. **Oligopólio**. Texto online. Disponível em: **http://www.knoow.net/cienceconempr/economia/ oligopólio.html**. Acesso em: 08 de Abril de 2014.

PACIEVITCH, Thais. **Joi Venture**. Publicado em 21/07/2009. Texto Online. Disponível em: http://www.infoescola.com/economia/joint-venture/. Acesso em: 08 de Abril de 2014.

RISTOFF, Dilvo I; TEXEIRA, Anâisio; GLOBO, Jaime. **Educação Superior Brasileira de 1991 a 2004**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Book Illustrated, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Uma Introdução ao Estudo das Organizações Multilaterais no Campo Educacional**. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio (Orgs). O Cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debates. Campinas: Autores Associados, 2000.

SADER, E. **O Público Versus O Mercantil**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 Junho de 2003, pág. 03.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1980.

SCHUGURENSKY, D. **Autonomía e Heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI**: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, R. (Org.). Reformas en los sistemas nacionales de educación superior. La Coruña: Netbiblo, 2002. Pág. 109-148.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior e a Reforma do Estado e as Políticas Para o Setor**: **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. (Orgs.) Universidade: Políticas, Avaliação e Trabalho Docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, V. **Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. In: FÁVERO, M.L.; MANCEBO, D. (Org.). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004 a.

SGUISSARDI, V. **Rumo à universidade mundial**: **e a universidade será feita a sua imagem e semelhança**. Brasília: DF, INEP/MEC, 2004b.

TIRADENTES, A. **A Financeirização da Educação Superior: estratégia da mercantilização**. Revista SINPRO-RIO, Rio de Janeiro, n. 7, p. 16-24. Junho de 2011.

TRAMONTIN, Raulino; BRAGA, Ronaldo. **O Ensino Superior Particular no Brasil**: traços de um perfil. In: BORI, Carolina M. et. al. (Orgs). Universidade Brasileira: Organizações e Problemas. São Paulo: SBPC - Ciência e Cultura. Vol. 37, nº. 7. Julho de 1985.

O PÚBLICO FINANCIANDO A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: UMA ANÁLISE DOS INCENTIVOS PÚBLICOS AO GRUPO SER EDUCACIONAL (PERÍODO DE 2010-2014).

João Ribeiro dos Santos Filho
UFPA
E-mail: jonhpb@yahoo.com.br

Vera Lúcia Jacob Chaves
UFPA
E-mail: veraluciajacob@gmail.com

EIXO 1: FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

RESUMO

Aborda-se o financiamento da expansão do setor educacional privado-mercantil, mediante incentivos públicos (programas e financiamentos assegurados pelo Governo Federal), tendo como elemento de análise o financiamento da expansão do grupo Ser Educacional (2010 a 2014).Na metodologia, fez-se uso de pesquisa documental, por meio das demonstrações contábeis e financeiras do grupo Ser Educacional no período em análise, com ênfase nos dados de incentivos fiscais do Prouni e de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados demonstram que os incentivos públicos (como as isenções fiscais do Prouni e o financiamento estudantil – Fies) têm relevância no processo de expansão do setor privado-mercantil, com redução de carga tributária (em face do Prouni), com a integralização de reservas de incentivos fiscais para aumento de capital social (com potencial para a aquisição de novas unidades), bem como em face da redução de riscos com inadimplência e do incremento de créditos a receber do governo federal (compensáveis com dívidas da previdência social), em decorrência do Fies.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento. Expansão. Ensino Superior Privado. Incentivos públicos.

1. INTRODUÇÃO

A inserção de grupos educacionais no mercado financeiro, com oferta de ações na bolsa de valores, é um fenômeno que tem se intensificado nos últimos anos. Trata-se de uma reorientação do capital, no âmbito educacional, fortemente marcada por atuação governamental, com políticas de acesso à educação superior que favorecem este arranjo do capital especulativo, na área educacional (VALE, 2013).

Tendo por tema este processo de expansão do ensino superior privado, atualmente centrado na concentração de empresas (instituições educacionais) pela formação de oligopólios por meio de aquisições (compras) e/ou fusões/incorporações, objetiva-se neste artigo abordar o financiamento da expansão do setor educacional privado-mercantil, mediante incentivos públicos(programas e financiamentos assegurados pelo Governo Federal), tendo como elemento de análise o financiamento da expansão do grupo Ser Educacional, no período de 2010 a 2014.

Trata-se de pesquisa documental, tendo como principal elemento de análise as informações contábeis e financeiras (constantes de demonstrações financeiras padronizadas) prestadas pela própria instituição objeto de estudo, mediante dados disponibilizados aos investidores (acionistas/proprietários de ações da Companhia Ser Educacional). A análise centrou-se nas informações constantes da demonstração de resultado[25] e da demonstração das mutações do patrimônio líquido[26], com utilização de dados envolvendo os incentivos fiscais relativos ao Prouni[27]e os créditos a receber (incluindo os dados de financiamento estudantil).

Para fins de delimitação do interstício temporal de análise (2010 a 2014), considerou-se a inserção do grupo Ser Educacional no mercado de ações (oferta de ações em Bolsa de Valores), que ocorreu em 2013, bem como a existência de demonstrações contábeis e financeiras padronizadas publicadas no período considerado, de modo a permitir uma análise da expansão a partir do desempenho e das informações prestadas pela referida "corporação" (companhia) educacional. Os dados foram obtidos no site do grupo Ser Educacional (http://www.sereducacional.com/ri/) e no site da Bolsa de Mercadorias e Futuros & Bovespa (http://www.bmfbovespa.com.br).

O texto está estruturado em três partes (sessões), além desta introdução e das considerações finais. Na primeira sessão, discorre-se, em breve síntese, acerca do processo de

[25]A demonstração do resultado do exercício (DRE) é a demonstração contábil destinada a evidenciar a composição do resultado (lucro ou prejuízo) formado num determinado período (exercício financeiro) de operações da entidade. A demonstração do resultado do exercício, observado o princípio de competência, evidenciará a formação dos vários níveis de resultados mediante confronto entre as receitas, e os correspondentes custos e despesas (FERRARI, 2010; IUDÍCIBUS et al., 2010).

[26]A demonstração das mutações do patrimônio líquido é aquela destinada a evidenciar as mudanças, em natureza e valor, ocorridas no patrimônio líquido da entidade, num determinado período de tempo (exercício financeiro ou exercício social) (FERRARI, 2010; IUDÍCIBUS et al., 2010).

[27]Programa Universidade Para Todos, instituído por meio da Lei 11. 096, de 13 de janeiro de 2005, por meio do qual as instituições que ofertarem bolsas de estudo no referido programa terão isenção dos seguintes tributos: Imposto de renda das pessoas jurídicas; contribuição social sobre o lucro líquido; contribuição social para o financiamento da seguridade social; e contribuição para o Programa de Integração Social (PIS)

financeirização do ensino superior, com base em literatura já produzida sobre o processo de inserção dos grupos educacionais no mercado financeiro (oferta de ações em bolsa de valores).

Na segunda sessão do texto, caracteriza-se o grupo Ser Educacional, em seu processo de expansão, e na terceira parte, discutem-se possíveis impactos dos incentivos governamentais no processo de expansão do grupo educacional em análise. Por fim, nas considerações finais reforçam-se as conclusões decorrentes do texto.

2. ASPECTOS GERAIS DO PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO DE GRUPOS EDUCACIONAIS NO BRASIL.

Como argumenta Sguissardi (2008), o predomínio do segmento privado na expansão da educação superior brasileira não reflete nenhuma novidade, mas este predomínio teve significativas alterações no curso das reformas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, que favoreceram a lógica privado-mercantil. Há alguns autores, entretanto, que ressaltam o crescimento do setor privado como sendo fortalecido no período da ditadura militar (Vale, 2013; Carvalho, 2005).

Para Martins e Velloso (2002), a trajetória do ensino superior privado no Brasil, iniciada na Primeira República, foi marcada por um processo inicial de expansão de pequenas instituições de ensino, em geral vinculadas à formação de elites locais e por iniciativas confessionais da Igreja Católica, e a partir do período da ditadura militar a expansão do setor privado se insere em um novo momento, marcado pela "hegemonia privada nas mãos de um setor empresarial" (VALE, 2013, p. 115).

Corroborando as ideias de Carvalho (2005), Vale (2013) argumenta que este processo de expansão do setor privado sempre foi marcado por forte incentivo estatal, com utilização de recursos públicos, mediante renúncias fiscais às instituições privadas e, mais recentemente, por programas e financiamentos com aval do Governo Federal.

Com base em Chesnais (2005), argumenta-se que há conexões entre "a emergência de um regime de acumulação com predominância financeira", a crise do período denominado de milagre econômico no Brasil, que coincide com o período do sistema de dominação política da ditadura civil-militar, e a "ação dos organismos internacionais na reconfiguração econômica e política dos países da periferia, que se manifestaria também

como reforma dos sistemas educacionais", sendo esta reforma encetada pelos "governos de cunho neoliberal que assumem o poder na esteira da redemocratização" (VALE, 2013, p. 123).

De acordo com Chesnais (*2005*) o regime de acumulação com predominância financeira não pode existir sem que haja o apoio de um imenso processo de mudanças tecnológicas e organizacionais. Desta forma, a produção de conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias é permeada por demandas que exigem reformas nos sistemas educacionais, em especial no nível de educação superior.

Vale (2013, p. 124) acresce que estes processos de mudanças e de reformas não "se realizam apenas no sentido de empresariar, mercadorizar e privatizar a própria condução do conhecimento, mas expressam o movimento do capital que se realiza contraditoriamente". Neste sentido, este processo é inserido como parte da totalidade, e observa-se "a transformação do próprio espaço de educação superior em *lócus* da acumulação do capital e campo cuja tônica atual é dada pela financeirização".

Trata-se de um processo oriundo de reformas no setor educacional, ou como afirmam Netto e Braz (2012, p. 239) "*um gigantesco processo de contrarreforma (s), destinado à supressão ou à redução de direitos e garantias sociais*" (grifos no original), sob a égide da ideologia neoliberal que sustenta "a necessidade de diminuir o Estado e de cortar as suas gorduras", entretanto, os representantes de monopólios (e de oligopólios) têm ciência que a economia capitalista "não pode funcionar sem intervenção estatal", ou seja, o grande capital continua demandando intervenção estatal, de outras formas, por meio de incentivos fiscais, por meio da garantia de proteção aos mercados consumidores.

Netto e Braz (2012, p. 239) expõem ainda que "o objetivo real do capital monopolista não é a diminuição do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais". E arremata que, ao apregoar a necessidade de um "Estado mínimo", o que objetivam os monopólios e seus representantes "nada mais é do que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**" (negritos no texto original). Estes argumentos dos autores servem de suporte à análise das transformações ocorridas no ensino superior, com atuação marcante do setor privado-mercantil, por meio de incentivos estatais.

Estas transformações no ensino superior têm favorecido a expansão do setor privado-mercantil, sob a forma de grandes oligopólios educacionais (CHAVES, 2010),

aliando-se a um processo de financeirização do setor educacional, com inserção destes grupos educacionais em mercado de ações e com controle acionário, em parte, realizado por grandes bancos privados. O grupo Ser Educacional, objeto de nossa análise neste texto, é exemplo de um destes oligopólios educacionais com inserção no mercado financeiro.

3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO SER EDUCACIONAL E DE SEU PROCESSO DE EXPANSÃO.

Conforme informações constantes do site institucional (www.sereducacional.com), o Grupo Ser Educacional é agente controlador das seguintes instituições: Faculdades Maurício de Nassau, UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau, Faculdades Joaquim Nabuco, Escolas Técnicas Joaquim Nabuco e Maurício de Nassau, Instituto de Pesquisa Maurício de Nassau e Instituto Ser Educacional. Por meio destas instituições oferece mais de 250 cursos entre graduações, pós-graduações e cursos técnicos (SER EDUCACIONAL, 2014).

Fundado em 2003, por José Janguiê Bezerra Diniz, que atualmente é presidente do conselho do Grupo, o Ser Educacional tem mostrado um crescimento expressivo nos últimos anos, realizando aquisições em diversas cidades das regiões Norte e Nordeste e, de acordo com sua autodescrição, vem "aperfeiçoando sua estrutura gerencial para dar suporte a seu crescimento futuro".

Em 2013, a *holding* converteu-se em uma instituição de Capital Aberto e deu início às atividades na Bolsa de Valores. Atualmente o grupo atua no ensino superior por meio de 24 (vinte e quatro) unidades, estando presente em 11 (onze) estados e 18 (dezoito) cidades das regiões Norte e Nordeste.

De acordo com as demonstrações contábeis, a Ser Educacional S.A. (denominada "Companhia") e suas controladas (conjuntamente denominados de "Grupo") tem como atividades preponderantes o desenvolvimento e administração de atividades nas áreas de educação de graduação, pós-graduação, educação profissional e outras áreas associadas à educação, bem como a participação, como sócio ou acionista, em outras sociedades empresárias, no Brasil (SER EDUCACIONAL, 2014; 2015).

Já na definição de atividades, está marcantemente delineada a atuação no mercado de capitais, mediante a participação como sócio ou acionista em outras sociedades empresárias.

Cabe ressaltar que desde de sua origem o grupo Ser Educacional teve uma vertente para a atividade lucrativa, tendo em vista que o embrião do grupo começou em 1994, "quando foi criado o Bureau Jurídico com o objetivo de preparar candidatos para os concorridos concursos públicos".

De acordo com a Companhia, os recursos obtidos com as ofertas de ações têm como finalidade principal o crescimento orgânico, a aquisição de novas empresas, ativos e marcas, e a abertura de novas unidades. Desde o início de suas operações, a Companhia realizou diversas transações societárias alinhadas com sua estratégia de ampliação e investimento em um portfólio de marcas, produtos e unidades operacionais. As aquisições representam foco estratégico na busca de oportunidades relacionadas a obtenção de sinergias na estrutura acadêmica, operacional e administrativa, bem como no aproveitamento do potencial de expansão não explorado.

O quadro acionário do grupo Ser Educacional, em virtude de ainda ser recente a inserção no mercado de ações, é composto por poucos acionistas majoritários, conforme abaixo.

Tabela 1 - Quadro societário – Grupo Ser Educacional, 2014

Sócio	Percentual de ações (%)
José Janguiê Bezerra Diniz	87,68
JânyoJanguiê Bezerra Diniz	1,00
Poah One Acquisition Holdings VII LLC	11,32

Fonte: Demonstrações contábeis padronizadas – exercício financeiro de 2014

Acrescente-se que o acionista PoahOneAcquisition Holdings VII LLC, proprietário de parte das ações preferenciais do grupo Ser Educacional, está sediado no Departamento de Estado de Delaware (nos EUA), reforçando o pensamento de Chesnais (2005) de financeirização do capital em âmbito mundial, que está ocorrendo na área educacional, sobretudo do ensino superior.

Cabe destacar que a inserção do grupo Ser Educacional no mercado de ações, a partir de 2013, com base em registro deferido pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), em 18 de outubro de 2013, trouxe forte apelo para o processo de expansão do grupo mediante aquisições. Estas aquisições são operacionalizadas com suporte no crescimento do grupo, que decorre também de incentivos governamentais, com recursos do fundo público, cuja análise será desenvolvida na sessão seguinte.

4. INCENTIVOS PÚBLICOS À EXPANSÃO DO GRUPO SER EDUCACIONAL.

O processo de expansão do grupo Ser Educacional é marcado pelo apoio e pelo incentivo governamental. A própria Companhia admite a relevância dos programas federais de acesso ao ensino superior, com os dados constantes de suas demonstrações contábeis, em especial as demonstrações de resultados e de mutações do patrimônio líquido, relativas aos exercícios financeiros de 2010 a 2014, cuja análise será desenvolvida nesta sessão.

Ao discorrer sobre o desempenho operacional, por exemplo nas demonstrações financeiras dos exercícios de 2013 e 2014, o grupo Ser Educacional afirma que encerrou o exercício de 2013 com aproximadamente 70,3 mil alunos de graduação (que corresponde a um crescimento de 44,3% em relação a dezembro de 2012) e em torno de 7,7 mil alunos de pós-graduação (incremento de 5,5% em relação a 2012). Já em 2014, o total de alunos no encerramento do exercício foi de aproximadamente 128,5 mil alunos (crescimento de 30,0% em relação a 2013), sendo que 101,2 mil correspondiam a cursos de graduação presencial (incremento de 44,0% em relação a dezembro de 2013). O ano de 2014 foi o primeiro ano de implantação de cursos de graduação na modalidade Ensino a Distância (EAD), em sua forma 100% online, resultando em 2,0 mil alunos matriculados em 6 (seis) diferentes estados. Também no segmento de pós-graduação, o grupo encerrou o ano de 2014 com 8,3 mil alunos.

O grupo Ser Educacional teve em 2014 a primeira turma de alunos concluintes do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego)[28], com um total de 2,7 mil formados e encerrou o ano com 16,9 mil alunos frequentando os cursos técnicos.

[28]O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público.A partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa.

Ainda acrescenta, nas demonstrações financeiras de 2013, que o número de vagas anuais autorizadas na graduação presencial e a distância naquele ano alcançou 116 mil, um incremento de 54 mil em relação a 2012, com autorizações de 113 (cento e treze) novos cursos aprovados, totalizando 365 (trezentos e sessenta e cinco) cursos autorizados, o que garantiu a expansão de captação de alunos.

A importância governamental no processo de expansão é ressaltada ao declarar que

> Outro fator importante que tem contribuído para o incremento e retenção de estudantes é o uso da ferramenta do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), que já é utilizado por 44,7% de nossa base de alunos (SER EDUCACIONAL, 2014, p. 75).

Além do Fies, a Companhia se utiliza de outros incentivos e programas governamentais que fortemente contribuem para a expansão, como o Pronatec, cuja primeira oferta ocorreu no exercício financeiro de 2013. Neste sentido, o grupo informa em suas demonstrações financeiras, quanto ao Pronatec:

> Pronatec: em 2013 ocorreu a primeira oferta de cursos relacionados a este programa.
>
> A Companhia utilizou sua estrutura existente em 5 unidades (Recife, Maceió, Vitória da Conquista, Salvador e Teresina). Ao final de 2013, a Companhia possuía aproximadamente 20,9 mil alunos presentes em seus cursos técnicos (SER EDUCACIONAL, 2014, p. 75)

Embora afirme que o crescimento no número de alunos no exercício financeiro de 2013 deveu-se principalmente ao "crescimento orgânico", em decorrência da aquisição de unidades educacional menores, observa-se, dos excertos acima transcritos que houve forte incentivo governamental para a expansão em número de alunos, com o Fies financiando aproximadamente 45% do total de alunos matriculados no exercício financeiro de 2013.

Além disso, cabe ressaltar que da base de alunos do Fies, a própria Companhia declara em suas demonstrações financeiras de 2013 que um total de 80% destes estudantes já utilizava o instrumento do Fundo Garantidor de Crédito Educativo, reduzindo os riscos de inadimplência no pagamento das mensalidades e também permitindo ao grupo registrar em suas demonstrações contábeis um menor valor para provisão de créditos de liquidação duvidosa (uma espécie de conta contábil de despesa que reduz o patrimônio da entidade).

Como declara o grupo Ser Educacional, "a política de vendas da Companhia e de suas controladas está intimamente associada ao nível de risco de crédito a que estão dispostas

a se sujeitar no curso de seus negócios", ou seja, há forte orientação quanto à redução de riscos.

Alguns procedimentos como o controle de matrículas de inadimplentes, por meio de bloqueio sempre que o aluno fica inadimplente com a instituição, a diversificação de valores recebíveis e a seletividade de alunos, bem como o acompanhamento dos prazos, são procedimentos adotados a fim de minimizar eventuais problemas de inadimplência em suas contas a receber.

Como o próprio grupo educacional admite em suas demonstrações, no"segmento de ensino superior presencial para os alunos contemplados pelo Programa de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior - Fies, a Companhia tem parte substancial dos créditos garantidos pelo Programa". Desta forma, a Companhia mantém registrada a provisão para créditos de liquidação duvidosa para fazer face ao risco de crédito, incluindo os potenciais riscos de inadimplência da parcela não garantida dos alunos beneficiados pelo Fies.

Para fins de apontar a importância do Fies, sob o aspecto quantitativo, no contexto dos créditos a receber do grupo Ser Educacional, elaborou-se a tabela 2, abaixo descrita, no qual constam as modalidades de créditos a receber no período de 2010 a 2014.

Assim, são modalidades de créditos a receber do grupo Ser Educacional os valores de mensalidades em atrasos, os créditos do Fies, os acordos celebrados para pagamentos, créditos educativos privados (créditos educacionais do Fundaplub - Fundação Aplub de Crédito Educativo e Educred, cujos financiamentos foram contratados pelos alunose aprovados pela Companhia), os valores relativos ao Pronatec e outros créditos não especificados.

Ressalte-se que os créditos a receber constituem direitos recebíveis de curto prazo do grupo educacional, identificados no encerramento do exercício, ou seja, não incluem os valores recebidos no curso do exercício financeiro.

Tabela 2 - Créditos a receber (2010-2014), Ser Educacional, valores em R$, em milhares

Modalidade de crédito a receber							
Ano	**Mensalidades**	**Fies**	**Acordos**	**Créd.Educ.**	**Pronatec**	**Outros**	**Total**
2010	30.414	449	15.287	1.607	-	1.619	62.573
2011	44.904	6.178	19.029	11.066	-	2.611	83.788
2012	59.610	14.227	24.205	16.299	-	4.023	118.363
2013	39.670	48.389	15.647	12.131	7.267	3.102	125.874
2014	76.859	111.604	18.441	9.077	20.389	6.134	242.504

Fonte: Demonstrações Financeiras Padronizadas (DFP), notas explicativas – Ser Educacional (2010-2014).

ISSN 2446-6123

Observações: a) (-) sem dado numérico.
b) Valores atualizados a preços de Jan/2015, pela média do IPCA/IBGE

Analisando os dados dos créditos a receber do grupo Ser Educacional, no período de 2010 a 2014, observa-se que a expansão do grupo decorre fortemente de incentivos governamentais, com destaque neste caso para o Fies, que nos exercícios financeiros de 2013 e 2014 corresponde, respectivamente a 38,44% e a 46,02% do total de créditos a receber do grupo nos respectivos exercícios financeiros.

Estes dados, sobretudo do crescimento dos créditos do Fies no exercício financeiro de 2014, revelam a importância do processo de aquisição de instituições que são inscritas no Fies, como a Universidade da Amazônia (Unama) e a Faculdades Integradas do Tapajós (FIT), adquiridas em 2014. Ressalte-se que os créditos do Fies, de acordo com as notas explicativas às demonstrações contábeis do grupo Ser Educacional, podem ser utilizados "para pagamento das contribuições previdenciárias retidas (INSS sobre salários) dos funcionários da Companhia, bem como convertidos em caixa por meio de leilões dos títulos do Tesouro Nacional".

Novamente se destacam, com estes dados, as contradições deste processo de financiamento do setor privado com recursos públicos, pois com o Fies tem-se a garantia governamental, mediante fundo garantidor de crédito, que provoca implicações no endividamento público, quando o neoliberalismo defende controle de endividamento por parte do Estado.

Além disso, há a manutenção de uma estrutura estatal (sobretudo no Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação-FNDE[29]) para operacionalização do Fies, em contraponto aos argumentos neoliberais de redução do Estado.

Ressalte-se que os custos do Fies são compartilhados entre o governo federal (juros subsidiados, custos de administração e operacionalização do Fundo, formação de fundo garantidor de crédito) e a sociedade (alunos e pais de alunos), que pagarão, durante anos, o financiamento obtido junto ao governo federal.

Para as instituições privadas de ensino superior, ficam os bônusdo programa governamental de crédito estudantil (que no discurso governamental apregoa como principal característica a expansão do acesso ao ensino superior) a seguir relacionados: garantia de

[29] O FNDE é uma autarquia federal criada pela Lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei 872, de 15 de setembro de 1969. O órgão tem como missão prestar assistência técnica e financeira e executar ações para o desenvolvimento de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

crédito pelo governo federal, que serve para o controle de inadimplência e de atrasos nos pagamentos das mensalidades, reduzindo os riscos de crédito e garantindo solidez no mercado de ações (incremento nos valores das ações em bolsa de valores, por exemplo); compensação de créditos no pagamento de contribuições previdenciárias retidas (INSS sobre salários) dos funcionários; controle do preço das mensalidades pelas próprias instituições privadas de ensino.

Acrescente, em relação ao controle do preço das mensalidades pelas instituições de ensino, que no final de 2014, o governo federal editou normativo vinculando o reajuste das mensalidades, no âmbito do Fies, à inflação no período (reajuste máximo das mensalidades em 6,4% no ano de 2015).

Este fato tem provocado outro agravante à estrutura estatal: o recurso das instituições ao Poder Judiciário, mediante ações judiciais contra a vinculação do reajuste de mensalidades à inflação, sob o argumento de que esta decisão do governo federal fere a "liberdade de iniciativa" (vide informações sobre mandados de segurança interpostos pelas instituições privadas de ensino, em sites dos Tribunais Regionais Federais da 1ª e da 3ª Regiões, por exemplo).

Também a alteração nos critérios para que o aluno pleiteie o financiamento estudantil, constantes do art. 19 da Portaria 24, de 24 de dezembro de 2014, de que o estudante deve ter obtido média aritmética das notas nas provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos e não pode ter nota zero na redação, é outra questão fortemente discutida pelos grupos educacionais, que tiveram o seu "mercado consumidor" reduzido em face da limitação imposta pelo Ministério da Educação nos critérios de acesso ao financiamento estudantil.

Observa-se, assim, que após as medidas do governo federal estabelecendo um mínimo de controle no aumento de mensalidades, os grupos educacionais, que até então reajustavam livremente as mensalidades no Fies, sentiram-se incomodados com a postura do governo, uma vez que estavam acostumados com a atuação do Estado voltada a atender seus interesses corporativos de expansão com incentivos e recursos públicos, sem nenhuma forma de controle estatal sobre os preços cobrados dos estudantes inseridos no Fies.

Outro incentivo governamental de grande relevância para as instituições privadas diz respeito aos benefícios fiscais (isenções fiscais) relativos ao Prouni.O Prouni estabelece, por meio da Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, isenção de determinados impostos federais

a instituições de ensino superior que concedam bolsas de estudo integrais e parciais a alunos de baixa renda, matriculados em cursos de graduação tradicional e graduação tecnológica. As empresas de ensino superior controladas do grupo Ser Educacional estão inseridas nesse programa.

Segundo a Instrução Normativa 456, de 5 de outubro de 2004, da Secretaria da Receita Federal, uma instituição de ensino superior privada que aderiu ao Prouni fica isenta, total ou parcialmente, dos seguintes impostos, durante o período em que o termo de adesão estiver em vigor: Imposto de renda e contribuição social com relação à parcela do lucro líquido proporcional às receitas provenientes de cursos de graduação tradicional e graduação tecnológica; Cofins e PIS referentes às receitas provenientes dos cursos de graduação tradicional e graduação tecnológica.

Devido à adesão ao Prouni, os valores do imposto de renda e da contribuição social sobre o lucrolíquido, não pagos em razão do incentivo fiscal concedido, são contabilizados no resultado do período, reduzindo as despesas dos referidos tributos. Para evitar a distribuição dedividendos com recursos oriundos das renúncias fiscais (que é proibido pela Receita Federal), o montante dos incentivos fiscais é destinado, após transitar pela conta de resultado (após apurado o resultado do exercício financeiro), para a conta contábil de **reserva de incentivos fiscais no patrimônio líquido**.

Esta reserva de lucro somente poderá ser utilizada para **aumento de capital ou absorção de prejuízos**. Ademais, tais valores não poderão ser distribuídos aos acionistas, mediante restituição ou redução do capital, por até cinco anos após a data em que ocorrer referida capitalização.

Para fins de mensurar a importância dos incentivos fiscais relativos ao Prouni para o grupo Ser Educacional, elaborou-se a tabela 3, com os dados consolidados de incentivos fiscais, de reserva de incentivos fiscais e de integralização de capital oriunda desta reserva de lucros, com base nas demonstrações de apuração de resultado da Companhia.

Tabela 3 – Prouni (incentivo fiscal, reservas e integralização de capital) – Ser Educacional 2010-2014, valores em R$, milhares			
Ano	Incentivo fiscal Prouni	Reserva de incentivos fiscais	Integralização no capital social
2010	17.530	17.530	-
2011	14.424	14.424	-
2012	25.939	13.384	-
2013	45.925	20.604	68.155
2014	67.680	35.688	-

Fonte: Demonstrações de resultado (2010-2014) e demonstrações de mutações do Patrimônio Líquido (2010-2014), do grupo Ser Educacional.
Observações: a) Valores a preços de Jan/2015, atualizados pela média do IPCA/IBGE.
b) (-) sem dado numérico.

Considerando somente os dados de incentivos fiscais do Prouni, no período de 2010-2014, sem a análise das receitas financeiras decorrentes da constituição de reserva de incentivos fiscais, observa-se que o grupo Ser Educacional teve um acréscimo em seu capital social de mais de 68 (sessenta e oito) milhões de reais (o valor de 61,65 milhões de reais, corrigidos a preços de janeiro de 2015, pela média do IPCA), em decorrência da conversão das reservas de lucros decorrentes destes incentivos em integralização de capital social, no exercício financeiro de 2013. Ressalte-se que a integralização de capital social ocorrida em 2013 (conforme tabela 3) é decorrente da constituição de reservas de incentivos fiscais no período de 2010 a 2013.

Trata-se de valores, oriundos de incentivos governamentais, que podem, dentre outras destinações, ser utilizados no amplo processo de expansão do grupo que, sobretudo a partir de 2013, foi fortemente acentuado com a aquisição de instituições de ensino como a Universidade da Amazônia (Unama) e das Faculdades Integradas do Tapajós (FIT), ambas localizadas no Estado do Pará.

O processo de aquisição destas unidades começou em 23 de dezembro de 2013, quando o grupo Ser Educacional celebrou memorando de entendimentos com o propósito de negociar, com exclusividade, a aquisição das quotas representativas do capital social da União de Ensino Superior do Pará (Unespa), mantenedora da Unama, com sede em Belém-PA, e do Instituto Santareno de Ensino Superior - ISES ("Sociedades"), mantenedor da FIT - Faculdades Integradas do Tapajós, com sede em Santarém-PA. O valor total da aquisição das quotas foi de aproximadamente R$ 151,2 milhões (informações do próprio grupo educacional). Como se observa, o processo de aquisição iniciou-se em 2013, mesmo ano em

que houve aumento de integralização do capital social, com aporte em reserva de lucros oriunda de incentivos fiscais do Prouni, conforme demonstrado na tabela 3.

Continuando o processo de aquisição, em 02 de julho de 2014, o grupo Ser Educacional, por meio de sua subsidiária ICES – Instituto Campinense de Ensino Superior Ltda., efetuou um adiantamento para investimento no montante de R$ 24 milhões referente à aquisição da totalidade do capital social das sociedades União de Ensino Superior do Pará – Unespa, mantenedora da Unama, e Instituto Santareno de Educação Superior – ISES, mantenedor das Faculdades Integradas do Tapajós –FIT, bem como os direitos associados na Associação de Educação Superior do Médio Amazonas (AESMA) e na Fundação Instituto para Desenvolvimento da Amazônia (Fidesa).

O processo de aquisição foi concluído em 24 de outubro de 2014, com a assinatura do termo de encerramento da transação. A partir de 28 de outubro de 2014 o grupo Ser Educacional assumiu a gestão das empresas e dos direitos de associado adquiridos.

Por certo, os incentivos fiscais de redução de isenção de tributos, decorrentes do Prouni, que além de redução da carga tributária, podem ser integralizados ao capital social do grupo Ser Educacional, têm grande importância neste processo de expansão, por meio de aquisições de universidades e faculdades já em atuação, como a Unama e a FIT. Além disso, o fato de as instituições em processo de aquisição serem contempladas com o Prouni é elemento motivador do processo de compra intentado pelo grupo Ser Educacional.

Todos estes dados do Prouni (isenção de tributos, formação de reservas de lucros, com consequente integralização de capital social) contribuem para o processo de expansão do setor privado, em especial para o processo de aquisições e fusões de instituições educacionais, pois permitem redução da carga tributária (dos tributos mais onerosos, por exemplo, imposto de renda pessoa jurídica e contribuição social sobre o lucro líquido) e ainda corroboram para o aumento de capital do grupo educacional, com a utilização dos valores de renúncia fiscal na integralização e no aumento de capital social, como se evidencia nas demonstrações de mutação patrimonial e de apuração do resultado do exercício financeiro de 2013, do grupo Ser Educacional, publicadas em março de 2014 (SER EDUCACIONAL, 2014).

Apenas para destacar a evolução patrimonial do grupo Ser Educacional no período em análise, elaborou-se a tabela 4, abaixo, com dados do Patrimônio Líquido, constantes do Balanço Patrimonial da “Companhia” (corrigidos a preços de jan/2015, pela média do

IPCA/IBGE). Os números de crescimento do patrimônio líquido, *per si*, apontam o exponencial crescimento financeiro do grupo Ser Educacional no período em análise.

Tabela 4 – Evolução do Patrimônio Líquido – Ser Educacional, 2010-2014, em R$ (milhares)

Ano	Patrimônio Líquido
2010	152.851
2011	174.410
2012	226.811
2013	498.999
2014	651.547
Variação, 2010-2014 (%)	426,26

Fonte: Balanço Patrimonial (2010-2014), do grupo Ser Educacional.
Observações: a) Valores a preços de Jan/2015, atualizados pela média do IPCA/IBGE.

Os dados evidenciam que o patrimônio líquido do grupo Ser Educacional ampliou 426,26% em apenas quatro anos (2010-2014) demonstrando que a abertura do capital no mercado de ações dessa empresa, aliada aos incentivos fiscais do governo federal, tem possibilitado o aumento de seu capital, a compra de outras instituições e, com isso, a transformação num grande conglomerado ou empresa *holding*. Essa nova lógica das IES mercantis centradas no capital fictício (mercado de ações) é incompatível com as finalidades da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Como argumenta Oliveira (1998, p. 44), as concepções defendidas pelo neoliberalismo revelam que o fundo público deve ser mantido apenas como pressuposto para acumulação do capital, isto é, não se trata "de reduzir o Estado em todas as arenas, mas apenas naquelas onde a institucionalização da alteridade se opõe a uma progressão do tipo 'mal infinito' do capital". Este argumento do autor corrobora a ideia de que os incentivos governamentais, com recursos do fundo público, no processo de expansão do ensino superior privado, são formas de apropriação e de acumulação por parte de grandes corporações educacionais, como o grupo Ser Educacional, em estudo neste texto.

Com relação aos incentivos fiscais, decorrentes do Prouni, observa-se que podem ser destinados ao aumento do patrimônio líquido, por meio de formação de reservas de lucros e de integralização do capital social, pode-se afirmar que esta forma de estímulo favorece o aumento de capital dos grupos educacionais beneficiados com estes incentivos fiscais, como é o caso do grupo Ser Educacional, objeto desta análise.

O aumento de capital decorrente de incentivos fiscais oriundos do Prouni tem potencial para alimentar o processo de expansão do ensino superior privado, mediante a aquisição de novas unidades educacionais pelos oligopólios já existentes.

Em relação ao incentivo governamental do financiamento estudantil (Fies), observa-se nas demonstrações contábeis do grupo Ser Educacional que os créditos a receber, oriundos deste programa federal de expansão do acesso ao ensino superior, representam significativo montante, sobretudo nos exercícios financeiros em que o grupo educacional expandiu seu processo de aquisição de unidades menores (2013 e 2014).

Ademais, os créditos a receber decorrentes do Fies, que podem ser convertidos em títulos do Tesouro Nacional ou utilizados para compensar/pagar dívidas com a previdência social, corroboram os argumentos de que esta forma de incentivo governamental tem importante relevância no processo de expansão do setor privado-mercantil no ensino superior, tendo em vista o potencial de redução de índices de inadimplência e de atrasos nas mensalidades, bem como o preenchimento de vagas ociosas com o apoio do financiamento estudantil. O próprio grupo Ser Educacional admite a importância do Fies no aumento de sua base de alunos, sobretudo nos exercícios financeiros de 2013 e 2014.

Embora a análise neste texto desenvolvida, por força dos limites impostos na extensão textual, careça de outros elementos como informações por parte do governo federal sobre os repasses de Fies ao grupo Ser Educacional ou do efetivo montante de incentivos fiscais concedidos, não se pode descartar os aspectos que apontam para uma expansão do grupo privado-mercantil Ser Educacional, no período de 2010 a 2014, tendo como forma de financiamento deste processo de expansão os incentivos públicos (Prouni, Fies, Pronatec).

REFERÊNCIAS

CARVALHO, C. H. A. de.**Política de ensino superior e renúncia fiscal**: da reforma universitária de 1968 ao Prouni. Associação Nacional de Pós-Graduação. Grupo de Trabalho: Política de Educação Superior/GT 11. 28ª Reunião Anual, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11532int.rtf>. Acesso em 22 fev 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro:** *a formação dos oligopólios***.** Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 31, n. 111, abr-jun/2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em 10 fev 2015.

CHESNAIS, François (Org.). **A finança mundializada:** raízes sociais, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

FERRARI, Ed Luiz. **Contabilidade geral**. 26 ed. rev. Niterói/RJ: Impetus, 2010.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. et al. **Manual de contabilidade societária**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito; VELLOSO, Jacques. **Balanço: as universidades privadas no contexto do ensino superior contemporâneo**. In: HEYMANN, Luciana; ALBERTI, Verena (orgs.). **Trajetórias da universidade privada no Brasil**: *depoimentos ao CPDOC-FGV*. Brasília, DF: Capes; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2002, p. 797-827. II, 2v.

NETTO, José Paulo: BRAZ, Marcelo. **Economia política**: *uma introdução crítica*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Francisco de Oliveira. **Os direitos do antivalor:** *a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SER EDUCACIONAL. **Demonstrações financeiras padronizadas**. 31/12/2010. Publicadas em 30/9/2013. Disponível em <www.sereducacional.com/ri/>. Acesso em 18 fev 2015.

_____. **Demonstrações financeiras padronizadas**. 31/12/2011. Publicadas em 30/9/2013. Disponível em <www.sereducacional.com/ri/ >. Acesso em 15 fev 2015.

_____. **Demonstrações financeiras padronizadas**. 31/12/2012. Publicadas em 30/9/2013. Disponível em <www.sereducacional.com/ri/ >. Acesso em 12 fev 2015.

_____. **Demonstrações financeiras padronizadas**. 31/12/2013. Publicadas em 26/3/2014. Disponível em <www.sereducacional.com/ri/ >. Acesso em 14 fev 2015.

_____. **Demonstrações financeiras padronizadas**. 31/12/2014. Publicadas em 31/3/2015. Disponível em <www.sereducacional.com/ri/ >. Acesso em 12abr 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: *predomínio privado-mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária*. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 29, n. 105, dez/2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em 10 mar 2015.

VALE, Andréa Araújo do. **A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira**: *o caso da Estácio de Sá*. In: CHAVES, Vera Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **A universidade brasileira e o PNE**: *instrumentalização e mercantilização educacionais.* São Paulo: Xamã, 2013. p. 113-130.

POLÍTICA DE EXPANSÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS: UM ESTUDO DO CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.

Tayanne de Fátima Almeida Tabosa dos Reis
Universidade Federal do Pará.
tayannetabosa@outlook.com

Valéria Silva de Moraes Novais
Universidade Federal do Pará.
valmoraes25@gmail.com

Vera Lúcia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará.
veraluciajacob@gmail.com

RESUMO

O texto apresenta uma análise do financiamento da educação superior brasileira sob a lógica da atual politica expansionista tendo como foco o caso da Universidade do Estado do Pará-UEPA. Discute-se de que forma a educação superior foi afetada nas últimas décadas pelas novas demandas da economia global, enfocando principalmente nas instituições estaduais de ensino superior e seu atual desafio: expandir matrícula, mas sem ampliação de recursos financeiros para esse fim. Para tanto, adotamos uma abordagem quanti-qualitativa e realizamos levantamentos de dados orçamentários em sites oficiais, revisão bibliográfica e levantamento de documentos oficiais, a fim de identificar no orçamento do Estado do Pará o que é gasto com a universidade e o que isso representa para o PIB estadual. Os resultados apontam que a educação superior foi afetada nas últimas décadas pelas demandas globais, e que principalmente as universidades estaduais vêm sofrendo para se expandirem sem contar com ampliação de recursos financeiros e sob constante política de contenção de gastos, como é o caso da UEPA. Nas considerações finais fazemos algumas reflexões acerca dos desafios enfrentados pelas universidades estaduais no contexto da atual sociabilidade capitalista.

Palavras-chave: Financiamento na expansão da Educação Superior; Universidade Estadual. UEPA

1- INTRODUÇÃO

Este texto é parte integrante do trabalho que estamos desenvolvendo a partir da pesquisa "Política de expansão e financiamento da educação superior nas universidades estaduais: um estudo do caso da Universidade do Estado do Pará"[30], vinculada ao projeto de

[30] Orientado pela Profª. Drª. Vera Lúcia Jacob Chaves e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES), do Instituto de Ciências da Educação/UFPA.

pesquisa "Política de Financiamento da Educação Superior no Brasil – uma análise dos Planos Nacionais de Educação", que tem por objetivo analisar a política de financiamento da educação superior existente no Brasil e investigar como esta se relaciona com as metas de expansão previstas nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2011-2020), buscando apreender as contradições e questionamentos das politicas públicas na ótica de crise mundial do capitalismo.

O objetivo deste trabalho é o de analisar a Reforma do Estado brasileiro e suas implicações na política educacional com ênfase para o financiamento das Universidades estaduais e identificar no orçamento do Estado do Pará os recursos destinados ao financiamento da Universidade do Estado do Pará e o que representam em relação ao conjunto dos gastos com políticas sociais e em relação ao PIB.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos dados levantados na literatura existente e em documentos oficiais. Foram consultados os dados orçamentários do estado do Pará, da Universidade do Estado do Pará e do PIB.

O texto foi desenvolvido em duas partes. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre a Reforma do Estado e suas implicações na política da educação superior. Tal análise com recorte na década de 1990, década que o Brasil aderiu a políticas neoliberais com forte incidência na educação superior, sendo esta a peça fundamental para o entendimento da educação brasileira e para o financiamento das universidades estaduais. Na segunda parte, apresentamos uma breve caracterização acerca do financiamento das instituições estaduais de ensino superior – IEES brasileiras, em seguida discutimos os delineamentos do financiamento da UEPA, bem como tratamos dos dados financeiros relacionados com o PIB do estado do Pará e as despesas destinadas para esta instituição.

2- Reforma do Estado e suas implicações no ensino superior e Universidades Estaduais.

O estudo das políticas educacionais brasileiras nas ultimas três décadas envolve análises conjunturais que são reflexos das alterações de ordem política e econômica demandados pela atual etapa de desenvolvimento capitalista. Com base em Anderson (1995) o cenário mundial dos anos 1980 é demarcado por diversas mudanças nos campos políticos, econômicos e sociais. Na Europa, por exemplo, de acordo com Anderson (1995) pode-se destacar no pós-guerra a quebra das bases idearias do que se intitulou de Estado de bem estar

social, que pode ser entendido como uma estratégia do capitalismo a fim de reduzir os efeitos da crise econômica (em especial o crescente desemprego) e principalmente eliminar as doutrinas contrárias à vigente.

Desse modo, para a garantia de tal estabilidade investiu-se em políticas públicas e assistenciais para garantir o "bem estar social". Porém, esse fenômeno histórico causou um extremo fortalecimento dos sindicatos trabalhistas, que reivindicavam por melhores salários e políticas públicas mais abrangentes. Por conseguinte, a economia europeia passou por grande período de instabilidade, o que culminou com a grande crise do capitalismo, fato este que veio a fomentar e propiciar os meios para a disseminação da sua atual etapa de expansão do capital, o neoliberalismo.

> O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 1995, p.2)

No Brasil, a partir das décadas 1980/90 intensificou-se a crise do modelo econômico de substituição de importações vigente no país, que trouxe como consequência altas taxas de inflação, crise fiscal e o aumento das desigualdades. Diante desse cenário, e sob influências neoliberais que ganhavam abertura no país, fazia-se necessário e urgente a formulação de mudanças para solucionar a crise econômica, e é nessa lógica que perpassa o novo funcionamento do Estado brasileiro.

> [...] Vem se produzindo no Brasil um novo pacto social consensuado politicamente por nossas elites para a adaptabilidade do país ao que se convencionou chamar, no plano político, de Neoliberalismo. Esta adaptabilidade está vinculada às mutações no sistema capitalista em escala mundial com mudanças nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e financeira, exigindo dos países novo pacto social com alterações expressivas na sua sociabilidade, nas suas políticas econômicas, nas políticas de desenvolvimento produtivo, nas suas Constituições e ainda nas políticas educacionais. (KATO, 2013, p.106).

Nesse contexto de mutações do sistema do capital e da necessidade de superação da crise iniciada nos anos 1970 e que alcançam seu ápice no Brasil a partir dos anos 1990, são exigidas a implantação de reformas pelos países hegemônicos do capital por meio dos organismos internacionais, na tentativa de garantir a manutenção da concentração do capital e da lucratividade dos capitalistas, como destaca Kato:

> [...] E do momento histórico vivido pelo Brasil em meados da década de 1989 é possível compreender as reformas econômicas e políticas que o país vem realizando nos últimos vinte anos: O Plano Real, as diversas reformas jurídicas, com destaque para as reformas na previdência pública e privada, a dilapidação do patrimônio público pela venda das principais empresas estatais que produziam lucros em setores estratégicos sob o argumento da necessidade de sanear as contas públicas, seguindo a risca o receituário imposto pelo Consenso de Washington. (KATO, 2013, p.110).

A reforma do Estado nos anos 1990, portanto, de acordo com Kato (2013), teve sua principal expressão na publicação do seu manifesto político, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. A publicação desse documento vem produzindo severas mudanças na política e na economia brasileira, com destaque para a redefinição do papel do Estado, sobretudo, com a criação do setor público- não estatal.

Residiria neste setor, portanto, a racionalidade das mudanças no padrão de financiamento público das universidades. É neste chamado terceiro setor que estão incluídas as atividades de pesquisas e as universidades públicas. Tal inclusão passou a operar significativa mudança cultural, pois faculta a esta instituição nova relação com o Estado e com o setor produtivo. (KATO, 2013)

Nesse contexto, o Estado passou a aderir ressignificações e ações impostas pelas organizações internacionais, como o Banco Mundial e FMI -representantes do interesse do capital- que traduziam seus interesses sociopolíticos nas mudanças determinadas para o Estado nacional, como a minimização do Estado e a forte crítica ao intervencionismo estatal, a abertura do mercado e a privatização da esfera pública; o que resulta em profundas mudanças para o campo das políticas públicas, e principalmente, para as politicas sociais. "[...] Ou seja, o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública". (DOURADO, 2002 p. 235).

As politicas educacionais e sociais fundadas a partir de então também estão em consonância com as diretrizes de ordem internacional com o intuito de retomar a capacidade de crescimento do capital brasileiro.

O reflexo de tal reforma na educação superior, se torna evidente à medida que a sua sinuosa competitividade, e modelo de gerenciamento acadêmico, pautado na organização e gestão da educação pública passam a exibir perfil de empresas privadas. Como explicita Amaral e Pinto (2010, p.2):

> Na ES [educação superior], como consequência dessa linha de pensamento o que se viu foi uma pregação em favor do eficientismo, da competição entre as instituições, da implementação de um gerenciamento acadêmico que segue padrões de empresas privadas, e da procura por fontes alternativas de financiamento, em especial a partir da proliferação das fundações.

Dourado (2002) faz uma profunda análise a cerca das recomendações do Banco Mundial à Educação Superior brasileira, fazendo referencia ao documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência* (1995), cuja intencionalidade se torna clara no sentido de privatização desse nível de ensino, da eliminação de gastos com políticas compensatórias, aplicação de recursos públicos nas instituições privadas, busca de novas fontes de recurso através da iniciativa privada, expansão do numero de instituições não universitárias objetivando a diversificação do ensino superior, entre outras demandas.

Assim, a educação brasileira perde a essência democrática, passa a assumir um modelo mercadológico, baseado em custos e benefícios, uma mercadoria de livre negociação no mercado. Como afirma Chaves (2008) a educação é um direito público e dever do Estado garantida na Constituição Federal de 1988, mas a partir da Reforma de 1990, se transforma em uma mercadoria atraente a ser negociada na lógica capitalista de mercado nacional e internacional, e nessa perspectiva, a educação superior, sem garantia de financiamento público para seu sustento integral adere a gestão empresarial, o que consequentemente ocasiona a perda de sua autonomia e sua funcionalidade passa a ser definida a partir do interesses das empresas privadas.

3- O Financiamento das Universidades Estaduais: o caso da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Percebemos que a Reforma do aparelho do Estado trouxe novos entendimentos para a concepção de esfera pública e privada, visto que após esta, o que era exclusivamente oferecido pelo Estado e entendido como de ordem pública, passa a ser definido pelo conceito de público não-estatal, caracterizado pela parceria entre o Estado e a sociedade, que atua na forma de organizações sociais, essencialmente entre instituições privadas. De acordo com SOUSA JÚNIOR (2002, p.4):

> Os serviços não-exclusivos, nos quais se incluem os serviços educacionais, devem primar pela eficiência e eficácia e o seu financiamento deve ser assumido, em grandes proporções, ainda pelo Estado. Entretanto, a sua

> execução deve ser transferida da gestão para o setor público não-estatal. Nas atividades não exclusivas, a exemplo de escolas, hospitais, universidades, centros de pesquisa, museus, etc, deverá imperar a forma de *Organizações* Sociais, isto é, instituições públicas não-estatais que adotarão o modelo de administração gerencial, de direito privado, e irão prestar contas de suas atividades à sociedade e a governo.

É fundamental compreender que tais mudanças tiveram influência dos organismos internacionais - a exemplo do Banco Mundial (BM), e promoveram significativas reformas na educação brasileira, em todos os níveis educacionais, seja em relação ao currículo (parâmetros e diretrizes curriculares); avaliação (Provinha Brasil; Prova Brasil, IDEB, ENEM, ENADE, SINAES), financiamento (FUNDEF, FUNDEB, PROUNI, FIES, parcerias público-privadas) como no modelo de gestão (gestão gerencial), seguindo as premissas neoliberais.

O texto de Sousa Junior (2002) mostra que o BM ainda propõe que a educação secundária e superior estão sujeitas ao pagamento de taxas. No caso específico da educação superior, faz-se necessário que se amplie as taxas de impostos locais e centrais e há um forte incentivo para a maior participação da comunidade, bem como variadas formas de financiamento privado. Fatos esses que explicitam as bases neoliberais na educação e a forma como a identidade das universidades foi mudada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, sobremaneira, no seu financiamento, que passa a ser baseado no incentivo à mercantilização, como destacam as autoras a seguir.

> O movimento de privatização desse nível de ensino tem sido intenso e se evidencia tanto pela expansão do setor privado como pela privatização das IES públicas. Esse movimento vem transformando a universidade pública num modelo educacional que privilegia a mercantilização do ensino como a principal forma de superação da crise institucional que ela vivencia. Assim, a privatização interna das instituições públicas ocorre por meio da utilização de diferentes mecanismos, dentre os quais destacamos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas de mensalidades de cursos de pós-graduação *lato sensu*; convênios e contratos de prestação de serviço com empresas privadas para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; dentre outros, com a finalidade de captar recursos no mercado. (CHAVES, MEDEIROS E LIMA, 2006, p. 12).

Os estudos realizados, baseados em Chaves, Medeiros e Lima (2006) e Catani e Oliveira (2002), demonstram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, Lei n° 9.394/96, constitui-se como um agente para o inicio da reestruturação da educação, principalmente no nível superior. No mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) houve a aprovação de um arcabouço que deu subsídios para possíveis alterações nas diretrizes e bases educacionais, o que possibilitou mais diretamente a inserção da reforma neoliberal no seio educacional, todavia há uma totalidade

de mecanismos de mudanças nesse nível de ensino, que contam com reforços de leis e outros instrumentos legais.

Então, constata-se que a LDB, traz implícita ou explicitamente uma nova relação entre o Estado e as Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as públicas, haja vista que aquele se coloca no controle e na gestão das políticas voltadas para esse setor, com destaque para o financiamento.

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988 define o regime de colaboração reciproca entre os entes federativos, ou seja, Estado, Município e União, que devem trabalhar de forma conjunta para o oferecimento da educação, de forma compartilhada e descentralizada, de acordo com seus artigos de n° 1°, 18,23,30 e 211. O Estado e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio, os Municípios, prioritariamente no ensino fundamental e médio, a União, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas educacionais em níveis de ensino obrigatório. (CURY, 2010).

O financiamento da educação está claramente definido na Constituição de 1988, no art. 212, que aponta:

> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1°- A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, ou pelos Estados aos respectivos municípios, não é considerada, para efeito do calculo previsto neste artigo, receita do governo que transferir (Brasil, 1988, art.212).

Embora a Constituição Brasileira de 1988 nos mostre que os entes federados devem trabalhar em regime de colaboração, de forma descentralizada, no que diz respeito ao financiamento da educação, ainda percebemos que as marcas do processo de Reforma do Estado trouxeram modificações para IES, principalmente para as universidades estaduais.

Torna-se notória a maior participação do Estado e dos municípios no financiamento da educação, e este fato influencia diretamente no financiamento das instituições estaduais, pois os Estados e municípios precisarão despender muito mais do que o previsto pela Constituição Federal de 1988 para custear o financiamento da educação, e a União, que tem maior capacidade de arrecadação, passa a despender menos recursos.

> [...] Os Estados que arcam com quase metade dos recursos para a educação no Brasil, 47,2% seguidos dos municípios com cerca de 30% e ficando em ultimo a União com cerca de 23%. Esses dados mostram de forma clara que

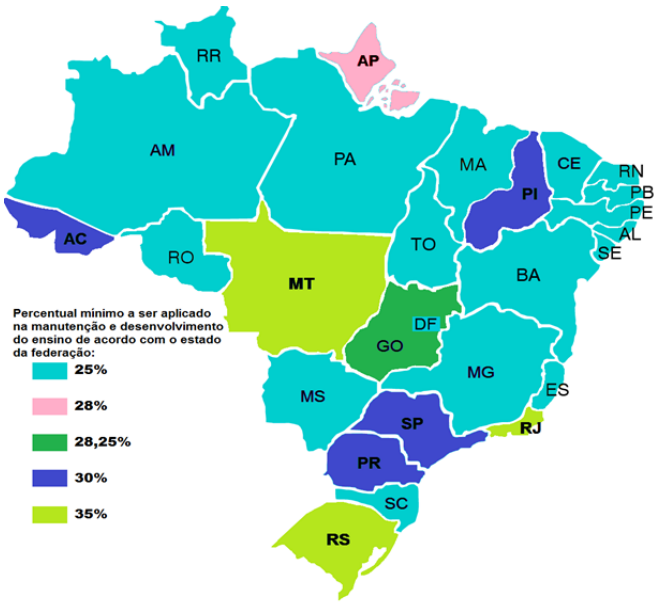
> a União tem despendido menos recursos para a educação do que sua capacidade de arrecadação permite a despeito do processo de centralização fiscal que promoveu nos últimos anos. São os Estados que, historicamente, têm arcado com o grosso do financiamento da educação. A participação dos municípios tem sido crescente nos últimos anos e a partir de 1998 [...] (SOUSA JUNIOR, 2002, p.9).

Este fato influencia no financiamento das universidades estaduais, por que os governos estaduais precisam despender maiores gastos para a educação básica e, a universidade estadual, acaba tendo seu financiamento limitado. Dessa forma, as parcerias público- privadas, ensejadas com a reforma do Estado, passam a ser essenciais para o desenvolvimento dessas instituições "[...] posto que não encontram formas de melhorar as condições de trabalho e a própria qualidade de ensino, a não ser que busquem recursos adicionais para enfrentar essa situação de penúria da maioria das universidades estaduais." (SOUSA JUNIOR, 2002, p. 11).

No cenário brasileiro é possível identificar diferentes formas de vinculação para a manutenção e desenvolvimento do ensino - MDE. De acordo com Carvalho (2014), alguns poucos estados vinculam mais de 25% dos recursos para MDE, como demonstra o mapa abaixo:

Mapa 1 – Vinculação de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) por Estado da Federação

Fonte: Constituições Estaduais brasileiras. In: CARVALHO, 2014.



Verificamos que a grande maioria dos estados brasileiros vinculam 25% dos recursos para MDE (17 estados e o distrito federal), ou seja, o mínimo estabelecido pela CF/1988. Os estados do Acre, Paraná, São Paulo e Piauí são os estados que vinculam 30% dos impostos para MDE. Já o

Amapá destina 28% dos recursos de impostos e Goiás 28,25%. O Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro são os estados que mais destinam impostos, com 35%.

Na aparência dos fatos, parece que esses estados que destinam mais de 25% dos recursos de impostos apresentam um percentual maior de recursos para a educação superior, entretanto, sabemos que o principal desafio enfrentado pelas universidades públicas brasileiras é expandir seu número de matriculas, sem haver expansão suficiente de recursos públicos que garantam a qualidade e manutenção destas.

No caso das IEES, esse desafio torna-se mais árduo, dado a pouca participação federal (que se dá principalmente para financiar ações e programas determinados pelo MEC ou que esteja relacionado com ações da politica educacional nacional) e os parcos recursos transferidos pelos estados, somado ainda a orientação internacional dos organismos multilaterais de destinação à educação básica, onde os governantes estaduais destinam 20% dos recursos para o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica - FUNDEB.

Em âmbito nacional, a subvinculação de percentual específico para a educação superior pública também é bastante variante. De acordo com Carvalho (2014), das 27 unidades federativas, apenas nove subvinculam um percentual mínimo para a educação superior, são os estados do Amazonas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os percentuais variam entre 0,5% a 5% das receitas de impostos.

A ausência de uma vinculação definida para o financiamento das IEES na sua grande maioria tem suscitado ampla discussão no país, principalmente no espaço dos movimentos docentes, os quais vêm imprimindo esforços mediante debates em seminários e mobilização conjunta de associações[31], para que se efetivem recursos específicos que garantam a manutenção destas. A busca por mudanças no cenário das IEES culminou na recente criação da Frente Parlamentar em Defesa das Universidades Estaduais e Municipais[32], visando ampliar e aprimorar as legislações referentes ao tema.

É importante destacar que as universidades estaduais paulistas contam com a destinação de 9,57%[33] dos recursos arrecadados pelo Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS, conquista essa efetivada desde 1995. O regime de vinculação orçamentária dessas IEES

[31] É realizado anualmente reuniões, encontros e marchas de protestos com a participação de mais de 40 associações docentes do país para discussões acerca do financiamento das instituições estaduais e municipais de educação superior (ADUSP, 2013).

[32] A Frente Parlamentar em Defesa das Universidades Estaduais e Municipais é formada por membros do Senado e da Câmara dos Deputados Federais, e conta com o apoio da Associação dos Reitores de Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM.

[33] Em 1989 as universidades estaduais: USP - Universidade de São Paulo. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas e UNESP – Universidade Estadual Paulista contavam com 8,4% da arrecadação do ICMS, em 1992 passou para 9% e a partir de 1995, 9,57%. Por essa razão, as universidades estaduais paulistas tornaram-se referencia em vinculação orçamentaria para as IEES.

possibilitou a autonomia para gerir seus recursos sem necessitar ser dependente de orçamento do governo estadual, como acontece com a grande maioria das universidades estaduais.

Ao aproximarmos tal realidade com o estado do Pará, identificamos que de 1903 a 1957, a Educação Superior era oferecida em faculdades isoladas, que atendiam as demandas do cenário social e econômico da região. A ideia de criar uma Universidade no Pará como forma de divulgação científico e cultural se proliferou a partir de 1924, porém, só se consolidou em 1957, após o processo de federalização das Faculdades já existentes no Estado - fato esse que tornou possível o advento da Universidade-. (INEP, 2006. p. 33)

> Somente em 2 de julho de 1957, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, sancionou a Lei nº. 3.191 que criou a Universidade do Pará. Essa universidade foi a 8ª instituição do gênero no Brasil. Seguiu, também, o modelo de organização das demais universidades brasileiras, sendo formada pela congregação de sete escolas superiores já existentes que adquiriram novas designações, passando a ser: Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará; Faculdade de Direito; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Odontologia; Faculdade de ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais e Escola de Engenharia.

Posteriormente, em 20 de agosto de 1965, a Lei 4.795 foi sancionada, e determinava que a então Universidade e todas as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao MEC, seriam qualificadas de federais, a partir de então a Universidade do Pará, passou a ser chamada de Universidade Federal do Pará. (INEP, 2006, p. 34).

Em 1993, foi criada a UEPA, nascida pela fusão de faculdades estaduais, com a missão de somar com o desenvolvimento e modernização do Estado.

> A Universidade do Estado do Pará (UEPA) foi criada em 1993, por meio da Lei Estadual n° 5.747, de 18 de maio de 1993 como resultado da transformação da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) que congregava a Escola de Enfermagem do Estado do Pará, Faculdade de Medicina do Estado do Pará, Escola Superior de Educação Física, a Faculdade de Educação e o instituto Superior de Educação do Pará (ISEP). A UEPA é uma instituição pública estadual organizada como autarquia de regime especial e estrutura multi-campi, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. (INEP, 2006, p.37)

Muitas universidades estaduais brasileiras, como forma de ampliação de seus programas e sua forma de atuação, iniciam o processo de interiorização, que funcionam através da criação de *campi* universitários nos interiores. Especialmente no Pará, a UEPA utiliza esse processo a fim de expandir a esfera educacional e a diminuição das desigualdades

na lógica da oferta deste nível de ensino, cuja oferta se concentra na capital. (PICANÇO E FROTA, 2002).

Atualmente os *campi* universitários da UEPA estão espalhados por 15 municípios do Pará, quais sejam: Paragominas, Conceição do Araguaia, Marabá, Altamira, Igarapé-Açu, São Miguel do Guamá, Santarém, Tucuruí, Moju, Redenção, Barcarena, Vigia de Nazaré, Cametá, Salvaterra e Castanhal.

A universidade tem a sua estrutura fundamentada em três áreas do conhecimento: Saúde, Educação e Tecnologia, para tanto, dispõe de três centros acadêmicos: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) e o Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT), que totalizam na oferta de 24 cursos de graduação.

Quadro 1: Relação de cursos ofertados na UEPA.

CURSOS OFERTADOS NA UEPA	
CCBS	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. MEDICINA. ENFERMAGEM. FISIOTERAPIA. TERAPIA OCUPACIONAL. BIOMEDICINA.
CCSE	PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO. LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS NATURAIS COM HABILITAÇÃO EM QUÍMICA, FÍSICA E BIOLOGIA. SECRETARIADO EXECUTIVO TRILINGUE. LICENCIATURA PLENA EM LETRAS- LIBRAS. LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA. LICENCIATURA PLENA EM MÚSICA. LICENCIATURA PLENA EM LETRAS- LINGUA PORTUGUESA. LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA. LICENCIATURA PLENA EM FILOSOFIA. LICENCIATURA PLENA EM LETRAS- LINGUA INGLESA.
CCNT	CURSO DE BACHARELADO EM DESIGN. ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. TECNOLOGIA DE ALIMENTOS. TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS. ENGENHARIA AMBIENTAL. ENGENHARIA FLORESTAL.

Fonte: Site da UEPA (2015)

A instituição vem tentando cumprir o papel a que ela se compromete, o tripé da pesquisa, ensino e extensão, para tanto, a gestão investiu no crescimento da universidade,

ampliou o quadro de docentes, adquiriu novos acervos, implantou novos cursos em núcleos do interior, viabilizou novos recursos, ampliou a estrutura física, promoveu ações para o incentivo da pesquisa, da valorização docente, dados estes levantados no "Relatório Acadêmico e Social de Gestão – Passos de gigante no rumo certo para desenvolver o Pará" publicado pela UEPA em 2013, que tem como objetivo demonstrar os avanços da universidade durante a gestão de Marilia Brasil Xavier (2008 à 2013).

Em 2012, após negociações com o governo do Estado, a instituição conseguiu firmar novos concursos e regulação de vínculos não estáveis, elevando o número total de servidores técnicos administrativos para 2.330, quadros de melhora, visto que em 2008 o aponte de servidores era de 1.088. Para o quadro docente, foram realizados concursos públicos, os quais elegeram 803 efetivos e mais 315 temporários, somados aos já pertencentes anteriormente.

No que diz respeito aos avanços existentes na graduação, o relatório de gestão aponta que a UEPA vem ampliando a oferta de cursos e de vagas na graduação, segundo expressa o planejamento estratégico, com recursos do tesouro e também com recursos de captação de programas federais, a exemplo o PARFOR e UAB. A diminuição na oferta de vagas com recursos do tesouro de 2009 para 2010 foi compensada pela oferta de vagas com recursos captados de programas federais. Com este remanejamento de vagas e otimização de recursos, foi possível retomar o crescimento na oferta nos anos seguintes em áreas de conhecimento estratégicas para o desenvolvimento do Estado. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2013).

As tabelas a seguir, demonstram um crescimento substancial da universidade comparando os anos de 2007 e 2012, em um recorte que nos possibilita analisar o balanço da nova gestão.

Tabela 1: Evolução do ensino de graduação na Universidade do Estado do Pará de 2007-2012

ENSINO GRADUAÇÃO	2007	2012
VAGAS OFERTADAS	2.468	3.646
INSCRITOS NOS PROCESSOS SELETIVOS	30.524	98.620
ISENÇÕES DAS INSCRIÇÕES NOS PROCESSOS SELETIVOS	4.000	10.500
BOLSAS PIBID	0	188
BOLSAS DE PROJETOS DE GRADUAÇÃO (PET-SAÚDE, RECURSOS PRÓPRIOS).	20	114
BOLSAS MONITORIA	305	527
ALUNOS MATRICULADOS NOS CAMPI DA CAPITAL	4.799	5.293
ALUNOS MATRICULADOS NOS CAMPI INTERIORIZAÇÃO	4.840	6.111
PROJETOS ESPECIAIS DE GRADUAÇÃO (PTP, PARFOR, UAB E CONVENIOS).	313	3.317
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	9.952	14.721

FONTE: Site UEPA (2015)

Os dados acima mostram o crescimento da UEPA em relação aos cursos de graduação apresentando uma expansão de 47,9% das matrículas de 2007 a 2012, sendo os projetos especiais de graduação (PTP, PARFOR, UAB E CONVENIOS) foram os que mais expandiram (960%).

A Tabela 2 a seguir apresenta os dados relativos à pesquisa, pós-graduação e extensão universitária da UEPA no período de 2007 a 2012.

Tabela 2: Evolução da pesquisa, pós-graduação e extensão universitária na Universidade do Estado do Pará de 2007 a 2012.

PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	2007	2012
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	21	28
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU-MESTRADO	1	6
VAGAS ANUAIS EM PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	20	89
ALUNOS MATRICULADOS EM PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	40	222
BOLSAS PIBIC (NNPQ, FAPESPA, CHAMADA INTERNA DE PESQUISA).	166	223
BOLSAS PIBIC JR. - FAPESPA- CNPQ	0	156
GRUPOS DE PESQUISA CERTIFICADOS NO DIRETÓRIO NACIONAL DO CNPQ	24	69
PROJETOS DE EXTENSÃO EM EXECUÇÃO	42	96
PROGRAMAS DE EXTENSÃO EM EXECUÇÃO	7	12

BOLSAS DE EXTENSÃO	100	189
BOLSAS DE ASSISTENCIAL ESTUDANTIL	0	320
PROGRAMA DE INTERCAMBIO (CIENCIA SEM FRONTEIRAS)	0,00	16
INVESTIMENTO ANUAL EM AUXILIO ESTUDANTIL	728.038	1.554.300

Fonte: Site da UEPA (2015)

Os dados expostos na Tabela 2 mostram a UEPA tem investido na expansão também da pesquisa, da pós-graduação e da extensão o que demonstra que a Universidade caminha no sentido de sua expansão, dentro e fora da capital, trabalhando fortemente no ensino graduação, da pesquisa e extensão, e, na pós-graduação. Os dados mostram que em 2007 a UEPA possuía apenas um curso de Mestrado e que em 2012 passam a ser seis (6) cursos.

Tal crescimento tem se dado mesmo diante da pouca destinação de recursos públicos vinda do governo estadual como pode ser visualizado na Tabela 3, que apresenta as despesas vinculadas para o financiamento da UEPA e o que representam em relação ao PIB do estado.

Tabela 3: Produto Interno Bruto (PIB) e despesas do Estado do Pará com o financiamento da UEPA.

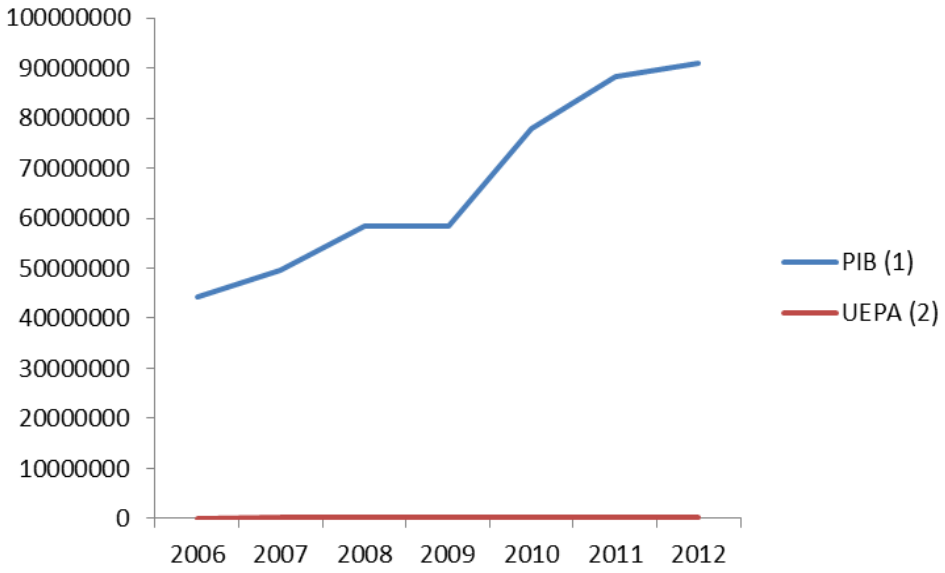
ANO	PIB (1)	UEPA (2)	UEPA/PIB
2006	44.369.675	78.535	0,17%
2007	49.507.144	90.859	0,19%
2008	58.518.557	116.867	0,19%
2009	58.401.830	120.742	0,20%
2010	77.847.597	136.487	0,17%
2011	88.370.610	163.250	0.18%
2012	91.009.014	179.907	0,19%
2013	-	204.268.	-

Fonte (1): IBGE; (2): SEPOF.

Os dados da Tabela 3 revelam que houve um incremento significativo, em termos de valores absolutos tanto nos valores do PIB do Estado quanto nos valores repassados para a UEPA, onde estes recursos quase triplicaram entre o início e o fim do período analisado. No entanto, a evolução dos valores repassados à UEPA mantém uma trajetória quase constante (Figura 1). Note-se que enquanto os valores do PIB possuem uma trajetória ascendente

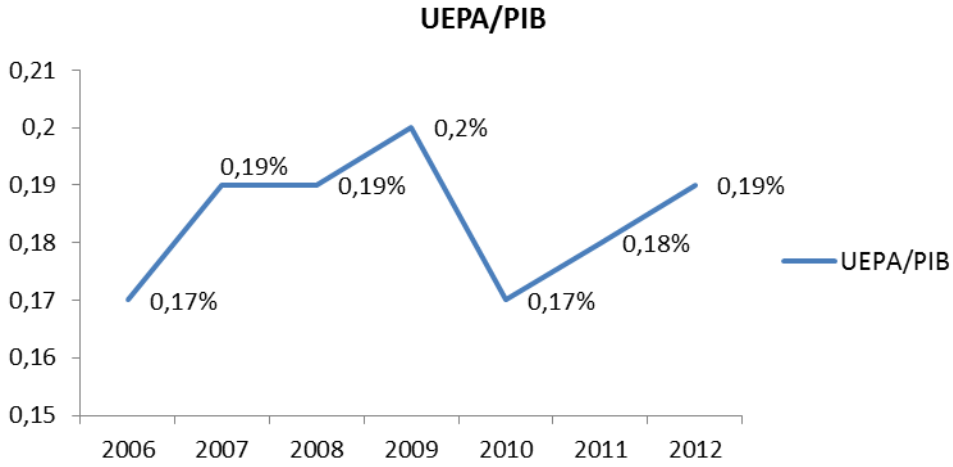
positiva (representada pela linha azul), os valores dos repasses (linha em vermelho) destinados à UEPA se mantêm praticamente constantes.

Figura 1: Evolução dos valores repassados à UEPA em relação ao PIB.



Dessa forma, pode-se afirmar que, proporcionalmente, os valores destinados à instituição em questão, não acompanharam o ritmo de crescimento da arrecadação do Estado. Este fato é corroborado quando se avaliam a proporção desses recursos em relação ao PIB. Note-se que os valores destinados à UEPA variam entre 0,17% a 0,2% do PIB.

Figura 2: Participação da UEPA no PIB do Estado do Pará, 2006/2012.



Podemos a partir desses dados levantar uma discussão acerca das instituições estaduais pós reforma do Estado, e seu principal desafio: expandir o seu desenvolvimento como universidade multicampi, mas sem ampliação de recursos financeiros para este fim. Conforme observamos nas informações supracitadas no Relatório de Gestão da UEPA, lançado em 2013, houve um alto desenvolvimento na Universidade, expansão de matriculas, ofertas de novos cursos na graduação e pós graduação, estrutura física renovada, e vários outros quesitos de desenvolvimento foram citados, fato este que se torna incoerente quando analisamos os gastos do Estado do Pará com a UEPA.

Nota-se que o crescimento do Estado é bem relativo e que os gastos com a educação se mantém constante com o passar dos anos, sem crescimento. Fato este que explicita as raízes neoliberais, as recomendações dos organismos internacionais fixados de forma inegável no seio da educação superior. Tais investimentos nem sempre são sanados com parcerias entre público-privado, com a privatização de áreas educacionais, bem como a cobrança de taxas e mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu*, convênios com empresas, entre outros serviços destinados para a captação de receitas próprias.

Uma das soluções mais utilizada para manter suas ações é a contenção dos gastos, materializada na redução de consumo de energia, pagamento de hora-extra aos professores, redução em 20% do valor originário dos contratos de aquisição, redução dos serviços de reprografia, redução do quantitativo de funcionários de vigilância e limpeza, entre tantas outras medidas de contingenciamento, como destacado em reportagem veiculada pelo Portal ORM (2009) e também na Portaria/UEPA n° 491/11, de 23 de fevereiro de 2011, que visou atender ao Decreto nº 05 de 19/01/2011, publicado no Diário Oficial do Estado do Pará nº 31.837. As ações de contenção dos gastos é uma recomendação do governo estadual, que de acordo com o então Pró-reitor de Gestão e Planejamento da UEPA,

> Do primeiro para o segundo quadrimestre deste ano **fizemos um contingenciamento e a recomendação expressa do governo é a redução de gastos por conta da queda da arrecadação do estado**. Hoje (em 2009), 98% de recursos são do Tesouro do Estado. A Uepa tem uma capacidade de captar verbas muito baixa, em torno de 2% (PORTAL ORM, 2009, grifo nosso).

No discurso institucional, o contingenciamento se dá pela queda na arrecadação estadual. Entretanto, vimos na Tabela 3, que houve uma queda pouco expressiva, uma vez que em 2008 a arrecadação foi de R$ 58.518.557,00 e em 2009 (ano destacado na fala acima) foi de R$ 58.401.830,00. Aliado a isso, vale destacar que a diversificação na forma de

financiamento tem sido irrisórios para manter uma instituição pública *multicampi*, já que representam apenas 2%.

De fato, as ações de redução de despesas se tornaram recorrentes na UEPA e comumente são reveladas no jornal local de Belém, e vem contribuindo diretamente para a precarização das atividades desenvolvidas nessa universidade. Tal fato se agrava se considerarmos as pressões vinculadas pelo projeto neoliberal de sociabilidade, as quais visam adequar os órgãos públicos aos critérios de eficácia, eficiência, qualidade e produtividade, haja vista que divergem desses critérios se não há as condições necessárias para efetivá-los. O cenário que se evidencia para as universidades públicas é de crise institucional, que de acordo com Santos (2010, p. 15-16):

> [...] A crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia cientifica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. Enquanto a universidade e os seus serviços foram um inequívoco bem público que competia ao Estado assegurar, esta dependência não foi problemática, à semelhança do que se passa, por exemplo, com o sistema judicial, em que a independência dos tribunas não é beliscada pelo fato de serem financiados pelo Estado. No entanto, ao contrário, do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. Se esta existia antes, aprofundou-se. Pode-se dizer que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda da prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas.

Portanto, há uma clara estratégia focada em expandir a educação superior através das universidades estaduais com um caráter economicista, com a contenção de despesas, estimulando a abertura para parcerias público-privadas, captação de recursos próprios, bem como qualquer estratégia que fortaleça a lógica mercantil no interior das universidades públicas estaduais, que permita o mínimo de utilização do produto interno bruto - PIB estadual, enfraquecendo assim a adoção de subvinculações de recursos públicos captados para a educação superior.

4- ALGUMAS APROXIMAÇÕES.

Atendendo aos objetivos e demonstrando os resultados parciais da pesquisa em andamento, percebemos que a Reforma no Aparelho do Estado foi a grande motivadora das transformações sociais, politicas e econômicas no Brasil. Essa reforma fez eclodir um novo cenário no país, visto que as bases neoliberais as quais era fundamentada findavam mudanças que vinham a reorganizar as estruturas antes firmadas no estado brasileiro.

Nesse contexto, a educação passa a atender os interesses neoliberais recomendados por organismos internacionais de grande influência, como FMI e Banco Mundial. Com isso todos os níveis educacionais são afetados, inclusive o nível superior, nosso objeto de pesquisa, que passa a ser vista como mercadoria, e assume um papel cada vez mais enraizado às recomendações destes organismos internacionais, e estes acarretam diretamente na perda da identidade da educação superior, principalmente, da Universidade, trazendo perdas irreparáveis para a história da educação no Brasil.

No que toca ao financiamento das universidades estaduais pós Reforma do Estado, depreende-se que essas instituições são também afetadas por estas mudanças estabelecidas neste recorte temporal, haja vista que os recursos para seu sustento são angariados prioritariamente pelo Estado, e por suas parcerias com empresas privadas, ficando a União com participação indireta no financiamento das IES estaduais, uma vez eu se dá mediante programas federais.

O cenário apresentado até aqui demonstra a fragilidade na captação de recursos para manutenção das IEES, que se agrava com a falta de destinação legalmente estabelecida na maioria das instituições estaduais de ensino superior. Somado a isso, sabemos da orientação internacional de priorização das ações governamentais para o ensino fundamental, que no caso dos governos estaduais, representa uma grande parcela dos recursos destinados para o FUNDEB. Nessa direção, o ensino superior estadual fica secundarizado e a resultante é a contenção de despesas para manutenção das atividades básicas das IEES.

Aliado a isso, é possível perceber que as IEES vem sofrendo com a ausência de uma concepção que destaque a importância da educação superior dada pelos governos estaduais principalmente, e também pelo governo federal, este último essencialmente ao não fortalecer e apoiar a vinculação constitucional dos recursos em âmbito estadual ou mesmo complementar com recursos da União. A falta de concepção e importância das universidades estaduais é reforçada inclusive pela persistente crise institucional em que se encontram,

mesmo estando alinhadas as orientações neoliberais, evidenciada fundamentalmente pela diversificação das fontes de financiamento.

Para a UEPA, a adoção de práticas mercantis como a cobrança de taxas e mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu*, convênios com empresas, entre outros serviços destinados para a captação de receitas próprias, mesmo assim não puderam/podem dar conta de garantir o financiamento das atividades fins que uma universidade *multicampi* necessita, e como consequência, o sucateamento dessa instituição social é inevitável e inegável.

A estratégia propalada da lógica neoliberal é de expandir a educação superior via universidades estaduais sob o advento economicista, com a contenção de despesas, mas estimular a maior abertura para parcerias público-privadas, captação de receitas próprias, bem como qualquer estratégia que fortaleça a lógica mercantil no interior das universidades públicas estaduais, que permita o mínimo de utilização do produto interno bruto - PIB estadual.

Portanto, é necessário romper com a lógica de priorização da educação básica e que emerja uma concepção de educação superior com vistas a dar continuidade ao processo de formação emancipadora aos sujeitos, para além de um nível básico de educação. É indispensável pensar na educação em todos os seus níveis, com destinação de recursos públicos exclusivos para a educação pública.

5- REFERÊNCIAS.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

CARDOSO, Nelson Amaral. MARCELINO, José de Rezende P. **O financiamento das IES brasileiras em 2005: recursos públicos, privados e custo dos alunos**. Campo Grande -MS, n. 30, p. 51-70, jul./dez. 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A educação superior**. In: OLIVEIRA, R.P. de; ADRIÃO, T. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **Financiamento na expansão da educação superior.** In: Anais do XXII seminário nacional universitas/br. Expansão da educação superior e da educação profissional: tensões e desafios. Natal/RN, 2014. p .9 a 26.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MEDEIROS, Luciene Miranda; LIMA, Rosângela Novaes . **Reforma da educação superior brasileira - de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior**

brasileira. In: Mariluce Bittar; João Ferreira de Oliveira; Marília Morosini. (Org.). Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB. 1ed.Brasília: INEP, 2008, v. 2, p. 329-348.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Política de Financiamento da Pesquisa no Brasil e no Pará**. In: 30a. Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu-MG. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. v. 1. p. 154-154.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da construção de um sistema nacional de educação**. In: QUEIROZ, Arlindo Cavalcante, GOMES, Leda (org.). Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010- Reflexões sobre o sistema nacional articulado de educação e o plano nacional de educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira, 2009. p. 13 a 31.

DOURADO, L.F. **A reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Campinas. Vol.23. n.80. 2002; p. 234-252.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/ > Acesso em: 02/02/2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. Educação Superior Brasileira: 1991-2004**.- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 28v.

KATO, Fabíola Bouth Grello. **A nova politica de financiamento de pesquisas: Reforma no Estado e no novo papel do CNPq**. São Carlos/SP. UFScar. 2013.

PERRY, Anderson**. Balanço do Neoliberalismo**. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro (Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

PICANÇO, Vera Lucia Lameira; FROTA, Francisco Horácio da Silva. **Interiorização da Universidade do Estado do Pará: Um estudo do campus de Santarém**. Revista do estrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas v. 1, n 6, 2002.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Autarquias de regime especial. Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/direito/artigos/27676/autarquias-de-regime-especial acesso em: 19/01/2015.

PORTAL DA UEPA. Disponível em: < www.uepa.br> acesso em: 19/01/2015.

PROETTI, Alberto Teixeira; LUQUE, Carlos Antônio; CRUZ, Hélio Nogueira da. **Desafios do financiamento das universidades estaduais paulistas**. **Revista Gual,** Florianópolis, v. 5, n. 4, p.2-20, 07 dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez. 2010.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DO PARÁ. Disponível em: < http://www.sepof.pa.gov.br/ > Acesso em: 10/01/2015.

SOUSA JUNIOR, L**. Financiamento das universidades estaduais: o caso da Universidade estadual da Paraíba**. In: 25ª reunião anual da ANPEd, 2002, Caxambu. Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: Anped, 2002. v. 1.

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO PELA VIA DE RENÚNCIA FISCAL.

João Ribeiro dos Santos Filho
UFPA
E-mail: jonhpb@yahoo.com.br

Vera Lúcia Jacob Chaves
UFPA
E-mail: veraluciajacob@gmail.com

Eduardo Silva de Morais
UFPA
E-mail: morais.eduardo18@gmail.com

EIXO 1: FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

RESUMO

Aborda-se a política de financiamento do ensino superior privado, por meio do mecanismo de renúncia fiscal, com ênfase no Prouni. No texto, desenvolve-se uma análise do montante de recursos financeiros relativos à renúncia fiscal por meio do Prouni (período de 2006 a 2014), apontando contradições neste processo de financiamento do ensino superior, que se utiliza de recursos do fundo público (mediante renúncia na arrecadação de tributos) e favorece a apropriação privada de recursos públicos.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento, Renúncia fiscal, Ensino Superior Privado.

1. INTRODUÇÃO

Trata-se de texto em que se propõe uma discussão sobre o financiamento público do ensino superior em instituições privadas, por meio do mecanismo de renúncia fiscal, com ênfase no Programa Universidade Para Todos (Prouni)[34], do governo federal, indicando as

[34] Programa Universidade para Todos. Instituído por meio da Lei 11. 096, de 13 de janeiro de 2005. As instituições que ofertarem bolsas de estudo no referido programa terão isenção dos seguintes tributos: Imposto de renda das pessoas jurídicas; contribuição social sobre o lucro líquido; contribuição social para o financiamento da seguridade social; e contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Além do Prouni, atualmente há também o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), que permite a concessão de moratória e parcelamento de dívidas

possíveis contradições existentes neste processo de financiamento do ensino superior privado.

Estruturalmente, o texto apresenta inicialmente alguns estudos já desenvolvidos acerca do tema renúncia fiscal e do Prouni. Em seguida, discorre-se sobre o papel do Estado no financiamento do ensino superior e os aspectos relativos à lógica neoliberal de financiamento das políticas sociais, como a educação superior. Também se desenvolve uma análise do montante financeiro de renúncia fiscal, na área educacional, enfatizando os valores destinados às instituições privadas no âmbito do Prouni e discorre-se acerca das contradições evidenciadas neste processo de financiamento de expansão do ensino superior privado, por meio de renúncia fiscal.

O financiamento da educação superior, conforme se extrai de leitura do art. 205 da Constituição Federal, pode se efetivar pelos recursos da arrecadação de tributos, de origem estatal (que constituem o fundo público, na concepção de Amaral, 2009), pelo pagamento de mensalidades (recursos das famílias) e pela interação das instituições de ensino superior com diversos setores da sociedade, em que são firmados contratos e convênios para que as instituições de ensino superior recebam recursos financeiros.

No caso das instituições privadas de ensino superior, o financiamento ocorre por meio de recebimento de recursos de mensalidades (recursos das famílias) e pelos recursos decorrentes da não arrecadação de tributos, por meio de renúncia fiscal. Este tipo de financiamento (renúncia fiscal), que constitui benefícios destinados ao setor privado, também pertence ao fundo público (pois são recursos que deixam de ser arrecadados para a composição do fundo público).

Assim, neste texto, propõe-se uma discussão acerca desta forma de financiamento do ensino superior em instituições privadas com utilização de recursos públicos, mediante o mecanismo de renúncia fiscal.

2. FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR E RENÚNCIA FISCAL.

tributárias federais de entidades privadas de ensino superior em troca da concessão de bolsas de estudos em cursos de graduação.

Cabe inicialmente destacar alguns textos que já abordam a relação entre o financiamento do ensino superior e o mecanismo de renúncia fiscal.

Gemaque e Santos Filho (2011, p. 195-214) em estudo realizado com o objetivo de analisar "a concessão de benefícios tributários a instituições privadas de ensino, na perspectiva de verificar o peso desses benefícios nos gastos da União com o ensino superior público", por meio do cotejamento dos valores dos gastos tributários indiretos com as instituições privadas (as denominadas renúncias tributárias), registrados em demonstrativos da Secretaria da Receita Federal do Brasil - SRFB (valores previstos e gastos tributários) e os valores orçamentários destinados à Subfunção "Ensino Superior" da Função "Educação", apontaram elementos de discussão acerca do favorecimento do ensino superior privado na política de financiamento do Governo Federal, mediante concessão de benefícios fiscais, em detrimento de investimentos nas instituições públicas de ensino superior.

No estudo, os autores chegaram à conclusão de "que as renúncias tributárias na área de educação têm beneficiado muito mais a mercantilização do ensino e a ampliação do capital privado do que a redução de desigualdades sociais" (*Op. cit.*, p. 212). Ademais, observaram que ocorre uma transferência de responsabilidades relativas à educação superior para instituições privadas, por meio de incentivos fiscais (renúncia fiscal), que revela uma lógica de privatização do ensino superior, com incentivo à atuação do setor privado na área educacional.

Carvalho (2005), afirma que a renúncia fiscal se refere à isenção e/ou à imunidade tributária, funcionando como um mecanismo de financiamento público indireto para os estabelecimentos de ensino superior privados. Destaca a mesma autora que há outros mecanismos de renúncia fiscal, os quais são direcionados a pessoas físicas (como, por exemplo, o abatimento na declaração do Imposto de Renda, em decorrência de gastos educacionais pessoais ou com dependentes econômicos).

É possível que a própria Constituição Federal contenha previsões acerca de limitações ao poder de tributar, firmando mandamento constitucional negativo de competência para a tributação (trata-se de imunidade tributária), ou ainda a possibilidade de o próprio ente fiscal (União, Estados e Municípios) renunciar à tributação de determinado

contribuinte ou de situações específicas, por meio de legislação infraconstitucional, o que caracteriza a isenção[35] fiscal (SILVA, 2009, p.712).

Nesta esteira, os incentivos fiscais prestam exatamente à concessão de benefícios para o fomento, ao desenvolvimento de certas atividades da iniciativa privada, principalmente as associadas à utilidade pública, ou mesmo à própria vedação de tributar imposta ao ente fiscal.

Neste texto, optou-se pela utilização da expressão renúncia fiscal (uma renúncia específica de receitas de origem tributária - impostos, taxas, contribuições sociais – em benefício de instituições privadas de ensino), por ser a mais adotada dentre pesquisadores da área educacional (CARVALHO, 2005). A renúncia fiscal é incluída dentre os denominados "gastos tributários", que são objeto de demonstrativos específicos da Secretaria da Receita Federal do Brasil - SRFB.

Os critérios de classificação dos gastos tributários pela SRFB apontam para a manutenção do sistema capitalista, pois podem ter objetivos sociais e econômicos (de incentivo a determinados setores da economia), ou seja, como se observa dos critérios de classificação, os gastos tributários têm caráter incentivador, quando o governo deseja desenvolver determinado setor econômico. Entretanto, nem sempre há uma prévia definição dos critérios de escolha dos setores econômicos a serem beneficiados com os gastos tributários e, desta forma, não se pode de antemão afirmar que os incentivos a estes setores econômicos são benéficos à coletividade.

Após estas considerações iniciais acerca da renúncia fiscal (assimilada neste texto como os gastos tributários de natureza fiscal concedidos em proveito de instituições privadas), cabe ressaltar que a discussão sobre o financiamento da educação superior implica, necessariamente, numa análise acerca da atuação do Estado, no aporte de recursos financeiros para atendimento às necessidades coletivas, mediante políticas públicas sociais, como a política educacional, cuja discussão se propõe na sessão seguinte.

3. O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, POR MEIO DE FINANCIAMENTO COM RECURSOS PÚBLICOS.

[35] Isenção fiscal "significa a dispensa do pagamento do tributo devido", embora ocorra o fato gerador de incidência do tributo, os entes tributantes (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) não constituem o crédito tributário para a cobrança do tributo (BORBA, 2005, p. 383-384).

O financiamento do ensino superior é marcado por ampla contraposição de ideias entre teóricos que argumentam em favor do intervencionismo, os quais defendem um Estado do bem-estar social (ou uma forma aproximada de bem-estar social, no caso do Brasil), com uma intervenção do Estado no financiamento das políticas sociais, por meio de um fundo público) e teóricos não intervencionistas (que defendem um Estado liberal, com intervenção estatal mínima, ou mesmo inexistente e regulação pelo mercado).

Na perspectiva liberal, Smith (1993) argumenta que para o financiamento da educação deve-se avaliar acerca do benefício gerado, ou seja, caso a educação de um indivíduo, por um lado, beneficie somente a ele, este custo deve ser bancado pelo próprio beneficiário; mas se, por outro lado, o fato de o indivíduo ser educado gera benefício para toda a sociedade, então é justo e correto que parte de sua educação seja financiada com dinheiro público [do fundo público].

Assim, na concepção de Smith, existem tipos de educação, como a educação superior, que beneficiam mais o próprio indivíduo que a sociedade, e tipos de educação cujo resultado, além do benefício individual, é muito grande para a sociedade (educação básica, por exemplo). Neste sentido, Pires (2005, p. 64), corroborando as ideias de Smith, argumenta que "deve haver diferentes formas de financiamento, combinando a utilização de recursos privados e públicos".

Em relação ao financiamento da educação superior, seguindo-se esta lógica alinhada ao pensamento liberal, o financiamento tende a ser voltado para a iniciativa privada, como ocorre com a concessão de benefícios fiscais, por meio de renúncia fiscal.

Esta concepção privatista do ensino superior é endossada pelo Banco Mundial ao declarar que "a criação de instituições não universitárias e o aumento das instituições privadas podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e faz com que os sistemas de ensino melhor se adéquem às necessidades do mercado de trabalho" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Adam Smith, em sua obra "A riqueza das nações", demonstra que o Estado capitalista, além de atuar como representante do capital por meio de uma autonomia política relativa, sempre teve uma importante atuação econômica, em defesa da reprodução plena da

propriedade privada, ou seja, permitindo que o capital se reproduza de forma privada pela "mão invisível do mercado".

Além de demonstrar o papel político do Estado, Smith também demonstra os papeis econômico e belicoso do Estado moderno. Para Smith (1993), as principais funções do Estado são relacionadas a despesas com a defesa e com a justiça, como forma de garantir a propriedade privada, o que exige um ordenamento jurídico de sustentação, impondo uma forma burocrática à política e à dimensão ideológica do capitalismo.

Em um terceiro grupo de despesas, Smith relaciona aquelas despesas do Estado para com serviços ou instituições que possam atender aos interesses do capitalismo, como por exemplo, "a criação e a manutenção dos serviços públicos que facilitam o comércio de qualquer país, [...], boas estradas, pontes, canais navegáveis, etc., exigirão variadíssimos níveis de despesas nos diferentes períodos da sociedade" (SMITH, 1993, p. 335). Smith considera a educação também como um destes serviços públicos, ou seja, "submete a dimensão pública à esfera privada em benefício desta última, no âmbito do próprio Estado Republicano" (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 61), colocando a educação a serviço do capital.

Com esta concepção, como argumenta Silva Júnior (2008, p. 61-62), Smith revela no âmbito da economia "o fetiche do Estado liberal e torna clara a contradição entre o público e o privado presente nas relações econômicas e sociais". E mais, demonstra "a tendência histórica de intensificação da dimensão estatal mercantil que faz com que o Estado dirija suas políticas públicas para o polo privado da contradição", em decorrência da materialidade da economia. As renúncias fiscais no contexto do ensino superior, em favor de entidades privadas de ensino, demonstram esta dimensão privado-mercantil do Estado.

O capitalismo, em seu processo de crise do denominado Estado do bem-estar social (*Welfare State*), mas mantendo mecanismos de utilização do fundo público, "desatou uma capacidade de inovações que não podem ser postas a serviço da produção e financiadas apenas pelo lucro", ou seja, "exigem e puncionam parcelas crescentes do fundo público" (OLIVEIRA, 1998, p. 46-47),

As concepções defendidas pelo neoliberalismo, neste contexto, revelam-nos que o fundo público deve ser mantido apenas como pressuposto para o capital, isto é, não se trata "de reduzir o Estado em todas as arenas, mas apenas naquelas onde a institucionalização da alteridade se opõe a uma progressão do tipo 'mal infinito' do capital" (OLIVEIRA, 1998, p. 44). Tipifica este tipo de raciocínio, o ataque aos gastos sociais públicos que intervenham "na

nova determinação das relações sociais de produção", e em contrapartida aprofunda-se o fundo público como pressuposto do capital (para pagamento da dívida pública, por exemplo).

A renúncia fiscal em favor de entidades privadas de ensino superior também se insere neste contexto de utilização de recursos públicos em benefício do privado (privatização com destinação de recursos públicos).

Além disso, com a concessão de renúncia fiscal, como ocorre no âmbito do Prouni, a concentração da propriedade privada passa a não envolver somente os meios produtivos, mas também os meios de formação do trabalho, em decorrência de um aumento constante do número de vagas nos cursos superiores ofertados pelas entidades privadas de ensino, por meio de incentivos do Estado, com a utilização do fundo público.

Sguissardi (2008) argumenta que, no processo de expansão do ensino superior no Brasil, há predomínio do setor privado/mercantil. Para justificar esta afirmação o autor apresenta dados em que o número de matrículas nas instituições públicas (mantidas pelos governos federal, estaduais e municipais) de ensino superior, no período de 1999 a 2006, cresceu 45%, enquanto nas instituições privadas (sem fins lucrativos) o crescimento, no mesmo período, foi de 74%, e nas particulares (privadas em sentido estrito, com fins lucrativos), cresceu 195%. A partir de 2006, este processo de expansão é favorecido por meio do Prouni, com significativo montante financeiro de renúncias fiscais em favor de instituições privadas de ensino superior.

Esta expansão do ensino superior privado também tem relevância no que diz respeito ao financiamento público, por meio da concessão de benefícios (gastos) tributários, via renúncia fiscal. Implica dizer que o crescimento do número de matrículas em instituições privadas é também incentivado pelo governo federal, mediante a concessão de benefícios tributários em contrapartida ao oferecimento de bolsas de estudo a estudantes no ensino superior, como ocorre com o Prouni.

Na sessão seguinte, discutem-se as contradições que decorrem do mecanismo de renúncia fiscal, no âmbito do Prouni e demonstram-se a relevância do montante financeiro de renúncias fiscais.

4. AS CONTRADIÇÕES NO MECANISMO DE RENÚNCIA FISCAL ÀS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR.

Os incentivos à expansão do ensino superior pela via da privatização, como ocorre com as renúncias fiscais em favor de entidades privadas, reforçam os antagonismos sociais e favorecem a propriedade privada, pela acumulação capitalista. Com isto, a educação superior que deveria ser instrumento contrário à alienação, pela possibilidade de discussão crítica e de desenvolvimento da autonomia, converte-se em um produto mercantil voltado aos interesses do mercado.

A concessão de benefícios fiscais a entidades privadas de ensino superior revela um processo contraditório, pois se por um lado se exige redução da intervenção estatal, com desregulamentação do controle sobre os rendimentos financeiros do capital, por outro se buscam recursos do fundo público (OLIVEIRA, 1998), vez que a renúncia fiscal é uma das formas de utilização do fundo público (por meio de benefícios tributários indiretos), para o financiamento da iniciativa privada.

Outra contradição relevante quanto à concessão de renúncia de receitas em benefícios de instituições privadas de ensino é quanto à crise fiscal. Se por um lado exige-se maior arrecadação tributária para garantir *superávits* primários (diferença positiva no contraponto entre receitas e despesas não financeiras), com redução de gastos correntes (despesas de custeio) e de investimento (despesas de capital), como se justifica a concessão de benefícios tributários (isenções, renúncia fiscal, anistia) a instituições privadas? Se a lógica defendida por Carvalho (2005) é a de "sustentabilidade da dívida", com elevação de *superávits* primários dos países devedores de recursos financeiros a credores internacionais, há uma expressa contradição com o mecanismo de renúncia fiscal, em face da redução da arrecadação, decorrentes da concessão de isenções (renúncias fiscais) a instituições privadas de ensino superior.

Para corroborar estes aspectos contraditórios, elaborou-se a tabela 1, abaixo transcrita, em que se apontam os dados financeiros de renúncias fiscais no âmbito do Prouni, em favor de instituições privadas de ensino superior, no período de 2006 a 2014. Os dados foram obtidos no site da Secretaria da Receita Federal do Brasil – SRFB, por meio dos demonstrativos de gastos tributários (disponíveis em <https://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/gastos-tributarios/previsoes-ploa/arquivos-e-imagens/demonstrativos-dos-gastos-tributarios-dgt>).

Tabela 1 - Renúncias Fiscais por tributo – Prouni – 2006-2014, em R$, milhões *

ANO	IRPJ	Contr.PIS-PASEP	CSLL	COFINS	TOTAL
2006	75	230	32	87	423
2007	47	36	19	92	194
2008	149	45	77	203	474
2009	207	66	119	305	697
2010	250	75	157	344	825
2011	272	47	97	216	632
2012	321	70	148	322	862
2013	349	64	121	296	830
2014	218	61	65	281	625

Fonte: Relatórios de renúncia- Projetos de Lei Orçamentária Anual/Secretaria da Receita Federal do Brasil.
*Valores atualizados a preços de Jan/2015, pelo IPCA/IBGE.

Como se observa da tabela 1, as renúncias fiscais relativas ao Prouni abrangem os seguintes tributos: Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) do trabalhador e/ou para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS).

Extrai-se da tabela 1, que nos exercícios financeiros de 2008 a 2014, houve uma significativa renúncia fiscal envolvendo recursos destinados à seguridade social (renúncia fiscal da COFINS e da CSLL), fato que se revela contraditório, tendo em vista que o governo federal alega a existência de constantes *déficits* na seguridade social, sobretudo na previdência social, entretanto renuncia a arrecadação anual de valores, em muitos casos, superiores a R$ 300.000.000,00 (trezentos milhões de reais).

Neste sentido, a renúncia fiscal em favor de entidades privadas de ensino superior, de recursos que seriam destinados à seguridade social (que atende áreas sociais relevantes como a saúde, a assistência e a previdência social) não favorece a população mais carente (aquela que mais necessita de recursos nas áreas de saúde, assistência e previdência social,

por meio de atendimento estatal, e que, em sua maioria, ainda não está inserida no ensino superior).

Também a renúncia fiscal de valores referentes à Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e a renúncia fiscal da Contribuição para o PIS/PASEP retiram do potencial de arrecadação de tributos recursos que integrariam o fundo público e que poderiam ser aplicados no atendimento de políticas sociais por parte do Estado, em favor do trabalhador (no caso do CSLL e do PIS) e do servidor público (no caso do PASEP).

Considerando os significativos valores de recursos de renúncia fiscal no âmbito do Prouni, relativos ao Imposto de Renda Pessoa Jurídica, cabe mencionar que esta forma de renúncia afeta o ensino público, tendo em vista que com base no art. 212 da Constituição Federal de 1988, a União deve aplicar anualmente pelo menos 18% (dezoito por cento) dos recursos oriundos da arrecadação de impostos.

Ao conceder renúncia do Imposto de Renda Pessoa Jurídica, a União deixa de arrecadar valores sobre os quais incidiria um percentual de 18% destinado ao ensino público. Tendo em vista a atuação prioritária da União no atendimento ao ensino superior, implica dizer que parte significativa de recursos oriundos de arrecadação de impostos deixa de ser aplicada no ensino superior público.

Apenas para exemplificar, uma renúncia fiscal anual de aproximadamente R$ 320.000.000,00 (trezentos e vinte milhões de reais) no IRPJ, como se observa no exercício financeiro de 2012, equivale a aproximadamente R$ 57.600.000,00 (cinquenta e sete milhões e seiscentos mil reais) que deveriam ser investidos anualmente em ensino público, em decorrência da vinculação constitucional do art. 212.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de financiamento do ensino superior por meio de renúncia fiscal em benefício de instituições privadas é defendida com base no argumento de que com a expansão do número de vagas nas instituições privadas, por meio da concessão de bolsas a estudantes, ocorre uma ampliação no acesso ao ensino superior, gerando oportunidades aos jovens oriundos de famílias de menor poder aquisitivo.

Embora não se possa desconsiderar que exista uma ampliação no número de vagas com esta forma de financiamento do ensino superior, não se pode desconsiderar que a

concessão de renúncia fiscal por meio do Prouni é realizada com base em tributos cuja receita de arrecadação atenderia áreas sociais como saúde, assistência e previdência social, como as renúncias de contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) do trabalhador e/ou para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), que são vinculadas às demandas da seguridade social, uma efetiva contradição com os argumentos do próprio governo federal de que a seguridade social apresenta *déficits* de arrecadação.

Além disso, trata-se de uma forma de financiamento que favorece a iniciativa privada (as instituições privadas de ensino superior), com uma redução significativa da carga tributária e também com o preenchimento de vagas ociosas nos cursos superiores destas instituições.

Em decorrência da renúncia do Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), também ocorre redução no montante de recursos vinculados constitucionalmente à educação pública, em virtude da ausência de arrecadação do IPRJ, gerando perdas no montante de recursos destinados às instituições públicas de ensino superior, o que revela uma preferência do governo federal pela privatização, pelo favorecimento da iniciativa privada.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Nelson C. **Avaliação e Financiamento de Instituições de Educação Superior**: uma comparação dos governos FHC e LULA. Atos de pesquisa em educação (FURB), v. 4, p. 321-336, 2009.

AMARO, Luciano. **Direito tributário brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

BANCO MUNDIAL. **La ensañanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. (El desarrollo en la práctica). Washington, D.C: Banco Mundial, 1995.

BORBA, Cláudio. **Direito tributário**. 18 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** de 5 de outubro de 1988**.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 15 mar 2014.

CARVALHO, C. H. A. de. **Política de ensino superior e renúncia fiscal**: da reforma universitária de 1968 ao Prouni. Associação Nacional de Pós-Graduação. Grupo de Trabalho: Política de Educação Superior/GT 11. 28ª Reunião Anual, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11532int.rtf>. Acesso em 23 jun 2013.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Curso de direito tributário.** 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 481-500, 2010.

CHESNAIS, François (Org.). **A finança mundializada:** raízes sociais, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; SANTOS FILHO, João Ribeiro. **Renúncia tributária e financiamento da educação superior: favorecimento do Ensino Privado em detrimento do Público**. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRITO, Belmiro. (Orgs.). **Políticas de acesso e financiamento da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais.** Lisboa: EDUCA, 2011. p. 195-214.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 6 ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

MACHADO, Hugo de Brito. **Curso de direito tributário.** 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

MÈSZAROS, I. O **Século XXI:** socialismo ou barbárie?. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de Oliveira. **Os direitos do antivalor:** a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educação e sociedade, Campinas, vol. 29, nº 105, p. 991-1022, set/dez, 2008. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 fev 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho do professor/pesquisador nas universidades estatais públicas** – intensificação e precarização de sua atividade. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JR, João dos Reis (orgs.). **Educação superior e diversidade regional no Brasil**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 49-66.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 32. ed, rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2009.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. v. 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PRA TODOS – PROUNI: NOVOS ARRANJOS DA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Viviane de Queiroz
E-mail: vivianequeiroz@id.uff.br
Eixo – Financiamento na expansão da educação superior

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de expansão da Educação Superior brasileira por meio das diversas modalidades de parcerias público-privadas, durante os governos do Partido dos Trabalhadores – PT – Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e governo Dilma Rousseff (2011 - em andamento). Analisaremos, especialmente, a seguinte ação do governo federal: **Programa Universidade pra Todos – PROUNI** (Lei nº 11.096/2005). Constatamos os novos arranjos da contrarreforma da educação superior brasileira vêm respondendo às demandas do setor privatista de várias formas de financiamento criadas e/ou alteradas contando com a participação do fundo público.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Expansão; Financiamento; PROUNI.

Apresentação

Esse artigo tem como objetivo é analisar a expansão da Educação Superior, no setor privado por meio das diversas modalidades de parcerias público-privadas, durante os governos do Partido dos Trabalhadores – PT – Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e governo Dilma Rousseff (2011 - em andamento)[36]. Nesse sentido, a hipótese construída é que ocorrem, neste período, uma intensificação do empresariamento, privatização e mercadorização[37] da Educação Superior brasileira, especificamente, a partir primeira década do século XXI.

[36] Esse estudo é resultado da minha dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense em setembro de 2014, intitulada: **As parcerias público-privadas na educação superior brasileira: FIES, PROUNI e BNDES.**

[37] Segundo (Avila, Léda e Vale, 2012), há três conceitos presentes no espaço educacional: mercadorização, privatização e empresariamento. As autoras apresentam a distinção entre esses conceitos e denominam a "**mercadorização** ao processo que transforma a educação superior em um bem comercializável, ou seja, um objeto de lucro ou acumulação, segundo Sguissardi (2008). **Privatização** é o processo que se refere à predominância de interesses particulares sobre interesses públicos em suas inúmeras facetas e não se reduz, de modo algum, à simples extensão do setor privado, embora essa seja uma de suas muitas manifestações.

O interesse pela temática se constitui a partir dos estudos desenvolvidos coletivamente no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), vinculado à Escola de Serviço Social e ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional, ambos da Universidade Federal Fluminense – UFF.

A pesquisa apresentada refere-se à expansão da Educação Superior brasileira pós promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A análise inicial dos dados sobre as matrículas nas Instituições de Educação Superior (IES) revela que essas matrículas estão concentradas no ensino superior privado. Dados do Censo da Educação Superior de 2012 demonstram que dos 7.037.688 estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial e a distância no Brasil, 5.140.312 (73,04%) dos estudantes brasileiros estão matriculados em IES privadas, enquanto 1.897.376 (26,96%) estão nas IES públicas (MEC/INEP, 2012).

É apresentado um panorama de quanto o Estado deixa de arrecadar, por meio das isenções fiscais, com o PROUNI – Programa Universidade para todos (Lei nº 11.096/2005). É demonstrado como o Estado brasileiro está conduzindo as suas ações para a Educação Superior privada nesse período onde essas políticas materializam a contrarreforma[38] do Estado e da Educação Superior.

Programa Universidade pra Todos – PROUNI: democratização ou mercadorização?

Com o objetivo de responder a crise estrutural do capital instaura-se no Brasil, na década de 1990, um conjunto de reformas neoliberais, nas quais estão inseridas as reformulações na política educacional e, especificamente, as reformulações na educação superior brasileira.

O sistema capitalista é sustentado e reproduzido através da propagação da concepção burguesa de mundo. Para Lima (2005), essas reformulações serão norteadas a partir do caráter atribuído à educação escolar pelos organismos internacionais. Tais organismos entendem a educação escolar como: i) "alívio da pobreza" nos países periféricos; ii) uma política

---

Empresariamento corresponde à concepção de Neves (2002) do processo pelo qual se espraia uma concepção empresarial de instituição educacional" (Avila, Léda e Vale, 2012, p. 148, **grifos nossos**).

[38] Segundo Netto e Braz (2007, p. 227), os neoliberais apresentaram o Estado como "um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco **processo de contrarreforma(s)**, destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais".

internacional de segurança do capital; iii) uma nova e promissora área de investimento do capital em crise; e iv) uma forma de difusão da concepção de mundo burguesa.

Nas orientações do Banco Mundial, há uma intensa sinalização para o processo de mercantilização da educação superior, esse setor é concebido como um serviço e não como um direito. O modelo de IES indicado para a periferia do capital são as instituições voltadas apenas para o ensino e que atendam os interesses do mercado. O Banco indica que:

> (...) as instituições privadas constituem um elemento importante de alguns dos sistemas de ensino superior mais eficaz que existem atualmente nos países em desenvolvimento (...). **Os governos podem fomentar o desenvolvimento do ensino superior privado para complementar as instituições estatais como meio de controlar os custos do aumento de matrícula nesse nível**, incrementar a diversidade dos programas de capacitação e ampliar a participação social deste setor (BM, 1994, p. 37, tradução nossa).

A essência desse discurso é o controle privado, aliado, sobretudo ao emprego de recursos públicos diretos e indiretos para o financiamento das IES privadas, como se materializa na realidade da educação superior brasileira, através do FIES e PROUNI. Assim como, ao não aumento do gasto público nas IES estatais, priorizando o pagamento da dívida pública. Conforme os dados da Auditoria Cidadã da Dívida (2010), no governo Luiz Inácio, a dívida pública consumiu 45% dos recursos da união. De acordo com esse estudo, o total do Orçamento Geral da União em 2010 foi R$ 1,414 Trilhão, sendo destinados R$ 635 bilhões para juros e amortizações da dívida pública (44,93%), enquanto as áreas sociais fundamentais receberam do orçamento federal: Educação (2,89%), Saúde (3,91%), Segurança (0,56%), e Reforma Agrária (0,16%).

Propõe que o Estado se reconfigure e que, para ser eficiente precisa realizar "reformas" para que possa se adaptar ao "mundo em transformação". Segundo Ugá (2004), isso significa, para o Banco Mundial, que o Estado não deve ser mais promotor direto do desenvolvimento, deixando essa tarefa para os setores privados, porém, criando um arcabouço jurídico, econômico e político que garanta a movimentação lucrativa desses setores.

Segundo Netto e Braz (2007, p. 227) com base em Dreifuss (1996) o grande capital ao proclamar um Estado mínimo continua demandando a intervenção estatal, na verdade defende um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital. Os autores desmentem o discurso neoliberal, quando destaca que as demandas do capital ao Estado ainda ocorre intensamente no campo da pesquisa e da investigação (ligados à indústria bélica), citando como exemplo os

de 1990, nos EUA "mais de 80% da pesquisa em engenharia elétrica, 70% em materiais e metalurgia e 55% em ciência da computação são sustentados por programas de pesquisa militar aplicada do governo". Ugá (2004) afirma que, para o Banco Mundial o Estado é tido como um facilitador e parceiro dos mercados:

> (...) os Estados devem voltar sua ação para a implementação e adaptação de instituições que estimulem um melhor desempenho dos mercados. Assim, o Estado deve, por um lado, facilitar e garantir o bom funcionamento dos mercados; seu papel seria delineado pela necessidade de construírem-se novas instituições, modificar as existentes e eliminar as que não servem mais para tal objetivo (...) (Ugá, 2004, p. 57, grifos nossos).

É nesse sentido que se configura a reforma neoliberal da política educacional, especificamente, a contrarreforma da educação superior, como uma importante estratégia de ampliação do campo de exploração lucrativa do capital em crise e de difusão do projeto de sociabilidade burguesa.

O estímulo ao empresariamento, privatização e mercandorização da educação brasileira, que se dá ao longo da história desse país, tem se concretizado, nas últimas décadas, a partir de novos arranjos que aprofundam um padrão de financiamento público direto e indireto destinados a esse setor de ensino.

Em relação às fontes indiretas de recursos públicos, Almeida (2006, p. 78-79) afirma que as isenções fiscais e previdenciárias[39] são evidenciadas como as principais para as IES privadas. Segundo o autor, a Constituição Federal - CF de 1988, comparada as anteriores, acrescentou que somente as instituições de educação sem fins lucrativos seriam isentas: "esta exigência, entretanto, fez com que algumas instituições que se autodenominavam sem fins lucrativos, encobrissem lucros como 'contribuição a entidades mantenedoras'", mas as IES privadas são privilegiadas com a imunidade fiscal desde a criação do Código Tributário Nacional em 1966.

> As entidades de ensino superior consideradas sem fins lucrativos são imunes ao Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana – IPTU e ao Imposto sobre Serviços Renda e Proventos de Qualquer Natureza – ISS,

[39] As isenções fiscais para o setor privado de ensino já era previstas na Constituição Federal de 1934, segundo Almeida (2006, p. 78): no art. 154 da CF de 1934 "estimulava que 'os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo'. As Constituições Federais de 1946, 1967 e 1988 ampliaram esse alcance para as instituições de educação de todos os níveis de ensino". A contribuição previdenciária patronal é outra importante forma de destinar indiretamente recursos públicos para as IES privadas. "Durante longo tempo, as entidades filantrópicas de modo geral estiveram isentas da sua contribuição (a chamada cota patronal) para a previdência social, por força de legislação ordinária específica (p. 81)".

> ambos de competência do poder municipal, além do Imposto sobre Renda e Proventos de Qualquer Natureza – IRPJ e do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural – ITR, no caso dos imóveis localizados em zonas rurais, ambos de competência da União (Almeida, 2006, p. 80).

O autor destaca que, nos anos seguintes, outros tributos federais apresentaram isenções e cobranças diferenciadas entre instituições com fins lucrativos, sem fins lucrativos e filantrópicas: o Programa de Integração Social – PIS (Lei complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970); a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido – CSLL (Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988), voltada ao financiamento da Seguridade Social; e a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social – COFINS (Lei complementar nº 70 de dezembro de 1991) destinada às áreas da Saúde, Previdência e Assistência Social.

No início do novo século, observamos continuidades do projeto neoliberal de educação que trazem algumas novidades para a educação superior brasileira. O governo Luiz Inácio Lula da Silva remodelou projetos anteriores e apresentou, no começo do seu mandato, a "Reforma da Educação Superior" que, segundo Otranto (2006, p. 43), inicia seu curso em caráter oficial com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que "institui o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)". O GTI, em dezembro de 2003, apresentou o relatório final que foi divido em quatro partes, com destaque: as ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da "reforma" universitária neoliberal.

> O texto inicia reconhecendo a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, mas atribui o problema à crise fiscal do Estado, sem maiores aprofundamentos de sua origem. Em seguida, procura demonstrar que a crise já está atingindo também as instituições privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos e agora se encontram ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas (Otranto, 2006, p. 43).

A base dessa afirmação, as vagas ociosas e o risco de inadimplência para os empresários da educação são as duas maiores preocupações, compartilhadas pelo governo federal que, para fortalecer o empresariamento da educação superior, cria o Programa Universidade para Todos – PROUNI em 2004. O Ministro da Educação, Tarso Genro, em

abril de 2004, encaminhou ao Congresso o Projeto de Lei – PL nº 3.582/2004 sobre a criação do PROUNI, e adiantou parte da contrarreforma da educação superior brasileira.

> Mesmo quando o governo financia bolsas do tipo Prouni para estudantes frequentarem IES privadas de ensino, não há, a rigor, gratuidade. Isto porque, em primeiro lugar, são utilizados recursos públicos para financiar uma "gratuidade" que é mediada pela lógica do capital (setor privado de ensino), e que, portanto, difere da gratuidade do ensino estatal, já que parte significativa desse "ensino" tem de ser materializada na forma de lucros ao setor. Dito de outra maneira: o "valor de usos" desses ensino tende a ser inferior ao do estatal, uma vez que parte dele deve ser transformado em lucro, estabelecendo uma espécie de "pagamento indireto" cujo prejudicado imediato é o estudante, mas seus resultados se apresentam ao conjunto da sociedade (Minto, 2011, p. 246).

Em 13 de janeiro de 2005, o programa transformou-se na Lei nº 11.096/2005, que inicialmente tramitou da seguinte forma: Medida Provisória - MP nº 213, em 10 de setembro de 2004, o Decreto nº 5.245, de 18 de outubro de 2004, que regulamenta a MP, a Portaria nº 3.268, de outubro de 2004, que estabelece os procedimentos para adesão das IES privadas ao PROUNI. Otranto (2006, p. 49 e 50) destaca o discurso falacioso de justificativa da MP, que "toda a atuação política relativa ao marco regulatório do ensino superior foi orientada a buscar a formação de um amplo consenso". A autora nos faz questionar: que consenso é esse?

> Será que uma MP editada de forma autoritária, desrespeitando o Parlamento que analisava, em Comissão Especial, o projeto de lei do próprio executivo, e ainda, desconhecendo todas as críticas advindas dos defensores das escolas públicas ou privadas, pode-se autodenominar como uma medida de consenso? Que falso consenso é esse que desconsidera os encaminhamentos do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, integrado por várias entidades representativas da Educação, dentre as quais ampla maioria se posicionou contra o PROUNI? Mais uma vez, é uma afirmação inverídica, um jogo de palavras que atinge os incautos.

Até hoje existem resistências a esse Programa impostas por sujeitos políticos coletivos que lutam em defesa da educação pública e para que os recursos públicos sejam destinados a esse setor de ensino. Porém, o governo federal sob a aparência de ampliação das vagas na educação superior em IES privadas, deixa de arrecadar tributos, dando isenção de impostos aos empresários da educação superior, e faz propaganda de que está democratizando o acesso aos trabalhadores e filhos dos trabalhadores que ocupam vagas ociosas dessas instituições.

> Como, pelo perfil social, esses estudantes não terão como custear seus cursos, a solução encontrada pelo MEC foi repassar verbas públicas para o pagamento de mensalidades. Se esses recursos (oriundos da isenção fiscal e pagamento das mensalidades) fossem direcionados para as universidades

> federais, novos professores poderiam ser contratados e todos os cursos de graduação poderiam ser oferecidos no horário noturno. A tendência seria de chegar, em três ou quatro anos, a um milhão de novas matrículas nas universidades públicas e não 120.000 bolsas como pressupõem o PROUNI (...) (OTRANTO, 2006, p. 50)

No Projeto de Lei, a bolsa de estudo integral seria destinada somente aos alunos que tivessem cursado o ensino médio em escola da rede pública ou professores da rede pública de educação básica. Segundo Almeida (2006, p. 86), na justificativa da Medida Provisória (MP nº 213/04) apresentada pelo ministro da Educação, Tarso Genro, e pelo então ministro da Fazenda, Antonio Palocci, "mencionam que a MP em questão incorporar 'as reivindicações das mantenedoras de instituições de ensino superior'".

Dentre as modificações realizadas nesse trâmite, está a ampliação do perfil do bolsista, que incluiu estudantes que tenha cursado o ensino médio completo em instituições privadas na condição de bolsistas integrais e estudantes portadores de necessidades especiais. O senador Expedito Junior (PR-RO), criou a PL 2.943/2008 que permite que bolsas remanescentes do PROUNI sejam destinadas a estudantes que tenham cursado parte do ensino médio em escolas particulares, que continua em tramitação. E o deputado Wilson Picler (PDT-PR) criou o PL 5.568/09 que inclui os cursos de pós-graduação, e o PL 5.569/09 que propõe incluir os polos de apoio à educação à distância nos beneficiários do PROUNI, porém ambos estão arquivados. Mais uma vez o Legislativo, assim como o Executivo, buscam atender as demandas dos empresários da educação superior brasileira.

O Programa recebeu algumas mudanças durante esses dez anos de existência, e atualmente concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em IES privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, presencial ou à distancia, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Segundo o MEC, o candidato tem que atender algumas condições:

Podem participar:
- Estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola;
- Estudantes com deficiência;
- Professores da rede pública de ensino do quadro permanente que concorrerem a cursos de licenciatura, nesse caso não é necessário comprovar renda.

Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

O bolsista parcial de 50% poderá utilizar o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para custear os outros 50% da mensalidade, sem a necessidade de apresentação de fiador na contratação do financiamento. Para isso, é necessário que a instituição para a qual o candidato foi selecionado tenha firmado Termo de Adesão ao Fies e ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC).

Fonte: MEC (2014) http://siteprouni.mec.gov.br/

O candidato deve realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obter no mínimo 400 pontos na média e não zerar na redação. O Programa também reserva bolsas aos estudantes que autodeclarem pretos, pardos e indígenas, incluindo os critérios destaca acima. O único caso de exceção a comprovar renda são os de professores da rede pública de educação básica, em exercício.

A renúncia fiscal aos empresários da educação superior significa a redução da receita tributária, a imunidade e a isenção de tributos, instrumentos financeiros destinados à iniciativa privada. Segundo Carvalho (2009, p. 2), essa fonte de financiamento indireto "foi denominado pela Secretaria da Receita Federal (SRF), até 2003, de benefício tributário, mas, a partir de 2004, foi substituindo pelo termo 'gasto tributário'". A autora destaca a definição desse termo para a SRF, apresentado no relatório de 2005: "gasto tributário" é entendido como "gastos indiretos do governo realizados por intermédio do sistema tributário visando atender objetivos econômicos e sociais". Nesse sentido, entendemos que a isenção dos tributos destinados às IES privadas que aderirem o PROUNI não são benefícios tributários, e sim, gastos públicos indiretos.

Almeida (2006) destaca que no projeto original, as entidades beneficentes de assistência social que atuem no ensino superior, as IES consideradas filantrópicas, que adotarem as regras do PROUNI deverão converter 20% de "gratuidade" em vagas com bolsa integral para estudantes cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até 1 (um) salário mínimo. E as IES privadas com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficentes que aderirem ao PROUNI deverão destinar 10% das vagas em bolsas integrais e, no caso das IES com fins lucrativos, em contrapartida, ficarão isenta dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e Contribuição para o Programa de Integração Social (PÌS).

Segundo Almeida (2006, p. 84), a justificativa do MEC, em 2004, para a implantação do Programa era meramente econômica:

> (...) seria supostamente mais barato criar vagas nas instituições privadas que nas IES públicas. Uma outra justificativa também presente na exposição de motivos do PL, seria a existência de um grande número de vagas ociosas nas IES privadas, estimada em 37,5%. Uma terceira justificativa seria "separa o joio do trigo" entre as filantrópicas, as quais, para continuarem gozando do título de filantropia e, pois, da isenção da contribuição previdenciária patronal, teriam de atender aos novos requisitos.

No plano da aparência desse fenômeno, o governo federal apresenta o PROUNI como uma proposta de democratização do acesso e regulamentação da contrapartida das IES filantrópicas ao governo, mas, na essência, parece atender aos interesses dos empresários do ensino, fração da "nova burguesia de serviços"[40] e em plena sintonia com a orientação dos organismos internacional, especialmente, com o Banco Mundial.

Os empresários da educação superior reduzem significativamente seus custos com isenção tributária, aumentando, assim, sua lucratividade. A tabela abaixo demonstra os gastos tributários por tipo de tributo de 2006 a 2013, disponibilizados nos relatórios da Receita Federal, intitulado "Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária" que apresenta os valores não arrecadados em decorrência da renúncia fiscal. Somente a partir de 2006 que os gastos tributários com a educação superior passaram a fazer parte do relatório.

Tabela 14
Gastos tributários com PROUNI - 2006 A 2013, por tipo de tributo (R$ mil)

	IRPJ	PIS-PASEP	CSLL	COFINS	TOTAL	%
2006	110.133.536	12.231.350	37.072.960	56.452.384	**215.890.230**	
2007	157.349.448	24.655.476	52.966.699	113.794.503	**348.766.126**	
2008	176.851.366	35.043.071	60.541.965	161.737.253	**434.173.655**	
2009	197.828.356	42.983.008	91.404.602	198.383.113	**530.599.079**	
2010	243.317.748	44.646.068	84.093.306	206.058.777	**578.115.899**	
2011	226.045.170	46.971.297	74.738.598	216.790.600	**564.545.664**	
2012	308.856.898	62.647.019	97.779.242	289.140.088	**758.423.247**	
2013	335.512.671	68.053.745	106.218.041	314.094.209	**823.878.666**	**281,61**

[40] Rodrigues (2007, p. 18) define a nova burguesia de serviços com base na análise de Boito Jr. (1999), e afirma que, com "a retirada do Estado brasileiro da ação direta nos chamados serviços sociais tem propiciado a emergência agressiva de uma nova burguesia de serviços. O referido autor entende que a nova burguesia de serviços, ligada principalmente a educação e à saúde, é consequência da política neoliberal que acabou por desmontar os serviços públicos nessas áreas. (...) As IES privadas apresentam-nos casos bem sucessivos do crescimento dessa nova burguesia de serviços".

Fonte: MF (2013), (2008)

Conforme demonstra a tabela, houve um aumento de 281,61% entre 2006 – 2013 no montante que a União deixou de arrecadar com a isenção dos tributos e contribuições das IES privadas que aderiram o PROUNI. Segundo Carvalho (2009, p.13), os valores do IRPJ e CSLL têm peso no caso das IES lucrativas, o COFINS é o tributo com o custo mais expressivo, tanto as empresas educacionais quanto as instituições sem fins lucrativos são isentas. O PIS, que "[...] atinge indistintamente os três modelos institucionais era aquele que mobilizava a maior quantidade de previsão de receita, mas perdeu força de modo progressivo e tornou-se o de menor importância em termos relativos".

Para Almeida (2006), as IES com fins lucrativos são as mais beneficiadas com o PROUNI, já que ficam isentas "a partir da adesão ao programa, de praticamente todos os tributos que recolhiam. Além disso, a contrapartida em número de bolsas é muito baixa, elas permanecem com o mesmo status institucional e continuam não se submetendo a fiscalização e regulamentação governamental".

O governo federal, em sua propaganda justifica os Programas que compõem a parceria público-privada, como o PROUNI e o FIES, por também expandir a educação superior no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Porém, os dados demonstram a concentração dos recursos públicos e expansão das matrículas na região Sudeste.

Tabela 15
Gastos tributários com o PROUNI – 2006 a 2013, por região geográfica (R$ mil)

	Norte	**Nordeste**	**Centro-Oeste**	**Sudeste**	**Sul**
2006	23.858.368	37.404.952	23.708.002	96.891.969	34.026.939
2007	25.965.632	77.274.361	19.066.121	164.173.560	62.286.453
2008	22.289.499	98.434.481	52.677.680	170.335.694	90.436.301
2009	31.436.163	107.296.002	79.649.984	228.922.769	83.294.161
2010	52.258.465	106.873.959	124.350.605	215.689.761	78.943.109
2011	37.066.762	120.343.170	45.964.095	256.807.374	104.364.263
2012	36.538.329	186.631.911	41.288.389	371.697.804	122.266.813
2013	39.691.756	202.739.105	44.851.767	403.777.036	132.819.002
TOTAL	269.104.974	936.997.941	431.556.643	1.908.295.967	708.437.041
%	**6,33**	**22,03**	**10,14**	**44,85**	**16,65**

Fonte: MF (2013), (2008).

Almeida (2006, p. 87) destaca que a Lei nº 11.096/2005 é bastante generosa com os estabelecimentos com ou sem fins lucrativos não beneficentes: aponta que, a partir de 2006, "amplia a relação de estudantes pagantes por bolsas concedidas e reduz o comprometimento da receita bruta com os benefícios". Essas IES teriam a alternativa de substituir a relação de estudantes pagantes de 10,7 para cada bolsa integral disponível, e conceder uma bolsa integral para cada 22 estudantes pagantes, e bolsas parciais, que atinjam 8,5% da receita bruta. Percebemos a partir dos dados da tabela abaixo um crescimento do número de bolsas do PROUNI no governo Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Tabela 16
Bolsas ofertadas por ano e por região

Bolsas ofertadas por ano				
Ano	**Integral**	**Parcial**	**Total**	**%**
2005	71.905	40.370	112.275	
2006	98.698	39.970	138.668	
2007	97.631	66.223	163.854	
2008	99.495	125.510	225.005	
2009	153.126	94.517	247.643	
2010	125.922	115.351	241.273	
2011	129.672	124.926	254.598	
2012	150.870	133.752	284.622	
2013	164.379	87.995	252.374	**124,78**

Bolsas ofertadas por região (presenciais e a distância)					
	Norte	**Nordeste**	**Centro-Oeste**	**Sudeste**	**Sul**
Total	70.334	191.899	122.507	649.286	239.639
%	**6%**	**15%**	**10%**	**51%**	**19%**

Fonte: MEC, 2013. http://prouniportal.mec.gov.br

Seguindo a mesma lógica dos gastos tributários expressivos para o Sudeste, consequentemente o montante do número de bolsas do PROUNI também está concentrado nesta região, chegando a 51% do total de bolsas ofertadas. O número de bolsas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste é claramente inferior ao Sul e ao Sudeste.

Além das bolsas de estudo e do financiamento indireto às IES privada, a partir de 2006, o PROUNI passou a conceder bolsa permanência no valor de R$ 300,00 para alunos com bolsa integral e que estejam matriculados em cursos presenciais com, no mínimo, seis semestres de duração, com carga horária a igual ou superior a seis horas. "Se as bolsas convencionais são custeadas pelas IES em troca de desoneração fiscal, a bolsa permanência envolve pagamento pecuniário por meio de transferências orçamentárias do MEC aos beneficiários" (Carvalho, 2009, p. 15).

O prefeito do município do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 5.266, de 5 de maio de 2011, institui o benefício do desconto de cinquenta por cento nas tarifas de transportes coletivos, por ônibus, tipo regular, operados por concessão do Poder Público Municipal, à estudantes matriculados nos cursos de graduação de instituições de educação superior no Município do Rio de Janeiro, desde que sejam alunos **bolsistas do Programa Universidade para Todos – ProUni**, do Ministério da Educação, ou alunos Cotistas - que se beneficiam das políticas afirmativas. A Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro criou uma INDICAÇÃO LEGISLATIVA nº 124/2011, de 09 de novembro de 2011, que institui o mesmo desconto e perfil de estudantes, para ônibus intermunicipal e inseridos em IES no Estado do Rio de Janeiro, mas que ainda não está em vigor.

A partir do Decreto[41] Municipal 38.280 de 29 de Janeiro de 2014, o cartão do benefício do Passe Livre Universitário substitui o cartão Bilhete Único Universitário, e os **bolsistas do PROUNI terão passe livre no município do Rio de Janeiro**. Esse decreto institui o

> "**PASSE LIVRE UNIVERSITÁRIO** e amplia benefícios aos estudantes da Rede Pública de Ensino, alterando o Decreto nº 32.842, de 1º de outubro de 2010, que institui o Bilhete Único Carioca. Art.11. Para atendimento ao disposto no art. 401, inciso II da Lei Orgânica e no art. 12 da Lei Municipal n° 3.167/00, os alunos da rede pública de ensino fundamental, ensino médio, **Universitários beneficiados pelos programas do Governo Federal de cotas ou Programa Universidade para Todos** e alunos universitários com renda familiar per capta de até 01 (um) salário mínimo, **receberão, a cada ano letivo, cartões eletrônicos** contendo créditos de viagens de Bilhete Único" (grifos nossos).

Nesse sentido, são concedidos vários incentivo aos estudantes inseridos no PROUNI, e não nas IES públicas – os alunos das IFES e IEES que não se incluem no campo das cotas não

[41] http://www.riocard.com/passelivre/arquivos/DECRETO%20N%C2%BA%2038.280%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202014.pdf (acesso em 16 de junho de 2014).

gozam do mesmo benefício. O Ministério da Educação, por meio da Portaria-MEC nº 381, de 29 de março de 2010, institui o Módulo Internacional no âmbito do PROUNI e "dispõe sobre o procedimento de adesão de instituições educacionais estrangeiras ao Programa". Essas instituições poderiam receber os estudantes brasileiros contemplados pelo PROUNI, mas não receberiam benefícios que dispõem as IES brasileiras. Em contrapartida, as instituições educacionais do Brasil poderão receber estudantes estrangeiros das instituições que aderiram ao Módulo Internacional do PROUNI[42]. O desempenho acadêmico do estudante beneficiado será avaliado exclusivamente pela instituição estrangeira, que decidirá, a cada período letivo, sobre a renovação da bolsa de estudos e a permanência do brasileiro na instituição. Lembre-se que está em curso a internacionalização da educação superior:

> (...) Internacionalizar, seja na vertente que for, tem um sentido muito específico no Brasil hoje: significa ajustar as IES, assim como o que nelas se produz, às regras, valores e diretrizes difundidas no espaço da acumulação de capital em escala mundial, nada tendo a ver com uma "inclusão" de todos e de tudo na sua esfera de realização. Daí o sentido ideológico deturpador oculto na sua autopromoção como "internacional". Essa difusão não é aleatória e a menção à língua inglesa como vernáculo da ciência é mais do que esclarecedora: trata-se da "ciência" produzida para atender aos interesses de classe hegemônicos do capitalismo global. Um dos recursos usados pelas elites mundiais para "estimular" os países periféricos a se adequar a tais regras, valores e diretrizes, é o de pressionar por mudanças na organização de seus sistemas de ensino e pesquisa (Minto, 2011, p. 264 e 265).

Reforçando essa lógica, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – também será responsável pelo custeio de bolsas de estudos, passagens aéreas, auxílio instalação, seguro saúde e cursos de línguas dos estudantes brasileiros. Segundo a notícia apresentada no site da Universia: "atualmente, já existe o Programa Prouni Salamanca de Bolsas de Graduação Plena, que concede auxílios para que estudantes cursem a universidade na Espanha"[43].

Está tramitando, no Senado, o Projeto de Lei nº 324, de 2011, de autoria do senador Marcelo Crivella, que inclui os estudantes estrangeiros entre os beneficiários do PROUNI, dá prioridade aos de nacionalidade de países africanos e latino-americanos. O PL foi aprovado pela CRE - Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional, e está aguardando aprovação

[42]As bolsas destinadas aos estudantes estrangeiros pelas IES brasileiras não serão considerados no cálculo dos benefícios fiscais.

[43] Fonte: http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2010/03/30/644705/prouni-oferecera-vagas-em-instituies-estrangeiras.html Acesso em 13 de agosto de 2014.

da Comissão de Educação. O governo cria novas modalidades de internacionalização, por meio da operação de concretização do público não-estatal.

O estímulo ao empresariamento, privatização e mercantilização da educação superior brasileira foi aprofundado no governo Lula (2003 – 2010), com a importante estratégia de diluição das fronteiras entre público e privado. O processo da contrarreforma da Educação Superior em curso no Brasil que vem se consolidando por meio de leis, decretos, medidas provisórias e portarias, implementados pelo governo federal, tomando como um de seus eixos a expansão do ensino superior por intermédio do PROUNI.

Considerações Finais

O crescimento do setor privado na educação superior brasileira corresponde, historicamente, à participação do Estado burguês que compartilha as demandas apresentadas pelos empresários da educação superior por meio de suas entidades representativas, sujeitos coletivos do capital, legitimadas e defendidas pelos governos brasileiros, que incorporam as políticas educacionais do Banco Mundial à educação superior brasileira em plena consonância com o projeto neoliberal.

Ao analisar o PROUNI, percebemos o movimento da mercadorização, articulando as demandas dos empresários da educação superior e as políticas materializadas na legislação federal, tanto do Legislativo (Senado e Câmara dos Deputados) com os projetos de lei e as propostas de emendas, quanto do Executivo, por meio de leis, decretos, medidas provisórias e portarias. Constatamos que as ações do governo federal vêm respondendo às demandas do setor privatista de várias formas de financiamento criadas e/ou alteradas contando com a participação do fundo público.

O PROUNI, em resposta as demandas do setor privado, também obteve algumas mudanças desde o início do programa. Esse programa é apresentado pelo governo federal como uma proposta de democratização do acesso da classe trabalhadora, porém atende aos interesses dos empresários do ensino – que aumentam sua lucratividade com a redução de seus custos com isenção tributária. Os dados dos gastos tributários apresentados no "Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária" (2006 a 2013) disponibilizados nos relatórios da Receita Federal expõem os valores não arrecadados em decorrência da renúncia fiscal. Constatamos que houve um aumento de 281,61% entre 2006 –

2013 no montante que a União deixou de arrecadar com a isenção dos tributos e contribuições das IES privadas que aderiram o PROUNI.

Procuramos contribuir com as análises e as ações políticas dos estudantes e dos trabalhadores da educação comprometidos com a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, buscando dar maior visilibilidade ao processo de expansão do acesso à Educação Superior em curso no Brasil. Continuaremos na luta pela defensa do recurso público exclusivamente para as instituições públicas.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Sergio Campos de. O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O ProUni como uma nova estrategia para a transferencia de recursos públicos para o setor privado. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006;

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. A dívida pública consumiu 45% dos recursos da união em 2010, subtraindo direitos sociais. Informativo: 2011. Disponível em http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Informativo-agosto-2011.pdf Acesso em 14 de julo de 2014;

AVILA, S. F. O; LÉDA, D. B; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. Mancebo, Deise e Silva Júnior, João dos Reis (org) – Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012;

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1994. Disponível em http://www.bancomundial.org.br Acesso em agosto 2010;

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Bolsas ofertadas por ano. In Representações gráficas, 2013. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf Acesso em 07 de agosto de 2014;

_____. Bolsistas por região. In Representações gráficas, 2013. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsistas_por_regiao.pdf Acesso em 07 de agosto de 2014;

_____. MINISTÉRIO DA FAZENDA – MF. Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária – (Gastos Tributários) – Estimativas Bases Efetivas Ano Calendário 2011 – Série 2009 a 2013. Disponível em: http://www.receita.fazenda.gov.br/publico/estudotributario/BensTributarios/2011/DGTEfetivo2011Serie2009a2013.pdf Acesso em 05 de agosto de 2014;

http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/noticias_arquivos/028.636 2013-9%20-%20FiscEducacao.pdf Acesso em 02 de agosto de 2014;

_____. Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao estudante do ensino Superior (FIES) / Relator Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2009;

http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relat%C3%B3rio%20de%20auditoria_Prouni.pdf Acesso em 02 de agosto de 2014;

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. UMA ANÁLISE CRÍTICA DO FINANCIAMENTO DO PROUNI: INSTRUMENTO DE ESTÍMULO À INICIATIVA PRIVADA E/OU DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR? http://www.anped11.uerj.br/GT11-935%20int.pdf Acesso em 12 de agosto de 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior. Brasil, 2012. Disponível em http://portal.inep.gov.br Acesso em janeiro de 2013;

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005;

MINTO, Lalo Watanabe. A EDUCAÇÃO DA "MISÉRIA": PARTICULARIDADE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. Tese de doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011;

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. Economia política: uma introdução crítica. 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 2007;

OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. João Ferreira de Oliveira, Deise Mancebo (orgs.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
RODRIGUES, José dos Santos (org). A universidade brasileira rumo à nova América: pós-modernismo, shopping Center e educação superior. Niterói: Editora da UFF, 2012;

_____. Os Empresários e a Educação Superior. Coleção polêmicas do nosso tempo, Campinas, SP: Autores Associados, 2007;

UGÁ, Vivian Domínguez. "A categoria "pobreza" nas formulações de política social 184do Banco Mundial". Revista de Sociologia e Política nº 23 – Nov. de 2004.

EIXO 2 – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antonia Vanessa Freitas Silveira
antoniavanessaf@hotmail.com
UFPA

Michele Borges de Souza
michelinhe@yahoo.com.br
UFPA

Andrea Cristina Cunha Solimões
andreasolimoes@yahoo.com.br
UFPA

Eixo 2 - Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior

RESUMO

Este texto analisa a conjuntura na qual se desenvolveu a atual organização institucional e acadêmica no Brasil e algumas de suas repercussões para a formação de professores no Brasil. Analisa, ainda, no período pós-Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB/96 a relação entre o processo de expansão da educação superior e a adoção de políticas públicas de formação de professores. Questionamos qual a relação entre a expansão da educação superior e a formação de professores.

A atual organização institucional e acadêmica no Brasil

A organização institucional e acadêmica das Instituições de Ensino Superior resulta de um processo de (re)organização do Estado, a partir das relações de produção estabelecidas em cada momento histórico e de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra a sociedade. Desse modo, para responder às demandas a favor dos interesses da classe dominante, é necessário que o Estado desenvolva ações de modo que se mantenha o controle por meio de educação, a partir do desenvolvimento de políticas voltadas à área e, neste caso específico, às políticas de formação de professores.

No Brasil, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso – FHC[44], as mudanças na educação brasileira apresentam desdobramentos que podem ser notados até os dias atuais, principalmente a partir da reforma do Estado brasileiro, que teve como referência os indicadores das instituições internacionais como o Banco Mundial – BM e a Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO).

Esses organismos, visando garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento (ALTMANN, 2002), passam a fixar alguns indicadores em serviços básicos prestados à sociedade como a saúde e a educação, a fim de legitimar, em última instância a redefinição do papel do Estado.

Pautado pelos ideais internacionais é criado, no Brasil, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), dirigido por Luís Carlos Bresser Pereira. O Ministério nasce para realizar a Reforma Administrativa do Estado, com o argumento de que uma das causas da crise que então o país vivia (inflação alta, desemprego, crescimento pequeno do Produto Interno Bruto – PIB) era o fato do Estado estar "inchado", isso é, com muito funcionários, desempenhando funções que não lhe competiam, como despesas com serviços à população.

Para dar apoio a essa reforma foi elaborado o documento denominado Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), documento que apresenta novas orientações para a nova forma de gerenciamento (neoliberal) nos diferentes setores da máquina pública, inclusive no educacional.

Segundo Mancebo (2010) foi nesse período que se efetivaram, no Brasil, tanto a "abertura democrática" quanto os ajustes da economia no contexto da mundialização do capital. Sobre essa reconfiguração, Mancebo ressalta que:

> A expansão do sistema de educação superior para atender e "calar" a elevada demanda social por esse nível de ensino, deu-se, no período, como aval do então Conselho Federal de Educação (CFE), pela multiplicação de estabelecimentos isolados, federações de escolas e faculdades mantidas pelas iniciativas privadas, confessional ou comunitária, sem qualquer pretensão ou mesmo qualificação para pesquisa (MANCEBO, 2010, p.40).

Essas mudanças desenvolvidas a partir da reforma do Estado brasileiro encontra-se em sintonia com a legislação educacional vigente. Foi com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB), que se pode afirmar, que houve uma espécie de "início" legal da expansão da educação superior, o que tem sido uma tendência mundial.

[44] FHC foi presidente do Brasil por dois mandatos seguidos, de 1995 a 1998 e 1999 a 2002.

Durante o governo FHC houve uma expansão significativa do setor privado perante o setor público, evidenciando assim o caráter privatista do governo em questão.

> A partir do governo FHC foram operadas mudanças que permitiram a criação de novas instituições, dotadas de autonomia acadêmica, favorecidas que foram pela diminuição dos ritos burocráticos da política governamental do período. Em razão da demanda represada por vagas na universidade, o resultado não poderia ser outro. O número de instituições privadas cresceu, e o de estudantes universitários matriculados no Brasil, em poucos anos dobrou [...]. (BAUER, 2006.p. 455).

Por meio do decreto 2.207 de 5 de abril de 1997, alterado pelo Decreto 2.306/1997, seguido do Decreto 3.860 de 9 de julho de 2001, é instituída, de forma legal, a diversificação das Instituições de Ensino Superior, que passam a ter uma nova configuração. O quadro da educação superior no Brasil passa a ser composto de: Universidades; Centros Universitários; Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores.

Para cada uma das instituições, agora definidas de acordo com a organização acadêmica[45], há exigências diferenciadas e de acordo com os objetivos de cada um dos novos formatos institucionais.

Quanto às universidades, a LDB/96 em seu artigo 52 aponta que:

> [...]são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 1996.)

Os Centros Universitários (responsáveis pelo ensino e extensão) e as Faculdades (responsáveis apenas pelo ensino) não têm a mesma exigência das universidades, principalmente estas últimas. Um grande exemplo que pode seu utilizado para diferenciar Universidades e faculdades, é a questão da titulação dos professores, já que nas faculdades o docente não necessita de formação para além da graduação para ministrar aula.

Essa diversificação facilitou a implantação de Faculdades privadas, pois as exigências são muito menores do que aquelas para a criação de Universidades ou mesmo Centros Universitários. Essa talvez esta seja uma das razões para que o aumento das instituições privadas se desse por esse tipo de organização acadêmica.

[45] A organização acadêmica refere-se ao que está posto no Decreto 5.773 de 09 de maio de 2005 artigo 12, agrupadas em Universidades, Centros Universitários e Faculdades.

Sobre o aumento do número das faculdades no Brasil, Sguissardi (2008), ressalta que existe um fenômeno relativamente recente no modelo de expansão da educação superior no Brasil, que seria a sua acelerada *mercadorização*, passando a educação, a ser tratada como uma mercadoria, que pode ser vendida e comprada.

Reafirmando essa abertura comercial da educação superior já mencionada por Sguissardi, Mancebo (2010) ressalta que:

> A educação pode, com vários graus de abrangência e especialização, ser ministrada em instituições públicas ou privadas. As primeiras, mantidas pelo poder público, são federais, estaduais ou municipais, e as segundas, privadas, particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas (MANCEBO, 2010 p.41).

É desta forma que novas formas de organização acadêmica de instituições de ensino superior começam a se estruturar para suprir a demanda apresentada por este nível de ensino. Também surgem mudanças na questão administrativa e pedagógica das instituições e os alunos passam a ser vistos pela grande maioria das IES [46] como clientes, e a instituição como prestadora de serviço.

Na sociedade capitalista em que vivemos, a busca pelo melhor status social vê na educação o caminho mais certo e seguro, para que se alcance o objetivo de uma melhor forma de vida. E é neste contexto que os novos formatos de instituições de educação superior se enquadram e ganham força, já que as universidades públicas não tem capacidade de oferecer vagas a todos, pela falta de políticas públicas que estimulem essa expansão com as devidas condições.

É importante destacar que essa desproporção de instituições quanto à categoria administrativa (que diferencia as instituições entre públicas e privadas) e, consequentemente, reflete no número de alunos que a educação superior passa a atender, acontece a partir da LDB/96, e tem o governo como principal fator de apoio.

A proposta do governo para a educação, segundo CUNHA (2003), tinha como característica mais marcante o destaque para o papel econômico da educação, como "base do novo estilo de desenvolvimento", cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico.

Organização institucional e acadêmica e a formação de professores

[46] É importante destacar que a grande maioria das instituições de educação superior no Brasil são instituições privadas e por isso aponto essa relação, prestador de serviço/cliente como predominante.

A partir desta redefinição e ampliação da educação superior, nosso país passa a aumentar significativamente a oferta neste nível de ensino. Neste tópico buscamos apresentar os dados referentes à expansão da educação superior no Brasil a partir dos documentos disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, responsável por pesquisas, estudos e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro.

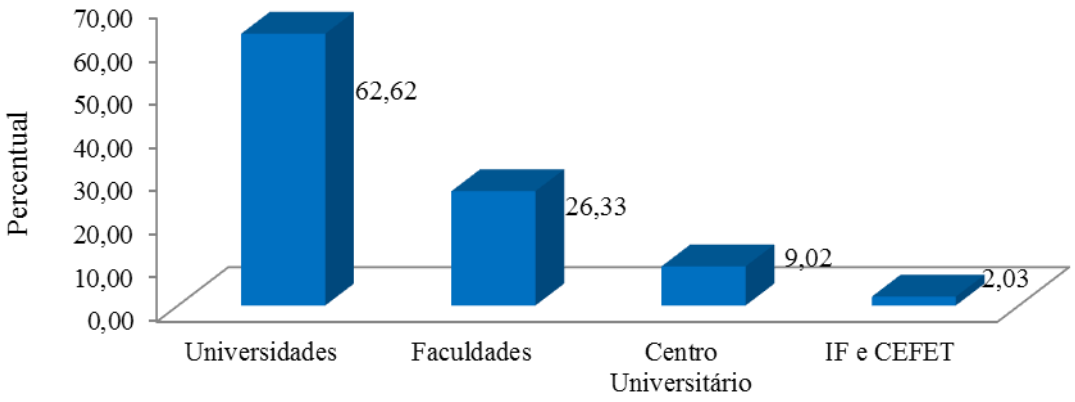
Por meio dessa coleta de dados, elaboramos gráficos que possibilitam a análise do quadro de formação inicial de professores no Brasil. Foram elaborados gráficos que tratam da expansão das organizações acadêmicas assim como a quantidade de matrículas nos cursos de formação docente. O período analisado está situado entre os anos de 2001 a 2012, e busca um quadro geral de como está se dando esta discussão na prática, quais os "principais protagonistas" deste momento educacional em que vivemos e quais os possíveis rumos podem ser traçados.

A educação, a partir do processo de globalização é entendida como um bem comum, que deve ser oferecida a todos, equitativamente. No Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 essa ideia é reafirmada assim como passa a ser entendida também como dever do Estado e da família.

A partir da LDB/96, mais especificamente em seu artigo 62, a formação de professores para a atuação na educação básica se dá preferencialmente a partir da educação superior, em cursos de licenciatura, nas universidades ou em institutos superiores de educação. Como já analisado anteriormente, o decreto 2.306/97 diversifica as IES no Brasil, possibilitando também a expansão destas instituições para além do setor público.

Com relação às instituições de educação superior no Brasil e a formação de professores, o Gráfico 01 permite que analisemos no período de 2001 a 2012 a partir de sua organização acadêmica. É possível destacar que o maior percentual de crescimento é na universidade, com 62,62% das instituições, seguida das faculdades, com 26,33% instituições, e os centros universitários com 9,02% e 2,03% das Instituições Federais e Centros Federais de Ensino Tecnológico, dentro do total das instituições.

Gráfico 1 – Curso de formação de professores presencial por organização acadêmica, Brasil 2001-2012.



Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Esse crescimento das universidades, como campo de formação de professores, pode estar ancorado nas iniciativas governamentais dos últimos anos que, de acordo com o documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" do Ministério da Educação- MEC (2012), afirma: :

> Em 2001, para dar cumprimento ao disposto na Constituição, foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001- 2010), fixando metas que exigiam um aumento considerável dos investimentos nessa área, além de metas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior. Nesse contexto foram estabelecidos, nos últimos 10 anos, os programas de expansão do ensino superior federal, cuja primeira fase, denominada de Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 câmpus/unidades. Ao definir como um dos seus objetivos prover as universidades das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, o Reuni congregou esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, em atendimento ao disposto pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que estabeleceu o provimento da oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. (BRASIL. 2012. p. 09)

Neste processo de expansão, surge o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Este programa tem como objetivo dar condições físicas, pedagógicas e acadêmicas de expansão às

universidades federais. O REUNI tem ainda a ampliação de vagas nos cursos noturnos e o combate à evasão, como metas.

> [...] somada ao segundo momento, por meio do Reuni, trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de campus no interior do país. De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%%. (BRASIL. 2012, p.11)

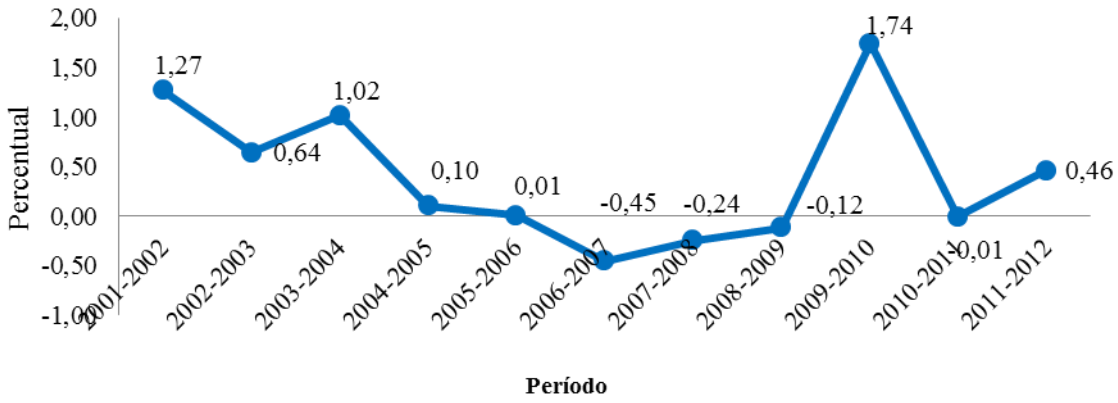
Evolução dos cursos de formação de professores na modalidade presencial

No que tange à formação de professores nas universidades, o Gráfico 02, aponta que a formação de professores nestas instituições, no período analisado, teve seu auge entre os anos de 2009 e 2010, logo, podemos inferir que o fator responsável por tal crescimento é a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, também implementado nesse período.

Como política, o PARFOR tem como objetivo fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para os professores que estão em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam ter a formação exigida a partir da LDB/96.

Ainda sobre a formação de professores nas universidades entre os anos de 2001 a 2012, podemos notar que anteriormente ao ano de 2006 a formação de professores se encontrava em um decréscimo constante e, posteriormente ao ano de 2009, ano de seu auge, o número de cursos de formação de professores nas universidades volta a cair.

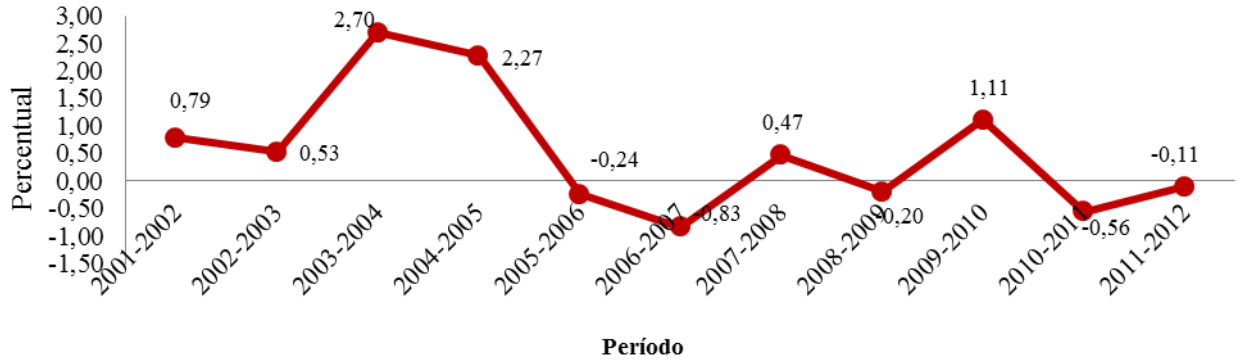
Gráfico 2 – Evolução dos cursos de formação presencial por Organização Acadêmica (Universidade), Brasil 2001 – 2012



Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Com relação à expansão dos cursos de formação de professores na organização acadêmica dos centros universitários pode-se notar que os cursos de formação de professores nos centros universitários possuem uma evolução irregular e que no período atual encontra-se abaixo de zero. O auge da expansão dos cursos de formação no período analisado encontra-se entre os anos de 2003 a 2004 e o período com menor evolução nos cursos de formação de professores nos centros universitários foi no período de 2010 a 2011, conforme indica o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Evolução dos cursos de formação presencial por Organização Acadêmica (Centros universitário), Brasil 2001 – 2012.

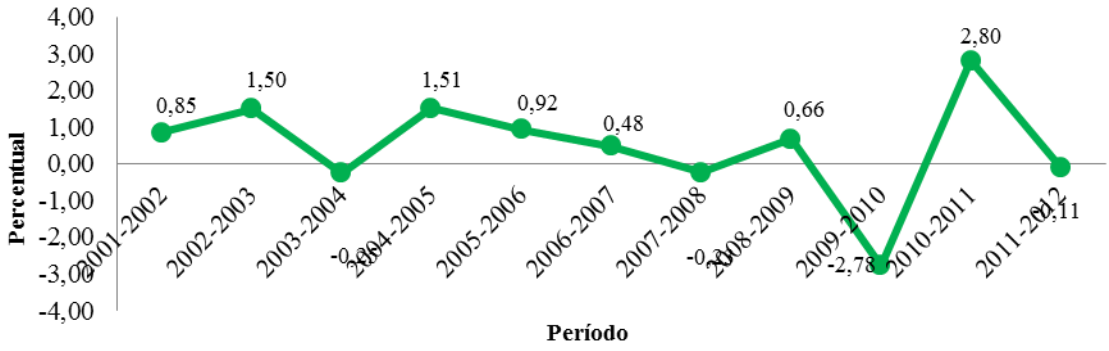


Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Quanto à evolução dos cursos de formação de professores nas faculdades, pode-se perceber que o pico encontra-se no período de 2010 a 2011 e o decréscimo mais visível no período de 2009 a 2010. Se compararmos as universidades e faculdades neste mesmo período, 2009 a 2010, notaremos que o crescimento mais acentuado das universidades se dá ao mesmo tempo que a diminuição do número de formação de professores nas faculdades.

Um dos fatores que podem ter contribuído com a instabilidade entre tais organizações acadêmicas pode também ter se dado por ocasião, como já dito anteriormente, da implantação do PARFOR. É possível que neste período a formação de professores pode ter se concentrado na rede pública e dentro das universidades e consequentemente diminuído nas faculdades, principais representantes da rede privada.

Gráfico 4 – Evolução dos cursos de formação presencial por Organização Acadêmica (Faculdades), Brasil 2001 – 2012.



Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Com a implantação da lei 11.892 de 29 de Dezembro de 2008 surge uma nova organização acadêmica também responsável pela formação de professores, os Institutos Federais de Educação (IFE). Em seu artigo 2º, a Lei 11.892/2008 define que os institutos federais:

> [...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais, criados a partir da rede tecnológica de ensino no Brasil, mesmo anteriormente à criação dos IFE, já possuíam uma trajetória importante para o Brasil no que

tange à educação profissional, com a publicação da Lei, somam-se às atribuições desta instituição a formação de professores. No que se refere à oferta, a lei 11.892/2008 afirma que, entre outros objetivos, as instituições de ensino superior devem oferecer:

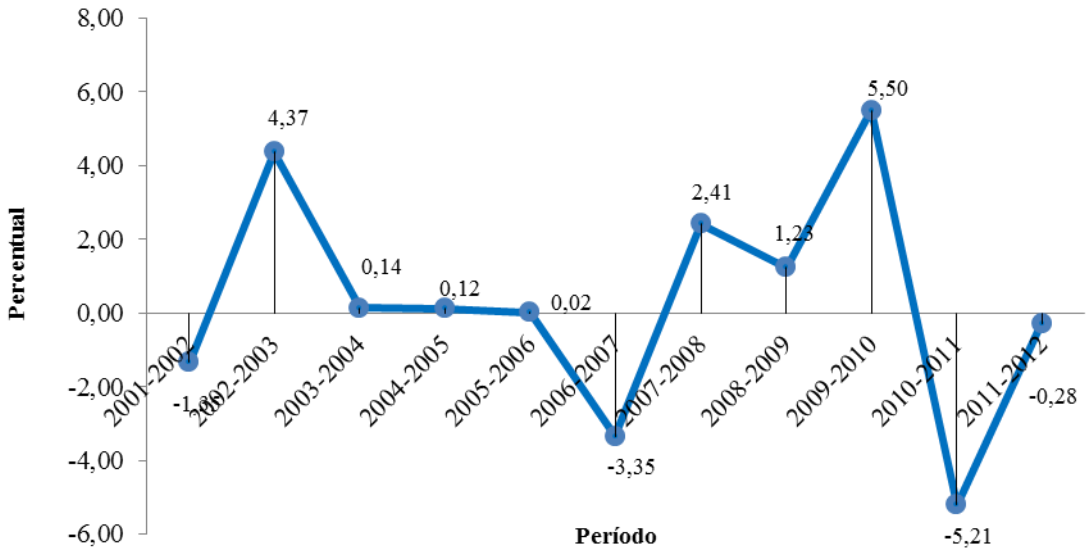
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Em relação aos IFE e CEFET e a formação de professores, a evolução principalmente entre os anos de 2002 e 2009 foi praticamente linear, dando um salto considerável no período de 2009 a 2010, ano de implementação dos IFE. É importante ressaltar que esta instituição não possui uma trajetória na formação de professores, logo, o acompanhamento e avaliação dos cursos de formação de professores destas instituições torna-se imprescindível.

Evolução de matrícula nas licenciaturas presencial

A compreensão de como vem se dando a evolução das matrículas nos cursos de formação, em um contexto de necessidade de captação de mais professores para o Brasil, também se torna um fator de importante análise. Com relação às matrículas nas Universidades, a formação de professores tem seu ápice também no período de 2009 – 2010 e, em seguida, no período de 2011 – 2012, um decréscimo bastante considerável de 5,21% negativos, a questão da docência não ser uma carreira atrativa, pode ser um dos fatores que tem contribuído para a queda na taxa de matrícula que se observa no Gráfico 5.

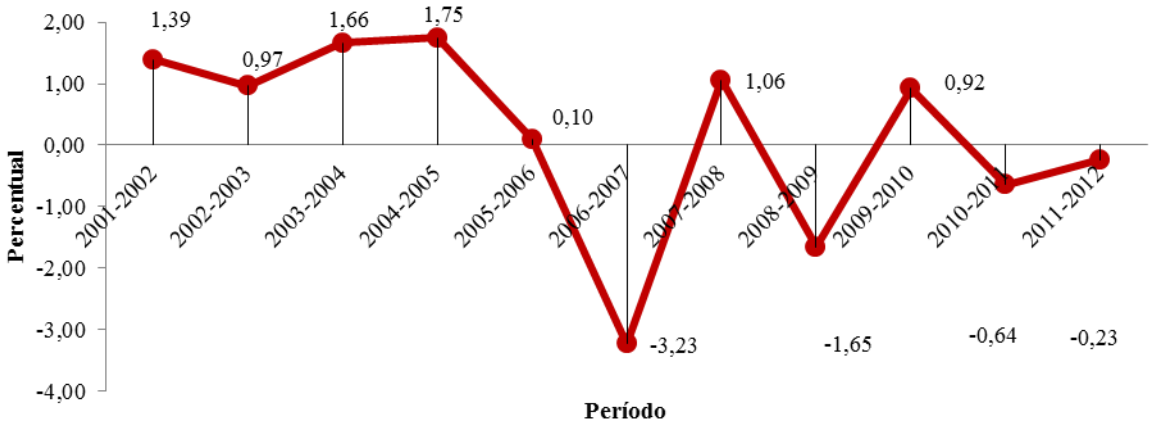
Gráfico 5 – Evolução das matrículas curso de formação de professores presencial por Organização acadêmica (Universidades), Brasil 2001 a 2012.



Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Com relação às matrículas nos centros universitários, é possível observar que a matrícula nos cursos de formação de professores tem um decréscimo acentuado no ano de 2007 e possui como seu maior índice no período de 2004-2005.

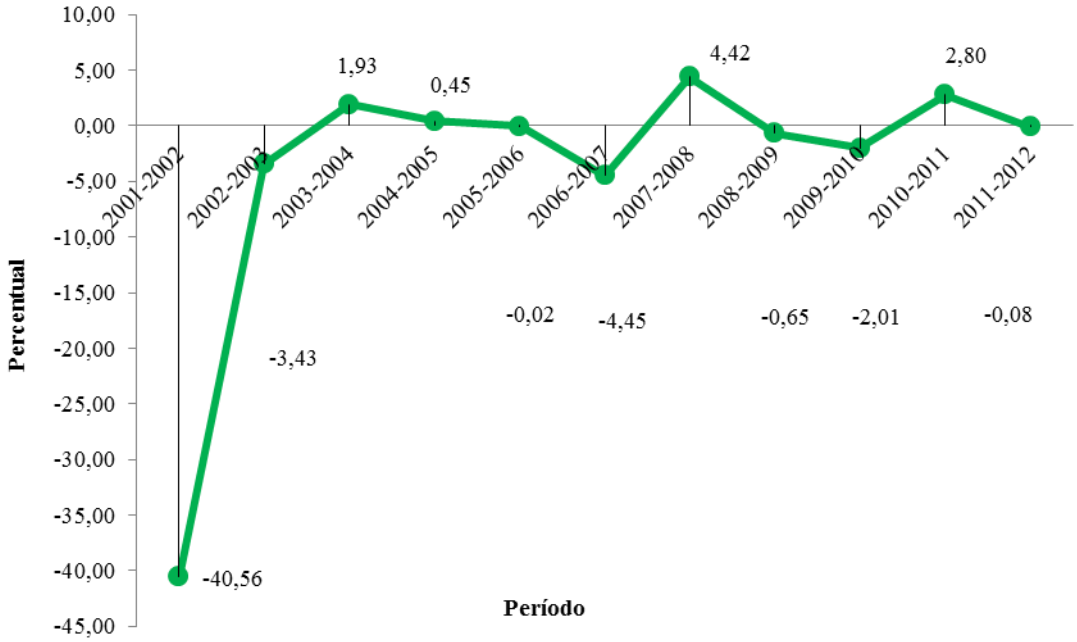
Gráfico 6 – Evolução das matrículas no curso de formação de professores presencial por Organização acadêmica (Centro universitário), Brasil 2001 a 2012.



Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Com relação às matrículas nas faculdades, nota-se que o ano de 2002 apresenta o menor número de matrículas, e a maior concentração destas está no ano de 2008. Não possuindo um crescimento muito significativo no período analisado.

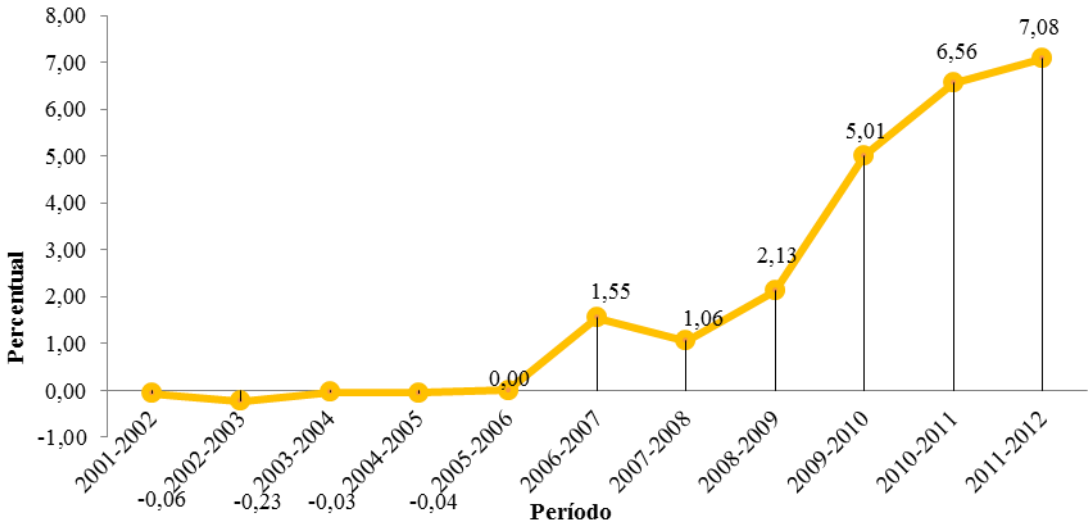
Gráfico 7 – Evolução das matrículas no curso de formação de professores presencial por Organização acadêmica (Faculdades), Brasil 2001 a 2012.



Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Em relação aos IFE e CEFETs, as matrículas nos cursos de formação de professores começam a crescer principalmente a partir da possibilidade de tais instituições formarem professores. Mesmo sem a rede profissional de educação no Brasil possuir anteriormente a criação dos institutos, uma experiência na formação de professores.

Gráfico 8 – Evolução das matrículas no curso de formação de professores presencial por Organização acadêmica (IF e CEFET), Brasil 2001 a 2012.



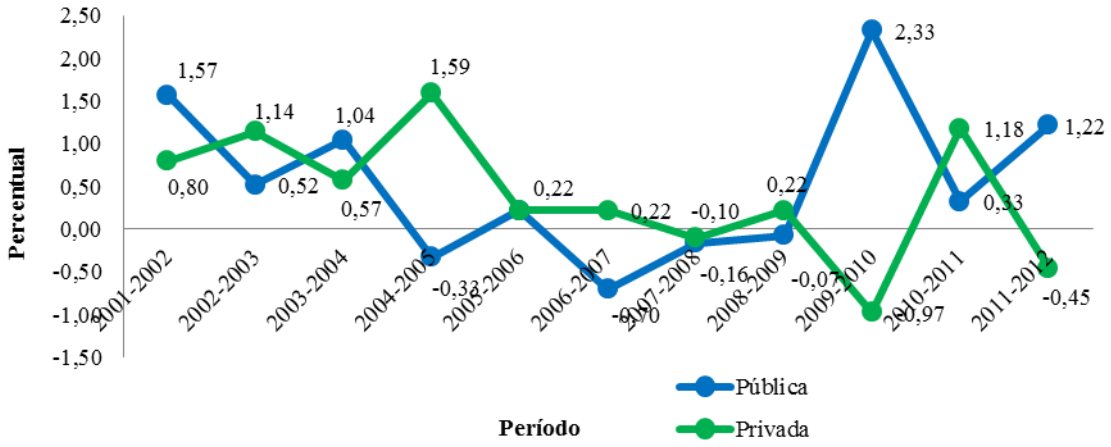
Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Evolução das licenciaturas presencial por categoria administrativa, público e privado

Sobre a categoria administrativa, podemos destacar o atual quadro de desenvolvimento do setor privado, visto que parte das políticas nacionais de formação de professores, como o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, assim como a abertura comercial da educação reforçam ainda mais a ideia de educação como mercadoria, buscando terceirizar cada vez mais o ensino.

No período de 2001 a 2012 podemos notar que há uma instabilidade durante todo o período. Com a menor diferença quanto aos cursos de formação de professores entre os anos de 2007 e 2008, e com maior diferença no período de 2009 e 2010, ressaltamos novamente o PARFOR como fator que pode ter contribuído significativamente para o crescimento da rede pública no ano de 2010.

Gráfico 5 Evolução dos cursos de Formação presencial por categoria Administrativa, Brasil 2001 – 2012

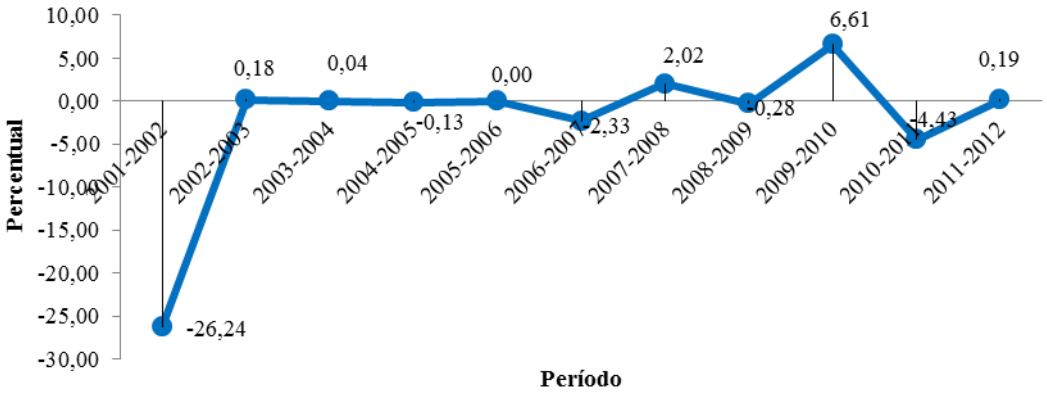


Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Em relação à evolução da categoria administrativa pública no Brasil, o período em questão apresenta uma evolução praticamente linear na formação de professores. Tendo um crescimento significativo apenas entre os anos de 2009 e 2010, ano de implantação do PARFOR, e em seguida, a segunda média mais baixa na formação de docentes no período analisado.

Ressaltamos novamente a questão da profissão docente não vir apresentando atrativos financeiros, e muitas vezes nem sociais. Além da remuneração inadequada, o professor muitas vezes não possui nem um local de trabalho adequado para atuar, havendo um grande número de unidades com estrutura física e pedagógica precárias, além de tantos outros fatores que aprofundam o quadro de e desvalorização docente.

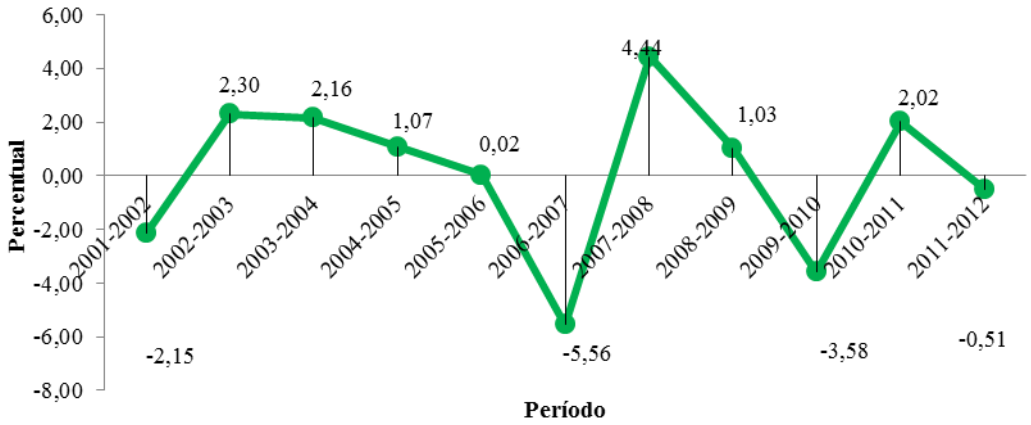
Gráfico 10 – Evolução das matriculas de formação de professores presencial por categoria Administrativa (Rede pública), Brasil 2001 a 2012.



Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Quanto à rede privada de educação superior no Brasil, nota-se uma instabilidade no número de matrículas, apresentando grandes diferenças a partir do ano de 2006, e tendo o seu menor percentual no ano de 2007 e auge no ano de 2008. É importante ressaltar que no último ano de análise da pesquisa, 2012, o número na taxa de matrículas encontra-se negativo.

Gráfico 11 – Evolução das matrículas de formação de professores presencial por categoria Administrativa (Rede Privada), Brasil 2001 a 2012



Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Adaptado

Com a análise realizada a partir dos dados disponíveis no site do INEP, podemos constatar que a formação inicial de professores no Brasil, vem apresentando um crescimento tímido com relação às politicas de acesso vigentes. Levando-se em consideração a abertura legal a partir do decreto 3.860 que expande a possibilidade de instituições para a atuação na educação superior e consequentemente na formação de professores assim como as políticas de formação de professores como o PARFOR, a Universidade Aberta do Brasil – UAB, as relacionadas à valorização como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, podemos constatar que a mudança tão necessária ao atual quadro de formação docente está para além do acesso.

A permanência dos novos professores nos cursos de formação assim como a possibilidade de uma carreira atrativa financeiramente e boas condições de trabalho são essenciais.

Considerações finais

Com relação aos resultados quantitativos dessas politicas, a coleta de dados realizada a partir das informações disponíveis no site do INEP pode-se constatar que no período de 2001 a 2012 a instituição com maior representatividade com relação à formação de professores foi a universidade. Mesmo com o crescimento acelerado do setor privado em relação ao público, a formação de professores ainda se dá em grande parte nas universidades. Inferimos assim que essa instituição é a categoria administrativa pública como maior representatividade também, visto que as universidades são as maiores representantes do setor público em nosso país.

Dentre as instituições de ensino superior podemos destacar ainda os Institutos Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) no que tange a expansão da formação de professores principalmente a partir do ano de 2008. Visto que esses apresentam o crescimento de 7,08 % em matrícula na média dos cinco últimos. Levando-se em consideração o fato dos IFE não possuírem tradição da formação de professores e neste espaço de tempo apresentarem esse salto na matrícula, tornando-se um dos maiores representantes da formação de professores no Brasil nos últimos anos também deve ser um fator a ser analisado mais de perto por parte dos nossos governantes.

É importante destacar também o atual quadro das faculdades no que se refere à formação de professores, as quais diminuíram consideravelmente seu campo de atuação sobre

a formação de professores. Encontrando-se no ano final da análise desta pesquisa com um dos seus menores valores no período analisado.

É importante destacar que, mesmo com a diminuição da atuação das faculdades, ao somarmos tanto o número de matrículas quanto de cursos das faculdades e centros universitários, principais representantes da rede privada, iremos constatar que a participação desta categoria administrativa ainda é grande com relação à expansão da formação de professores no Brasil.

Ainda sobre a categoria administrativa, no que se refere ao período de 2001 a 2012, podemos notar que há uma instabilidade entre os setores público e privado. Nota-se uma oscilação permanente, que se pode visualizar especialmente entre os anos de 2009 e 2010, quando o setor público aumenta e o privado diminui consideravelmente, relacionamos a isso a implantação do PARFOR no ano de 2009.

Há a necessidade de que, juntamente com a ampliação deste nível de ensino e qualificação do mesmo, se amplie também as políticas de permanência em todas as áreas da educação superior, mas especialmente. No caso das licenciaturas, destaca-se a necessidade da boa formação dos alunos nas mesmas, diante da carência de profissionais para atuarem na área, e a importância da própria profissão que tanto se reforça no campo da retórica pelo Estado.

Formar professores exige compromisso com o futuro da sociedade, logo, tais cursos não devem se dar de qualquer maneira, ou possuírem uma legalização oficial como único (ou mais importante) requisito para funcionamento. O planejamento curricular, estrutural e acadêmico deve ser levado em consideração, assim como a avaliação dos cursos e valorização dos futuros profissionais. Principalmente no que se refere à formação de professores e a valorização destes profissionais, que atualmente, passa por sérios problemas dos mais variados fins em nosso país, seja na formação inicial, continuada, no que se refere ao salário e às condições de trabalho.

Também é de extrema importância que todos os requisitos citados neste trabalho para uma boa formação e principalmente aquelas na área das licenciaturas estejam em consonância com políticas de valorização destes profissionais. Isso implica a existência de Planos de Carreira e Salário, políticas de formação inicial, além de formação continuada, avaliação docente e boas condições de trabalho. Essas são algumas das políticas que podem contribuir tanto para que estes profissionais se mantenham na área, quanto para a verdadeira formação

de cidadãos capazes de contribuir com sua própria formação e de seus semelhantes como para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. Vol.28, nº. 01, p.77-89, jan./Jun.2002.

BAUER, Carlos. Política de expansão do ensino superior: A classe operaria vai ao campus**. Eccos**-Revista cientifica.Vol.8. nº02 p. 449-470.2006.

BRASIL. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012.

BRASIL. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em:29/03/2015

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012**. Brasília 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no Octenio FHC**. Educ. Soc**. Campinas, vol.24, nº82, P.37 A 61.2003.

MANCEBO, Deise. Diversificação do Ensino Superior no Brasil e Qualidade Acadêmico-Crítica**.** IN: Oliveira, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Educação Superior no Brasil: Tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã**,** 2010. p.37-53.

SGUISSARDI, Valdemar**.** Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formulação universitária **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO INDUTORAS DE NOVAS "ARQUITETURAS ACADÊMICAS" NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS.

Luciene Medeiros[47]
lucienemm@oi.com.br
Universidade Federal do Pará
Eixo 2

RESUMO

Este trabalho se insere no campo da educação. Tem como objetivo discutir as políticas de expansão da educação superior, nas universidades federais brasileiras, tendo como referência a reforma do aparelho administrativo do Estado, em 1995, que engendrou uma série de marcos regulatórios: Leis, Decretos, Portarias, Medidas Provisórias, e Regulações dentre as quais se destaca o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, criado pelo Decreto 6.096/2007, que se constituiu como regulação da política de expansão da educação superior e como indutor de mudanças estruturais com novos formatos institucionais e acadêmicos nas instituições de ensino superior, gerando novas arquiteturas acadêmicas, sobretudo, nas universidades públicas federais, no sentido de ajustá-las à racionalidade pragmática, de caráter utilitário.

Palavras-chave: políticas de expansão da educação superior; REUNI; arquiteturas acadêmicas.

Este trabalho tem como objetivo discutir as políticas de expansão da educação superior, no Brasil, tendo como referência a reforma do aparelho administrativo do Estado, em 1995, que engendrou uma série de marcos regulatórios: Leis, Decretos, Portarias, Medidas Provisórias, além de novas Regulações[48]. Entre as mais recentes destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, criado pelo Decreto 6.096/2007, cujos desdobramentos tem sido indutores de novas arquiteturas acadêmicas, sobretudo, nas universidades públicas federais.

[48] A regulação é entendida como o processo de produção de regras e de orientação de condutas. É um conceito importado das ciências biológicas para as sociais constituindo-se na maneira pela qual a relação social se reproduz, apesar da conflituosidade e contradição que encerra. Maroy (2006) e Barroso (2005) utilizam o conceito regulação para descrever dois tipos de fenômenos diferenciados, mas interdependentes, concebendo-os como os modos pelos quais são produzidas e aplicadas as regras que orientam as ações dos atores no seu campo de atuação e os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam. No primeiro caso, é uma regulação institucional, normativa e de controle. No segundo caso, na opinião de Maroy (2006), é uma regulação situacional, ativa e autônoma que é vista como um processo ativo de produção de "regras de jogo".

Segundo Segenreich, Morosini e Franco (2012), a categoria arquitetura acadêmica "subentende mudanças estruturais ou de processo; explicita formatos de Educação Superior institucionalizados; encerra a noção de projeto que antecipa o futuro em que o resultado pode ser alterado" (p.76).Podem ainda ser compreendidas como "modalidades organizacionais associativas de orientação formativo-científica, concebidas e implantadas como potencialmente indutoras de qualidade da educação superior, tendo a pressuposição de um processo de aferição de resultados implícito e ou explicito" (DAL PAI FRANCO; RIBEIRO, 2012, p.5)

Buscando compreender e desvelar esses novos formatos das organizações institucionais e acadêmicas no contexto das políticas de expansão da educação superior, a rede UNIVERSITAS Br desenvolve o projeto de pesquisa *Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil* que se subdivide em sete (07) subprojetos, entre os quais o subprojeto 02 que investiga a organização acadêmico-institucional e expansão da educação superior no Brasil, com especial ênfase nas políticas de formação de professores e tem como objetivos específicos *analisar a configuração das políticas de formação docente nas diferentes modalidades de ensino e arquiteturas acadêmicas e suas relações com as políticas de expansão.* Para tanto, o subprojeto 02, tem centralizado seus estudos na formação docente e nas arquiteturas acadêmicas e suas relações com as políticas de expansão da educação superior.

Nesse sentido, faz-se necessário avançar na discussão sobre a ressignificação das arquiteturas acadêmicas nas universidades públicas federais, sobretudo, a partir do REUNI, que guarda estreitas relações com o Processo de Bolonha que se ancora na declaração de Sorbone, de 1988, que "reforça a pretensão de harmonizar a 'arquitetura' do sistema europeu do Ensino Superior, marcando o processo de Bolonha, mesmo quando questionado" (SEGENREICH; MOROSINI; FRANCO, 2012, p.79) e com a Universidade Nova[49], Proposta defendida, em 2006, pelo então reitor da Universidade Federal da Bahia, professor Naomar de Almeida Filho, que prevê uma radical reestruturação na arquitetura curricular dos cursos de graduação que deveria ter como objetivo o fim da profissionalização precoce. Essas mudanças operariam, segundo a proposta da Universidade Nova,

[49] Universidade Nova - Proposta defendida, em 2006, pelo então reitor da Universidade Federal da Bahia, professor Naomar de Almeida Filho, prevê uma radical reestruturação na arquitetura curricular dos cursos de graduação que deveria ter como objetivo o fim da profissionalização precoce.

> [...] uma transformação radical da *arquitetura acadêmica* da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios. A principal alteração na estrutura curricular da universidade é a implantação de Bacharelados Interdisciplinares (**BI**), propiciando formação universitária geral, como uma pré-graduação que antecederá a formação profissional de graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação. (Grifos nossos), (UFBA, 1996)

Esses movimentos defendem uma concepção de educação superior voltada para os interesses do capital, em que a universidade é pautada por uma gestão gerencialista, afinada e submissa aos ditames do mercado e assumindo cada vez mais um caráter mercantil e privatizante bem representado atualmente pelas parcerias público-privadas defendidas pelo governo federal como "modelos públicos de gestão" mas que, na prática são modelos que permitem, a criação de empresas públicas de direito privado. Como exemplos mais recentes temos a Fundação de Previdência Complementar dos Servidores Públicos Federais-FUNPRESP e a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSERH, que têm sido duramente criticadas pelo movimentos de docentes, servidores e estudantes das universidades federais por materializarem modelos de privatização no interior das Instituições Federais de Ensino Superior – IFE. Tais modelos vão contribuindo com a reconfiguração da arquitetura acadêmica das instituições públicas federais e alterando seu *modus operandi.*

O conceito arquitetura acadêmica volta aos documentos das universidades federais a partir de 2008, com o REUNI, despertando o interesse dos pesquisadores do campo da expansão da educação superior. Segenreich, Morosini e Franco (2012), entendem que o termo arquitetura acadêmica

> [...] pode assumir distintas conotações: arquitetura institucional, arquitetura organizacional, arquitetura pedagógica para designar tipos de estruturação da educação, seja institucional e/ou modalidade de ensino, como a sala de aula presencial e/ou virtual. (SEGENREICH, MOROSINI e FRANCO 2012, p. 76).

Nesse sentido, a arquitetura acadêmica assume um sentido bem amplo envolvendo tanto a organização institucional como acadêmica e a natureza jurídica das instituições públicas e privadas.

Estudos de CATANI; LIMA; AZEVEDO (2008); MEDEIROS (2012) também concordam que há uma profunda relação entre o que se está chamando de arquiteturas acadêmicas nas universidades federais e o REUNI e com regulações transnacionais, particularmente, as emanadas do Processo de Bolonha (1999) e, assumidas, no Brasil, pela

proposta da Universidade Nova (2006), inseridas em propostas de reforma da educação superior.

Quando usado, o conceito arquitetura acadêmica se refere mais especificamente à diversificação de instituições e suas propostas curriculares para a formação de profissionais nas universidades. De acordo com Houaiss (2009) *apud* Segenreich; Morosini; Franco (2012), o termo "num sentido figurado, expressa desde o conjunto de regras que são a base de uma instituição, até os elementos que perfazem o todo" com imensas possibilidades de sentidos e significados, já que a raiz do termo tem origem latina, *Architectura* "arte de edificar" enquanto que o termo academia é usado no sentido de "circunscrever o corpo arquitetural" delimitando-o a "um sentido pedagógico, de espaço onde a pedagogia pode ocorrer" (*Idem*, p.77).

Medeiros (2012) ao analisar as versões sobre a origem do REUNI, em sua tese de doutorado[50], afirma ter encontrado suas raízes nas propostas do Grupo de Trabalho Interministerial de 2003[51] em articulação com as propostas neoliberais que circulavam na América Latina e, particularmente, com a proposta da Universidade Nova, que enfatiza a *reestruturação da arquitetura acadêmica dos cursos* superiores, referenciada no Processo de Bolonha.

As ideias sobre educação superior e sua expansão na configuração que vem acontecendo no Brasil são fruto do processo de internacionalização da educação superior que submetem as políticas para essa etapa do ensino a um conjunto de regulações formuladas e divulgadas na década de 1990, entre as quais, se destacam as produzidas pela Declaração de Bolonha, com os seguintes objetivos:

- Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.

[50] Disponível em www.ppged.belémvirtual.com.br

[51] Grupo de Trabalho Interministerial - GTI, foi composto por membros da Casa Civil e da Secretaria Geral da Presidência da República, dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação que recomendou ao governo brasileiro elaborar propostas ou um plano para orientar o processo de reforma da universidade brasileira e enfrentar a crise das universidades federais, a partir de dois eixos estruturantes: a autonomia e o financiamento. Teve como membros, inicialmente, o Ministro da Educação Cristóvão Buarque, Kátia dos Santos Pereira, Carlos Antunes, Hélio Barros, Luiz Soares Dulci, Marcelo Feitosa de Castro, Jairo Celso Correia Marçal, Luiz Tadeu Rigo, Gustavo Sampaio, Edílson Collares, Wanderley Guilherme dos Santos e Luiz Eduardo Alves (MARTINS; NEVES, 2004).

- Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.
- Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.
- Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção:

  - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados;

  - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações Europeias de investigação, letivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.
- Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação. (BOLONHA, 1999)

Esses objetivos apontam uma mudança estrutural na organização curricular dos cursos superiores a serem oferecidos pelos países signatários da Declaração de Bolonha, com vistas a adquirir maior competitividade, sobretudo, com os Estados Unidos.

De acordo com Catani; Lima; Azevedo (2008), a construção do sistema europeu de educação superior é considerada

> [...] “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. Embora se recuse a ideia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável face à grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, apud CATANI; LIMA; AZEVEDO, 2008, p. 10)

Essa concepção de educação superior, orientada e movida pela lógica mercantil, opta pelo princípio da competitividade face à concorrência internacional, sobretudo, nos Estados Unidos.

Com vistas a ampliar seus lucros e investimentos no campo da educação superior,

> [...] os países europeus atuam no sentido de ampliar a internacionalização de suas instituições de ensino e pesquisa estendendo e aprofundando as relações entre suas universidades e as instituições e sistemas de ensino superior latino-americanos" (MEDEIROS, 2012, p.149)

E, com perspectivas de servir de modelo, não só no Espaço Europeu, propõe alterações na arquiteura acadêmica da educação superior: nos curriculos e organização curricular; na estrutura dos ciclos (percurso formativo); nos processos de ensino (centrados nas competências) e de avaliação dos alunos e nos sistemas de financiamento do ensino superior. O modelo curricular estaria mais próximo ao que é praticado, em alguns casos, nos Estados Unidos, no Reino Unido e no Canadá.

A centralidade da pós-graduação é a titulação que deverá ser obtida o mais rápido possível, através de um bacharelado de três anos (em alguns casos, quatro), em que se terá uma formação geral, interdisciplinar e básica, a que pode seguir-se um período de dois anos de mestrado, de formação especializada, mais três anos de doutorado, totalizando oito anos para a obtenção dos três títulos. O encurtamento dos cursos para a obtenção mais rápida dos títulos está intimamente ligado à visão pragmática da educação e ao atendimento, em curto espaço de tempo, das demandas do mercado.

Veiculado no Brasil, primeiro em 1996 pela Nova Universidade e, depois, resgatado pelo REUNI, em 2008, o novo paradigma da educação superior pragmática, traz como centralidade a reorganização dos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, portanto, da arquitetura acadêmica dos cursos do ensino superior, encurtando o tempo para a obtenção da titulação. Esse paradigma, contou com imediata reação do movimento organizado de docentes e estudantes, nas universidades públicas federais que, apesar de todas as dificuldades e ataques, continuam defendendo e não abrem mão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que mantém as características de uma universidade nos moldes humboldtianos.

Na maioria das universidades federais, no momento em que seus Conselhos Superiores discutiam a adesão ao REUNI, houve reação contrária a esse programa e particularmente os estudantes, levantaram a polêmica sobre o que significaria a reestruturação acadêmico-curricular no seu âmbito. Na Universidade Federal do Pará - UFPA, os estudantes se posicionaram dizendo que "gostariam de opinar sobre o tipo de reestruturação e concepção de ensino de graduação"; requereram "o direito de participar do debate e da reestruturação acadêmico-curricular" (MEDEIROS, 2012, p.172), ou seja, queriam entender qual a nova 'arquitetura acadêmica' que estava sendo proposta para a UFPA, por seus dirigentes.

Das seis diretrizes do REUNI, a terceira e a quarta tratam da reestruturação da arquitetura acadêmica dos cursos de graduação:

> [...] 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;
> *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. (Decreto Nº 6.096/2006, Art. 2º)(Grifos nossos)

Essas diretrizes caracterizam o REUNI como *um contrato de gestão* que teve sua origem na Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, com apoio do poder executivo, no âmbito do Estado brasileiro, para regular a política de expansão da educação superior nas universidades públicas federais, impondo condicionalidades que foram questionadas por segmentos universitários contrários ao programa. Um dos docentes da UFPA ao se posicionar, em entrevista, sobre o REUNI, observa:

> [...] A concepção do programa, no meu ponto de vista, é extremamente complicada, porque quando a gente estuda a gestão e, lógicamente, é o recorte do que eu venho estudando, fui verificar que esse plano de reestruturação e expansão da universidade, ele se faz tendo em vista o que nós chamamos de contrato de gestão e o contrato de gestão ao mesmo tempo em que ele apresenta as propostas de melhorias, ele tem em contrapartida umas cobranças para as pessoas que estão implementando, principalmente dos gestores. Esse programa de reestruturação da universidade pública, ele é uma faca de dois gumes: assim como ele faz, aliás, ele faz exigências

> para uma universidade, ele não faz pra outras. Para as universidades que já estão bem consolidadas, como as que já têm programas de pós-graduação fortalecidos, não têm a mesma exigência que uma universidade que está começando. (DE-10)[52]

O REUNI como uma "regulação nacional" articulada à "regulações transnacionais", se constitui num programa que tem como fim imediato "o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação" (BRASIL, 2007a, p. 27), *produzir uma reorganização curricular inovadora* e alcançar uma taxa de conclusão de 90% na graduação (BRASIL, 2007b, p. 4). Fomenta os cursos de graduação a reorientarem seus currículos, contribuindo com a mudança na 'arquitetura acadêmica', ou seja, um currículo que prepare mais rapidamente os estudantes para o mundo do trabalho, em menor espaço de tempo e com um custo *per capita* menor, com efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente (SGUISSARDI, 2009, p.156).

Ainda, segundo as Diretrizes do REUNI, a graduação

> [...] é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o *conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação* e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE. (BRASIL, 2007b, p. 5, Grifos nosso)

As consequências dessa nova arquitetura acadêmica são currículos flexíveis, organizados sob um sistema uniforme de créditos, nos moldes do Processo de Bolonha em que, cada universidade federal brasileira "com base em sua autonomia", deve buscar "seu caminho de desenvolvimento", pois o REUNI é um instrumento "que oferece às instituições condições para repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional" (BRASIL, 2007a, p. 27). As Diretrizes do REUNI apontam os eixos orientadores da mudança na arquitetura acadêmica dos cursos de graduação: flexibilização, diversificação e

[52] Entrevista que faz parte da tese de doutorado de Medeiros (2012), p. 253.

interdisciplinaridade, para formar profissionais concatenados com as exigências do mercado. Essas alterações pretendidas são estruturais, com reorientação dos processos formativos nos quais as "novas possibilidades de formação vão se delineando" e uma visão utilitarista da educação superior vai se evidenciando à medida que os currículos dos cursos são criticados por seus "itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce que são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos desafios da ciência." (BRASIL, 2007a, p. 28).

Sob a égide do REUNI, particularmente, as novas universidades federais que foram criadas no governo Lula, já introduziram nos cursos de graduação os Bacharelados Interdisciplinares (BIs). "Uma proposta de regime de ciclos, na área de ciência e tecnologia, foi pioneiramente iniciada na Universidade Federal do ABC, seguida por outras universidades federais, como a UFBA, a UFJF, UFRN, UFOPA, UFRB, UNIFAL-MG, UFVJM" (MEDEIROS, 2012) ampliando o escopo da inovação curricular a outras áreas do conhecimento. Além disso, muitas outras "inovações" curriculares estão sendo experimentadas, alterando a arquitetura acadêmica do ensino de graduação nas universidades federais e que precisam ser estudadas.

Para Medeiros (2012),

> [...] O REUNI é portador de uma concepção de educação superior que se conecta direta ou indiretamente com concepções presentes no cenário mundial, que tem sido veiculadas em importantes fóruns. Um deles foi a Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada em 2009, em Paris, de 5 a 8 de julho, que em seu documento final intitulado *La nueva dinâmica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, reafirma o valor da educação para o desenvolvimento do planeta. Essa Conferência ratificou os resultos da Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998, bem como as conclusões e recomendações das seis conferências regionais (Cartagena-Colômbia, Macau, Dakar, Nova Delhi, Bucarest e Cairo), assim como os debates e os resultados produzidos no seu próprio âmbito. No documento final, a educação superior é tratada a partir dos eixos: responsabilidade social da educação superior; acesso, equidade e qualidade; internacionalização, regionalização e mundialização; aprendizagem, pesquisa e inovação. (MEDEIROS, 2012, p. 104)

Os estudos numa vertente crítica sobre a expansão da educação superior no Brasil, após 1995, ano em que a Reforma do Aparelho Administrativo do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) alcançou maior nível de refinamento com

regulações mais precisas, concordam quanto à produção de um paradigma de caráter neoliberal que esvaziou o papel do Estado, retirando-lhe maior responsabilidade pelas políticas sociais, entre as quais as voltadas à educação superior, o que resultou na abertura de um maior espaço para o mercado e, consequentemente, para maior expansão da educação superior via o setor privado,

> [...] num duplo movimento: expansão da rede privada e abertura de espaço para a entrada do capital na rede pública, onde possível e necessário, objetivando o que vem sendo definido como mercantilização da educação superior" (OBEDUC, 2012, p 12).

Tais mudanças não aconteceram por mero acaso. Inscreveram - se numa dinâmica mais ampla de reconfiguração do Estado moderno, em face das sucessivas crises e da 'mundialização do capital', resultado da ascensão do capital financeiro numa nova etapa de acumulação do capital em que se evidenciaram "novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros, os fundos mútuos e fundos de pensão, cuja função é frutificar, principalmente no interior da esfera financeira" (CHENAIS, 1996, p. 14-15), ou seja, "um processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo" (CHENAIS, 1996, p. 32). Esse novo momento de ajuste do capital, exigiu novas regulações que passaram a ser difundidas pelo Banco Mundial, através de "regulações transnacionais" exaradas nos anos de 1990 para os países em desenvolvimento, que prescreveram controle dos gastos do Estado, fim da regulação estatal e liberdade máxima para o capital no sentido de proporcionar o cumprimento de sua mais importante meta que foi a de

> [...] redefinir o papel do Estado frente às políticas sociais, desobrigando-o de suas funções específicas, de garantir as políticas públicas veiculadoras de direitos básicos dos cidadãos, transferindo-os para o mercado, numa opção clara pelo Estado mínimo que desconcentra suas responsabilidades com as políticas sociais, mas mantém-se firme no controle e avaliação dessas mesmas políticas" (MEDEIROS, 2012, p.137)

Assim, o fenômeno da deserção do Estado vai permitindo que o mercado, no que tange às políticas de expansão da educação superior, vá ocupando maior espaço, ancorado em marcos regulatórios provenientes do próprio Estado objetivado em suas instituições como o Ministério de Educação – MEC. Dentre esses marcos regulatórios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) foi estratégica para a

expansão da educação superior brasileira, sobretudo, do setor privado ao permitir a diversificação das instituições de ensino superior e as mudanças na organização acadêmica para responder às pressões pelo acesso ao ensino universitário. O artigo 45 da LDB define que "a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangências ou especialização", Apenas as universidades são definidas no Art.52, como "instituições pluridisciplinaares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano..."

Assim, criaram-se prerrogativas para romper, em etapas, com o modelo humboldtiano, criticado por ser centrado na pesquisa, "unificado, rígido e oneroso ao Estado" fomentando-se a expansão de instituições privadas. De 1995 para cá, as políticas educacionais, tendo como base ideológica o neoliberalismo, aprofundaram os compromissos com a lógica capitalista na medida em que deslocaram a educação do sentido de "direito público" para o sentido de "bem público" e fosse tratada como qualquer outra mercadoria. A universidade vai se reconfigurando, afastando-se do paradigma humboldtiano, que se assenta no tripé da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, aproximando-se e assumindo, em forma e conteúdo, um paradigma ditado pelo modelo econômico capitalista que está a exigir uma universidade pragmática, focada no ensino e pautada por uma gestão empresarial. Uma universidade que vai perdendo a sua frágil autonomia, conquistada na Constituição Federal de 1988, (Art. 207), para se tornar cada vez mais heterônoma. Como consequência, "no período de 1995 a 2011, houve o crescimento de 283% de matrículas" (OBEDUC, 2012, p.12) no ensino superior, com 74,2% das matrículas no setor privado. No entanto, a taxa líquida de matrícula da população de 18 a 24 anos que, teoricamente, deveria estar na educação superior foi de 14,8% em 2011, mesmo com o REUNI.

Segundo dados do IBGE/PNAD, em 2013, a taxa líquida de matrículas atingiu 16,5%, revelando crescimento e a necessidade, urgente, de investimento na educação superior sem esperar que o PNE (2014-2024) chegue no seu último ano de vigência para alcançar os 10% de recursos previstos para a educação

Numa curva crescente, a educação superior vai adquirindo um "valor de troca", abrindo espaço para que empresários nacionais e internacionais, a explorem com retorno de lucro certo, pois contam com subsídios governamentais para alavancar seus negócios, por meio de políticas que se materializam em programas como o Programa Universidade para

Todos – PROUNI (Lei Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (Lei Nº 10.260 de 12 de julho de 2001, e modificada pela Lei Nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010) que ensejam a consolidação das parcerias público-privadas, no campo educacional, regadas com recursos do fundo público.

A partir de 2006, o governo brasileiro, em nível federal, elaborou uma agenda para a educação e o Ministro da Educação, à época, Fernando Haddad, lançou por meio do site do MEC, em 2007, o chamado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) envolvendo mais de 40 programas, com metas e objetivos para a política educacional brasileira. O PDE, forjado num movimento de empresários, o "Todos pela Educação"[53], lançado no Museu Ipiranga, em São Paulo, em 6 de setembro de 2006 (SAVIANI, 2007, p.1.239) fez suas as metas desse movimento, transformando a agenda do "Todos pela Educação" nas principais medidas educacionais dos governos de Lula (2003-2010) e depois o de Dilma Rousseff (2011-2014).

Na retórica governamental o PDE apontou a preocupação com a qualidade da educação básica brasileira. No entanto, sua origem foi marcada por uma visão mercantil da educação e, na prática, buscou materializar a concepção do "Todos pela Educação" que defende uma concepção estreita de qualidade "traduzindo-a sob a forma de subordinação à formação para o trabalho explorado, requerido pelo capitalismo dependente", (LEHER; EVANGELISTA, 2012, P.9) a partir de três programas lançados em 24 de abril: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação da Alfabetização, a "Provinha Brasil" (Portaria Normativa Nº 10 de 24 de abril de 2007) e o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica que, naquele ano, foi fixado no valor de R$ 850,00 (oitocentos e cinquenta reais). Neste ano de 2015 o valor é R$1.917,78 (mil novecentos e dezessete reais e setenta e oito centavos). Lamentavelmente, as políticas que traziam algum benefício aos professores não foram implementadas, imediatamente, como o

[53] O Movimento "Todos pela Educação" constitui uma ONG financiada exclusivamente pela iniciativa privada através de fortes grupos e instituições empresariais como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- Dpaschoal, Instituto Itaú – Cultural, faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos (SAVIANI, 2007, p. 1.243). Congrega a sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos. Tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens, educação básica de qualidade. (Portal Todos pela Educação, 2010).

Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica, ainda não garantido pela maioria dos governos estaduais [54]

O PDE fixou para as universidades federais a meta de duplicar as vagas até 2010 e o REUNI, se constituiu numa nova regulação da política de expansão da educação superior, com objetivo de reestruturar e expandir as universidades públicas federais, sobretudo o ensino de graduação. Tinha como metas globais: "a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e a relação de 18 alunos da graduação em cursos presenciais para 01 professor, ao final de cinco anos a contar do início de cada plano". (Art. 1º§ 1º do Decreto 6.096/2007). Foi implantado nas universidades públicas federais brasileiras, com vigência até o ano de 2012. Para o governo federal, o REUNI e o PROUNI seriam a estratégia mais adequada para incrementar a política de expansão do acesso à educação superior. Investindo recursos públicos por meio do PROUNI e do Financiamento Estudantil-FIES, os governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014) optaram pela expansão do acesso ao ensino superior via o setor privado, que amargava uma inadimplência de 40% em suas anuidades. Opção corroborada por Gabriel Mario Rodrigues[55] reeleito presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e indicado para comandar o Conselho Administrativo do maior grupo educacional privado do mundo, oriundo da fusão dos grupos Anhanguera e Kroton. À época, afirmou: "Financiamento Estudantil (FIES) era o que grandes instituições precisavam" (Último Segundo, 2013). O repasse de recursos do fundo público via o FIES representaram 40% da renda desse grupo que conta, atualmente, com mais de 800 unidades de ensino superior e 810 escolas privadas, cujo valor de mercado se aproxima dos 12 bilhões de reais.

Segundo Rodrigues (2013), o objetivo principal de sua gestão, no grupo Anhanguera - Kroton, seria implantar testes padronizados para treinar os alunos para as avaliações do governo federal como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, em que a lógica orientadora da educação, tem como base a avaliação de resultados, estreitamento curricular e uma qualidade ditada pelas necessidades do mercado.

[54] No momento em que terminava esse texto, abril de 20015, os professores da educação básica, da rede pública estadual de São Paulo e do Pará estavam em greve, lutando por direitos não garantidos. Entre as reivindicações dos professores do Pará estava, justamente, a exigência do pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica pelo governo Simão Jatene, do PSDB.

[55] Entrevista de 15 de maio de 2013, disponível em www.ultimosegundo.ig.com.br

A integração ou fusão de IES privadas tem sido uma estratégia do setor para manter seu patamar de expansão, favorecendo grupos brasileiros a se articularem a grupos internacionais, especialmente bancos de investimentos norte-americanos, de onde vem grande parte do capital a ser aplicado no ensino superior privado, que vem se consolidando como um lucrativo negócio. Chaves (2009), demarcava em seus estudos, que

> [...] As "empresas de ensino" agora abrem o capital na Bolsa de Valores com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais e a empresa SEB SB, também conhecido como "Sistema COC de Educação e Comunicação" com sede em São Paulo. (CHAVES, 2009, p. 10).

Essas empresas do ensino vem se espalhando pelo Brasil, expandindo sua atuação no ensino superior, provocando alterações que têm reflexo direto na vida universitária e no trabalho docente, em que os professores, contratados como horistas, vivem um trabalho cada vez mais precarizado. Dados do INEP/ MEC de 2013 mostram que enquanto na rede pública havia mais de 120 mil professores em tempo integral, na rede privada eram, aproximadamente, 50 mil. Quando se trata de professores horistas, a rede privada contava com mais de 80 mil professores enquanto na rede pública havia, aproximadamente, 15 mil.

Enquanto os professores horistas da rede privada vivenciam a precarização e a intensificação do seu trabalho, por uma jornada que não inclui tempo para estudos, planejamento, orientação e correção de trabalhos, nas universidades públicas federais, o professor vive a precarização e intensificação do seu trabalho, acossado pela avaliação de desempenho, nos padrões CAPES, orientada pela lógica produtivista, numa racionalidade técnica e pragmática que produz um vínculo entre quem produz conhecimento (a universidade) com quem consome a partir das suas demandas (o mercado), gerando uma "espécie de privatização do conhecimento" (MEDEIROS, 2012, p. 106) , que

> [...] significa principalmente que o conhecimento gerado no âmbito do público com financiamento pelo setor privado carrega cláusulas de confidenciabilidade que limitam o livre fluxo do conhecimento, assim como, também se estimulam temas de investigação (pesquisa) que sejam rentáveis com avaliação do trabalho acadêmico segundo critérios empresariais. (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004, *apud* MEDEIROS, 2012, p.106)

Essa relação público-privado que encolhe a esfera pública exige a continuidade das investigações sobre as políticas de educação superior que cada vez mais assumem um caráter mercantil e privatizante que vai alterando, no fundo e na forma, a arquitetura acadêmica das universidades públicas federais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007c. p. 7.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Reuni 2008: Relatório de Primeiro Ano. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **REUNI - Reestruturação e expansão das universidades federais**: diretrizes gerais. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. Brasília, 2010b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL- CAPES. Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil. OBEDUC, 2012

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, 725-751, out. 2005. Número especial.

CATANI, Mendes Afrânio; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LIMA C. Licínio. **O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. 31

CHAVES, V. L. J.; MENDES, O. C. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: CHAVES, V. M.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (Org.). **Políticas da educação superior no Brasil**: velhos temas, novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**, São Paulo: Xamã, 1996.

DAL PAI FRANCO, Maria Estela; MOROSINI Marília Costa. Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores.IN:Revista Educação em Questão, Natal, v.42, n. 28, p. 175-198, janqabr.2012

LEHER, Roberto; EVANGELISTA, Olinda. **Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.**
Trabalho Necessário – Ano 10, Nº 15/2012

MAROY, C. **École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe**. Paris: Presses Universitaires de France, 2006.

MEDEIROS, Luciene. O REUNI - uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; MOROSINI Costa Marília; FRANCO Dal Pai Maria Estela. Questões Transversais na Expansão da Educação Superior Brasileira Pós-LDB. IN: MANCEBO Deise; BITTAR Mariluce; CHAVES Jacob Vera Lúcia (Orgs) **Educação Superior: expansão e reformas educativas.** Maringá:Eduem, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. Novas Faces da Educação Superior no Brasil – reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

Universidade Nova: Reestruturação da Arquitetura Acadêmica da UFBA. Disponível em www.fis.ufba.br Acesso em 20 de maio de 2013.

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TESSITURAS E IDENTIDADES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL

Celia Regina Otranto
celiaotranto@terra.com.br
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Liz Denize Carvalho Paiva
lizdepaiva@yahoo.com.br
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Eixo temático: Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior.

RESUMO

Este artigo apresenta parte da pesquisa em andamento cujo foco é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF. A pesquisa integra o Eixo temático: *Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior*, tendo como preocupações investigar a criação e expansão dos IFs, considerando suas identidades e trajetórias educacionais e institucionais. As realizações de pesquisas bibliográficas e documentais nos levaram a classificar os IFs como exemplos de novas arquiteturas acadêmicas, em virtude das suas especificidades estruturais e organizacionais. Ao observar as formas e as relações de trabalho que foram construídas e desconstruídas, segundo a dinâmica das estruturas econômicas, percebemos a interferência explícita no surgimento de instituições de ensino de diversas naturezas. O estudo em suas considerações finais identificou a complexidade da expansão e a hibridez na composição das instituições de ensino envolvidas na criação dos IFs.

Palavras-chave: Instituto Federal, Expansão, Identidade, Educação Superior.

Introdução

Este estudo compõe a pesquisa em curso pertinente ao Eixo temático: *Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior*, tendo como foco os Institutos Federais em sua constituição e propagação no sistema de ensino brasileiro. A pesquisa central do eixo se projeta para a criação e expansão dos cursos de licenciatura nos IFs, no âmbito brasileiro, bem como as articulações realizadas em suas diferentes fases ao longo da existência das instituições. Deste modo, o presente artigo tem o objetivo de abordar o recorte acerca da criação dos IFs, considerando a legislação que os ampara, os critérios para o seu surgimento, e as ações de fortalecimento destas instituições no cenário brasileiro, a exemplo

do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, considerando sua projeção e alcance.

Identifica-se neste cenário a disputa pelo território e o empoderamento de bens provenientes dos diversos usos da terra, como elementos a serem observados neste cenário de composições institucionais. O universo do poder ganhou diferentes sentidos, marcadamente aqueles gerados com o advento do sistema capitalista, em que a desigualdade de relações na sociedade desloca determinados extratos de indivíduos a espaços territoriais de acordo com os interesses hegemônicos.

Para realizar este estudo foram feitas pesquisas bibliográficas e documentais de modo a constituir o referencial teórico como aporte para a análise e reflexões dos processos identitários pelos quais passaram os IFs, de modo a fundamentar o prosseguimento da pesquisa central em questão concernente à expansão dos cursos de licenciatura no bojo da Política de Expansão da Educação Superior.

Assim, ao constituir um entendimento sobre tais aspectos relacionais que os IFs se propõem a estabelecer, pretende-se identificar e clarificar as ações das políticas públicas instituídas nessa nova arquitetura acadêmica e as possíveis tensões implicações neste contexto.

Cenário da Rede Federal: Identidades institucionais em foco

Na busca da compreensão acerca da essência dos Institutos Federais, se faz necessário aclarar as identidades[56] culturais na fluidez das instituições de ensino que compuseram os IFs no Brasil, conforme nos aponta Hall (2008).

As relações de interesses estabelecidas no espaço ocupado ou não pela população provocam discussões que têm permeado estudos acerca do rural e do urbano e suas relações

[56]. "Ao ver a identidade como uma questão de 'tornar-se', aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum." (HALL, 2008, p.28).

com o território[57], gerando uma determinada identidade social, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade. Deste modo,

> Compreendendo a identidade social como contendo uma "essência social-natural" não positivista, a abordagem procura se aproximar desta essência social-natural a partir das dimensões da realidade que dão o sentido (significado) de pertencimento comum. Esses sentidos e significados de comum expressam coesões de grupos, comunidades, habitantes e do território que habitam. Procura- se elucidar as múltiplas ordens internas e externas em relações codeterminadas de poderes assimétricos, reconhecendo assim um mundo complexo e relacional no qual se expressam identidades e alteridades em relações de cooperação e competição, hegemônicas, contra-hegemônicas e subalternas. (MOREIRA, 2012, p.22).

Franco, Morosini e Zanettini-Ribeiro (2014, p.180) apontam em seus estudos categorias de marcos regulatório da expansão da educação superior em relação às arquiteturas acadêmicas, os quais nos instigam a refletir como o Estado tem agido ao longo dos tempos, por meio da regulação para alcançar seus interesses mediados e conduzidos pelo sistema capitalista.

> a) o estado aparece inúmeras vezes como um ator ligado a educação superior, tendo papéis ambíguos que transitam entre o benéfico e o prejudicial aos sistemas de educação superior; [...] c) a organização local (grandes centros e cidades interioranas) onde se encontra a instituição influencia diretamente em suas organizações externas e internas; [...]. (FRANCO; MOROSINI; ZANETTINI-RIBEIRO, 2014, p.180).

Além disso, outro aspecto é referenciado pelas autoras que nos chama a atenção ao mencionar a organização local como um elemento interventor na constituição e ação da instituição de ensino. Estes dois marcadores parecem estar presentes no contexto histórico de criação das instituições de ensino relacionadas à educação profissional desde os idos da

[57] De acordo com Haesbaert (2007, p.78-79) "O território, de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) e ao contexto histórico em que está inserido [...]. o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural".

colonização do país até, mais recentemente, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como vermos a seguir.

Diante do cenário mundial e do desenvolvimento que primariamente se deu no Brasil, com a economia agrícola, outras formas da dinâmica econômica surgiram, dentre elas a era industrial trazendo novas demandas à sociedade vigente.

O ensino técnico no Brasil tem referências no início do século XX por meio Decreto nº. 7.566/1909 (BRASIL, 1909), quando da criação de 19 *Escolas de Aprendizes e Artífices*. Anos mais tarde, com Decreto nº. 12.893/1918 (BRASIL, 1918), do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foram criados os Patronatos Agrícolas, organizados em postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos, sob a responsabilidade do órgão federal. Os objetivos principais destas escolas, ainda segundo a lei que as criou eram, além de proporcionar a instrução primária e cívica, introduzir noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária aos menores desafortunados. (BRASIL, 1918). Os Patronatos Agrícolas deram origem às Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, voltadas para a área agrária.

Azeredo e Carvalho (2010, p. 208-215), nos oferecem uma singular amostra da diversidade cultural das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – ETVs. Os autores classificam as ETVs em quatro segmentos de acordo com as especificidades e abrangências: ETVs da área agrária; ETVs da área comercial; ETVs da área industrial e ETVs na área de saúde.

As ETVs relacionadas à área agrícola inicialmente receberam a denominação de Patronatos Agrícolas tendo a missão de acolher os desvalidos da sorte na sociedade e capacitá-los para ocuparem a posição de mão de obra na produção agrícola. Dentre aqueles que deram origem às ETVs, destacamos, primeiramente, o Patronato Visconde da Graça criado em 1923, localizado na cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul, que após algumas mudanças estruturais recebeu a denominação de Escola Agrotécnica Visconde da Graça vinculada à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em 1969. Já o Patronato Vital de Negreiros criado em 1924 situado na cidade de Bananeiras no Estado da Paraíba, obteve também ao longo de sua existência algumas denominações até se tornar Colégio Agrícola Vidal de Negreiros vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 1968.

No ano de 1937 surgiu na cidade de Pinheiral no Rio de Janeiro, o Patronato Nilo Peçanha e assim como ocorrido em outras instituições de ensino sofreu variadas mudanças estruturais e em sua nomenclatura até vincular-se à Universidade Federal Fluminense em 1968, processo este seguido por outras ETVs distribuídas no país, totalizando 32 instituições.

Em relação ao território brasileiro, outros cenários no âmbito educacional foram estabelecidos, considerando o universo produtivo campo-cidade. Dentre eles destacam-se as décadas de 1920 e 1930, período de efervescência industrial, em que se fazia necessária a formação de mão de obra especializada para atender às demandas do país. Deste modo, houve uma série de alterações nas instituições dedicadas ao ensino técnico, impulsionadas pelas leis em vigor à época.

Assim, surgem os Liceus Industriais por volta na década de 1940, sendo renomeados em 1942 para Escolas Industriais e Técnicas. Estas por sua vez existiram com tal denominação até 1959 até serem reconhecidas como Escolas Técnicas Federais (ETFs), por meio da Lei nº 3.552/1959 (BRASIL, 1959). As ETFs passaram a ter personalidade jurídica própria, além de autonomia didática, administrativa, técnica e financeira.

As Escolas Técnicas que mais se destacavam à época foram as dos Estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro devido à abertura proporcionada pelo Decreto-lei nº. 547/69, art 1º. (BRASIL, 1969) permitindo-lhes a oferta de cursos de curta duração denominados Engenharia de Operações. Quase dez anos mais tarde a Lei nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978) transformou estas três escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica, garantindo-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regulando-se por seus Estatutos e Regimentos internos.

A Lei nº 8.711/1993 (BRASIL, 1993) em seu Art. 2º. atribuiu aos CEFETs o direito de oferecer educação tecnológica, com os seguintes objetivos:

> I - ministrar em grau superior:
> a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
> b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;
> II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2° grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

> III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
> IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Percebe-se então conforme nos aponta Cunha (2000, p.51, apud WILSON s/d), uma articulação dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial para a prática da "diferenciação para cima"

> da educação técnico-profissional na América Latina, desde o nível secundário até o pós-secundário para técnicos e tecnólogos. Ele aponta, ainda, que essas mudanças todas teriam sido determinadas pela globalização da economia, com o consequente abandono das políticas protecionistas e a abertura dos mercados nacionais a uma competição internacional cada vez mais acirrada. Para enfrentar a competição num mercado progressivamente mais globalizado, os governos dos países latino-americanos decidiram, entre outras providências, modificar os modos como qualificam sua força de trabalho, em especial para a indústria e os serviços, que, por sua vez, passam a utilizar tecnologias mais sofisticadas, exigentes de trabalhadores dotados de diferentes qualificações e/ou competências. (CUNHA, 2000, p.51, apud WILSON s/d).

O surgimento das Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs difere da história da formação técnica industrial, pois segundo Koller e Sobral (2010, p. 222-225) as intervenções provocadas pelo ideário da teoria do capital humano principalmente a partir da década de 1960 interferiram na elaboração das políticas educacionais circunscrita na modernização tecnológica da agricultura. Neste período, eclode a "Revolução Verde"[58] e com ela as exigências de mão de obra qualificada devido à mecanização do campo.

> [...] podemos apontar o processo de transformação tecnológica no campo, ocorrido a partir das décadas de 1950-1960, como responsável pela criação da maioria das escolas agrotécnicas federais no país. [...] A partir da diretriz condizente com a "Revolução Verde", ou seja, da substituição de insumos "tradicionais" por insumos ditos "modernos ou de síntese industrial", é que a Rede Federal de Ensino Agrícola

[58] Caracteriza-se pelo uso químico na produção agrícola de modo redimensionado em maiores escalas, a fim de atender à demanda de mercado (ASSIS, 2002).

> articulou sua proposta de formação técnica. (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 223).

As Escolas Agrotécnicas criadas no bojo da expansão do sistema capitalista no campo ganharam relevância, contudo sofreram as nuances de investimento por parte das instâncias governamentais ocasionadas por interesses políticos e de mercado, deixando as escolas por vezes à margem deste processo.

Conforme observado, diversos tipos de instituições de ensino foram criadas em todas as regiões do Brasil, buscado atender aos interesses dos ciclos econômicos macros do país. É possível perceber, nestas instituições, múltiplas ideias de educação e de qualidade, mediadas pela territoriedade do campo e da cidade e dos propósitos expansionistas.

Termos legais. Como lhes dar sentido? A letra da lei

Com as transformações hegemônicas do campo para a cidade, houve reflexos nos processos pedagógicos. As discussões acerca do rural e do urbano têm se mostrado presentes nas agendas dos governantes do país desde os idos do Império.

De tais questões emergem também as problematizações das identidades das Instituições de Ensino no país. Dentre elas, algumas ações do governo, tendo como exemplo, a Chamada Pública MEC /SETEC n.º 002 em 12 de dezembro de 2007, que oferecia aos CEFETs, às ETFs, às EAFs e às ETVs às Universidades Federais, a oportunidade de transformarem-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. - os IFs ou ainda os IFETs como inicialmente eram denominados.

> Nas reflexões a respeito da reforma da educação profissional, técnica e tecnológica é necessário não perder de vista que a Lei nº 11.892/08, que institui os IFETs, integra um conjunto de medidas normativas que visa à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – do atual governo, que o tem como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia representam parte fundamental da reengenharia da rede federal de

> educação profissional, científica e tecnológica, já que foi formada a partir deles. (OTRANTO, 2010, p. 104).

Cabe ressaltar, no entanto, que esta convocação do governo federal não inibiu algumas instituições de recusarem tal processo de transformação, mantendo-se com suas características e vocações instituídas até então.

Deste modo, a Lei nº 11.892/ 2008 (BRASIL, 2008), além de criar os IFs, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dando novos contornos a este segmento educacional em todo território brasileiro, conforme exposto em seu Art. 1º.

> I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
> II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
> III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
> IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.
> Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.
> V – Colégio Pedro II[59].

Esta composição organizacional compreendida como uma nova arquitetura acadêmica[60] apresenta diferentes origens institucionais que no caso do IFs foram aglutinadas mediante interesses políticos e territoriais. Nesta condição os CEFETs por já possuírem experiências no espectro da Educação Superior provavelmente devem ter encontrado menos dificuldades em adaptar-se aos direcionamentos da lei. Diferentemente, pode-se inferir que as ETFs, assim como as EAFs e as ETVs às Universidades Federais encontraram estranhamentos na gestão e na proposta pedagógica dada a verticalização dos IFs.

Franco e Morosini (2012, p. 175) chamam a atenção para a compreensão das arquiteturas educacionais de âmbito formativo-científico como forças indutoras que se veem submetidas aos marcos regulatórios, mas que podem de algum modo redirecioná-los para caminhos que convirjam para a qualidade da Educação Superior - ES, considerando o contexto em questão. As autoras afirmam ainda que

[59] Incorporado à Rede Federal por meio da Lei nº 12.677, de 25/6/2012, em seu art 5º.
[60] "Essas são aqui entendidas como uma expressão neologista, em parte emprestada do mundo estético-construcional para designar formatos e modalidades organizativas". (FRANCO; MOROSINI, 2012, p. 176).

> Sob tal perspectiva, arquitetura acadêmica tem como elementos constituintes: a) a indicação de possibilidades de formatação da educação superior, em uma ou mais de suas instâncias e níveis; b) a formalização de possibilidades em documento com princípios subsumidos e com força política; c) a antecipação projetiva de melhoria na consecução do concebido; d) a vinculação, explicitada ou não, a critérios de qualidade subsumidos em seus vínculos com valores, contexto e trajetória histórico-institucional da ES; e) a pressuposição de um processo de aferição de resultados implícito e/ou explicito. (FRANCO; MOROSINI, 2012, p. 176-177).

Todos estes elementos constituintes da arquitetura acadêmica parecem fazer parte da constituição dos IFs, pois com o novo desenho estas instituições ganharam projeção, sendo estimulados pelas forças políticas a crescerem em suas estruturas físicas, pedagógicas e de gestão, de modo a pôr em prática a verticalização de ensino.

O Brasil sendo um país de dimensões continentais contempla singularidades margeadas pela tratativa entre o rural e o urbano, que na contemporaneidade sucinta um esclarecimento, principalmente ao ter como círculo de ação a cultura e a identidade como meios de buscar compreender os fenômenos sociais de transformação e integração das instituições de ensino que compuseram os IFs.

De acordo com Carneiro (1998), há de se ter atenção ao mencionar as características do rural e do urbano, tendo em vista que as representações sociais construídas ao longo do tempo se modificam, não sendo capazes de definir com precisão suas propriedades.

Ainda segundo a autora, os movimentos nas relações sociais e de trabalho no campo, advindos dos processos de modernização da agricultura, sobremaneira atingem com uniformidade e intensidade a comunidade rural. "Nesse sentido não se pode falar de ruralidade em geral; ela se expressa de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos" (CARNEIRO, 1998, p. 53).

Tomando-se como base esta abordagem, pode-se atentar para os diferentes sentidos e significados que o rural possui, a exemplo de um vasto espaço onde se cultivava eminentemente a agricultura. Diante do capitalismo[61] e do avanço industrial e de serviços, tem-se observado uma "pluriatividade" no meio rural, com a atuação da população local

[61] O capitalismo entendido como "uma fórmula mínima que enfatiza *a exigência de acumulação ilimitada do capital por meios formalmente pacíficos.* Trata-se de repor perpetuamente em jogo o capital no circuito econômico com o objetivo de extrair lucro, ou seja, aumentar o capital que será, novamente, reinvestido, sendo esta a principal marca do capitalismo, aquilo que lhe confere a dinâmica e a força de transformação que fascinaram seus observadores, mesmo os mais hostis". (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.35, grifo do autor).

adaptando-se e buscando dar conta das demandas econômicas advindas principalmente das cidades, do urbano.

Assim posto, são neste cenário de múltiplos entendimentos que se configuram as tessituras das instituições que deram origem aos IFs, provenientes de diversas identidades institucionais em meio ao rural e o urbano, onde as diferenças e a busca pelas identidades pessoais, locais, sociais se instauram na comunidade acadêmica em questão.

Na busca da compreensão acerca do modo com que as instituições de ensino se reorganizaram para dar vida aos IFs, identificou-se na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) em seu art. 5º algumas pistas. A lei apresenta a diferenciação de criação dos IFs classificando-os como "mediante transformação" nas ocorrências em que a criação do IF se realizou por meio de uma única instituição de ensino. Já para os casos em que a criação se efetivou com mais de uma instituição de ensino, a classificação utilizada menciona o termo "mediante integração". Implica destacar ainda, que a lei utiliza também o termo integração quando efetua a composição dos IFs com as ETVs às Universidades Federais, tanto nos processos de transformação quanto de integração, conforme consta no anexo II da lei.

Na tabela 1 pode-se identificar por região do país, o número de instituições que compuseram os IFs, seja por transformação, seja por integração.

Tabela 1- Quantitativo de Institutos Federais por região do Brasil e processos legais de criação.

Região	IFs	Criação mediante	
		Transformação	**Integração**
Norte	7	3	4
Nordeste	11	4	7
Centro-Oeste	5	2	3
Sudeste	9	3	6
Sul	6	3	3
Total	**38**	**15**	**23**

Fonte: Elaboração própria a partir da Lei nº 11.892/2008.

Considerando a natureza de cada Instituição de Ensino que foi incorporada aos IFs, podem-se apreender alguns pontos críticos na busca da comunhão de fatores culturais, institucionais, sociais e políticos impostos com o advento da Lei 11.892/2008.

Fávero e Sguissard (2012, p. 62) chamam a atenção para o caráter "mutualmente inclusivo" que as categorias qualidade e quantidade possuem, pois uma não exclui a outra, ao contrário, fazem parte do processo que compõe o todo. Afirmam ser impossível relacionar as categorias quantidade/qualidade e educação superior sem

> um projeto político acadêmico-científico articulado eficazmente para as instituições universitárias; sem se estabelecer criteriosamente o tipo de universidade e de instituições de ensino superior que se pretende e de que a realidade brasileira necessita, verificando-se depois em que medida essas instituições poderão ser ampliadas. (FÁVERO; SGUISSARD, 2012, p. 62).

Além destas preocupações, acrescenta-se a existência de diferentes concepções de qualidade, referenciadas em visões de mundo particulares que atuaram no cômputo da criação dos IFs. No caso do Brasil, identificam-se também influências provenientes dos organismos multilaterais que representam o sistema capitalista, interferindo diretamente na expansão da educação superior.

Deste modo, observa-se a hibridez institucional que se configura na criação dos IFs, considerando que as instituições que foram transformadas ou integradas umas com as outras em uma fusão multidimensional tiveram que incorporar novos direcionamentos dos marcos legal e regulatório. A tabela 2 exibe a quantidade e os tipos de Instituições de Ensino por região do país que foram incorporadas aos IFs no momento de sua criação.

Tabela 2 – Quantitativo e tipos de Instituições de Ensino envolvidas na criação dos IFs.

	Instituições de Ensino envolvidas na criação dos IFs em 2008*					
Região	**CEFET**	**ETF**	**EAF**	**ET Vinculada**	**Total de instituições envolvidas na criação dos IFS**	**IFs criados**
Norte	3	4	6	0	13	**7**
Nordeste	10	0	15	0	25	**11**
Centro-Oeste	5	2	3	0	10	**5**
Sudeste	9	0	10	3	22	**9**
Sul	4	1	5	5	15	**6**
Total	**31**	**7**	**39**	**8**	**85**	**38**

Fonte: Elaboração própria a partir da Lei nº 11.892/2008.

Otranto (2010, 2012) menciona o contexto tenso vivenciado pelas instituições envolvidas na criação dos IFs. Os CEFETs possuíam o interesse direto em transformarem-se em Universidade Tecnológica a exemplo da Universidade Tecnológica do Paraná, contudo após alguns impasses e ajustes, os 31 CEFETs com exceção do CEFET RJ e do CEFET MG aderiram à Chamada Pública.

Já as EAFs após intensos debates, entendimentos e dúvidas, inclusive com a intervenção do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), obteve a adesão de

> todas, sem exceção, se integraram aos IFETs, transformando-se em um dos seus campi. No entanto, as dúvidas permaneceram em muitos docentes, técnicos e discentes, mas por outro lado, eles não vislumbraram outro jeito da instituição sobreviver [...] (OTRANTO, 2010, p.95).

Ainda em relação à adesão, foram sete as ETFs que compuseram os IFs, além de oito ETVs às Universidades Federais, restando ainda 24 ETVs que não acenaram para a adesão, segundo o anexo III da Lei 11.892/2008.

Tal cenário nos remete às origens destas instituições, bem como aos espaços territoriais que ocupavam nas dimensões rural e urbana, formando suas raízes identitárias. Somam-se também os seus propósitos de crescimentos institucionais aspirados até então, como prosseguimento de suas trajetórias educacionais, e que em função dos marcos legais e regulatórios foram suprimidos.

Condições para a expansão dos IFs: a força da Lei

A lei de criação dos IFs possui amplo espectro, já que ao criar a nova instituição calcada na verticalização do ensino a define como "instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]" (BRASIL, 2008). Deste modo, sua diversidade estrutural física e administrativa, bem como pedagógica, de avaliação e gestão se mostra desafiadora, tendo em vista também a territoriedade estendida a todo país. Não obstante, a natureza jurídica autárquica, estabelecendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar asseveram as dimensões desta instituição de ensino.

Destaca-se, ainda, o fato dos IFs serem equiparados às universidades federais no tocante à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, conforme registrado no Art. 2 º, § 1º da lei de sua criação.

Diante desta amplitude institucional amparada e estimulada pela legalidade os IFs se encontram em plena expansão de seus *campi*, conforme demostrado na tabela 3, onde foram consideradas as cinco regiões do país no período que contempla desde a sua criação até dezembro de 2014.

Tabela 3 – Quantitativo de expansão de *campi* por região do Brasil.

Região	IFS criados	Nº de *campi* em 2009**	Nº de *campi* em 2014***	Expansão dos *campi*	% de expansão de cada região
Norte	7	40	68	28	70%
Nordeste	11	114	169	55	48,24%
Centro-Oeste	5	35	54	19	54,28%
Sudeste	9	74	110	36	48,64%
Sul	6	49	98	49	100%
Total da Expansão	**38**	**312**	**499**	**187**	**59,93%**

Fonte: Elaboração própria a partir da Lei nº 11.892/2008;
**Portaria nº 4/2009 e ***PDI e Relatório de Gestão dos IFS.

A expansão dos IFs se pauta também no Art. 2º. § 3º. que explicita a sua autonomia para criar e extinguir cursos, em seu campo de ação territorial, sendo responsável pelo registro de diplomas de seus cursos, resguardando as esferas legais do Conselho Superior. Toda esta independência institucional se reflete na tabela 3, ao se explicitar a expansão dos IFs, dando prosseguimento à aglutinação de identidades e culturas institucionais. Tais características de um tipo de organização acadêmica apresentada pelos IFs e por sua forma de expansão podem integrá-los à categoria expansão via alternativas (BRASIL), conforme estudos de Franco, Morosini e Zanettini-Ribeiro (2014, p.182).

Na tabela 3 pode-se identificar a região sul como a que mais se expandiu no período. Esta região alcançou a totalidade de 100% de aumento de seus campi, seguida pela região norte com 70% de expansão. Já a região centro-oeste cresceu em número de campi pouco mais de 50%, enquanto a região sudeste apresentou a marca de 48,64%, e por fim, observa-se a região nordeste com 48,24% de crescimento de suas unidades.

O apoio aos IFs tem se materializado em ações governamentais de incentivo à expansão não só pelos ritos legais, mas também por meio de eventos como, para citar o

exemplo mais recente, o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica[62], consolidando as experiências da expansão. Compõem as Comissões Organizadoras do encontro cerca de 50 instituições internacionais e 129 instituições nacionais, contando ainda com a participação de 30 IFs, diversas Escolas Técnicas Estaduais, Faculdades e Universidades.

Cabe, no entanto, a reflexão acerca dos critérios para essa expansão, bem como do impacto sócio-educacional, político, econômico e cultural de tais ações, tendo em vista as características das instituições de ensino que deram origem aos IFs, bem como as suas adaptações para cumprirem um novo direcionamento institucional.

É certo que já se passaram pouco mais de cinco anos da criação dos IFs, no entanto, os impactos educativos e culturais precisam ser observados e pautados de modo que se possa compreender e seguir na construção de um sistema de ensino capaz de formar sujeitos críticos, competentes e participativos, de modo a assumir a cidadania plena.

Reflexões em ação: algumas considerações

A proposta de estudo se insere no Eixo temático: Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior. Integra a pesquisa central que investiga a criação e expansão dos cursos de licenciatura nos IFs no âmbito brasileiro, contemplando as ações realizadas nas distintas fases ao longo da existência da instituição. Este artigo teve como foco principal a criação e a expansão dos IFs, considerando o cenário da Rede Federal de Educação Profissional e as implicações legais. O referencial teórico foi composto por pesquisas bibliográficas e documentais com o propósito de subsidiar as reflexões dos processos identitários pelos quais passam os IFs, na expansão de seus campi.

[62] "O Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT) nasceu do Fórum Mundial de Educação e do Fórum Social Mundial. O evento faz parte de um movimento pela cidadania e pelo direito universal à educação, reunindo instituições, entidades e associações de todo o planeta.". Disponível em: <http://www.fmept.org/pt/?page_id=68>.Acesso em 04 abr. 2015.

A partir desse estudo foi possível perceber o entrelaçamento das temáticas rural e urbana, bem como da cultura e da identidade, ao tratar os elementos que caracterizam as instituições de ensino que deram origem aos IFs. Tais instituições possuíam raízes identitárias institucionais e educacionais nos mundos rurais e urbanos das quais extraíram/extraem em suas particularidades, considerando o território continental brasileiro. Tal composição provoca novos questionamentos e acrescenta mais uma gama de variáveis no nosso *lócus* de investigação: os Institutos Federais.

Somou-se ao estudo, a identificação das identidades das instituições envolvidas no contexto político que se instaurou com a Chamada Pública nº 002/ 2007, realizada pelo MEC/SETEC com objetivo de apresentar as propostas para constituição dos IFs. Estes, por sua vez, apresentam características que podem integrá-los às categorias de: a) expansão pela via numérica, e b) expansão via alternativas (BRASIL), apresentadas nos estudos sobre as organizações acadêmicas brasileiras, desenvolvidos por Franco, Morosini e Zanettini-Ribeiro (2014).

A relevância da investigação se evidenciou ao buscar melhor compreender os fenômenos sociais que emergem das transformações da sociedade margeadas pelas esferas e interferências legais, políticas, educacionais e culturais do país.

A continuidade deste estudo se pautará na investigação da expansão dos IFs, assim como das ações legais e promocionais do Estado, a exemplo, de instrumentos normativos para criação de novos institutos e novos *campi* e de ações de apoio a eventos de amplo espectro como o citado Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A, J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ASSIS, Renato L. de. **Agroecologia no Brasil: análise do processo de difusão e perspectivas**. 2002. 150p. Tese (Doutorado em Economia Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

AZEREDO, G.A de; CARVALHO, I.H. S. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In MOLL, J. e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 207-218.

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 1ª. ed. 2009.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 6975, 26 set. de 1909.

_____**Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969**. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 06 abr. 2015.

_____ **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em 03 abr. 2015.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 10233, 04 jul 1978.

_____. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm#art3>. Acesso em 3 de abr. 2015.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994**.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18882, 09 dez. 1994.

_____. **MEC/SETEC Chamada Pública nº 002, de 12 de dezembro de 2007**. Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, 2007.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. MEC. **Portaria nº4, de 6 de janeiro de 2009**. Estabelece a relação dos *Campi* que passarão a compor cada um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12669%3Arede-federal&catid=190%3Asetec&Itemid=861 > Acesso em 18 de fev. 2015. Brasília, DF, 2009.

_____. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 26 jun. 2012.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Decreto nº 12.893, de 28 de Fevereiro de 1918.** Autoriza o Ministro da Agricultura a crear patronatos agricolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-republicacao-95519-pe.html>. Acesso em 03 abr.2015.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura.** nº. 11, p. 53-75, outubro, 1998.

CIAVATA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)?. In MOLL, J. e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 163-164.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino técnico na América latina: Brasil, Argentina e Chile.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, dez, 2000, p. 47-70.

FÁVERO. Maria de Lourdes de A.; SGUISSARDI, Valdemar. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão, Natal**, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012.

FRANCO, Maria Stella Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão.** UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN: EDUFRN, Vol. 42, nº 28, p. 175-198, jan./abr,2012.

FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI, M.C.; ZANETTINI-RIBEIRO, C. **Sobre estratégias, marcos e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: possibilidades na Formação de professores**. Anais do XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br (2014, p.178-189).

HAESBERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização. Do "Fim dos Territórios" à Multiterritorialidade.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 3a. ed. revista, 2007.

HALL, S. **Identidade e diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 8º. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KOLLER, C; SOBRAL, F. A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In MOLL, J. e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 220-225.

MOREIRA, R. J. **Por uma abordagem complexa das identidades rurais na atualidade**. In 36 Encontro da ANPOCS, 2012. Águas de Lindóia, SP. Anais do 36º. Encontro Anual da ANPOCS, 2012.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I, nº 01, p. 89-108, jan./jun. 2010.

_____. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. In: **Revista Educação em Questão.** Natal, RN: EDUFRN, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan-abr. 2012.

PAIVA, L. D. C. **A Perspectiva da Autoavaliação Institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. PPGEA. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

WILSON, D. N. ***Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina***. Santiago de Chile: Preal, s.d.

EXPANSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA NOS ESTADOS DO PARÁ E RIO GRANDE DO NORTE.

Arlete Maria Monte de Camargo[63]
acamargo@ufpa.br
Universidade Federal do Pará

Alda Maria Duarte Araújo Castro[64]
alda@ufrnet.br
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Eixo 2: Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior

RESUMO

O trabalho analisa a expansão da educação superior em cursos de licenciatura segundo a organização acadêmica no Pará e Rio Grande do Norte no período de 2003 a 2010. Tem como referência de análise, as mudanças ocorridas nas últimas décadas que culminaram no regime de acumulação com dominância da valorização financeira, as quais contribuíram para desencadear um conjunto de reformas na realidade brasileira, em especial, a reforma do aparelho do estado, com repercussões para a configuração da educação superior. Procurou-se desenvolver uma abordagem comparada dos dados da expansão dos cursos licenciaturas, nos Estados do Pará e do Rio Grande do Norte, com base nos dados do Inep e os resultados apontam para a prevalência da participação das universidades na expansão da educação superior nas licenciaturas, apesar das taxas de crescimento negativas observadas quanto ao número de matrículas e vagas nesses estados.

Palavras-chave: Expansão da educação superior – Políticas de educação superior – Organização acadêmica - Licenciaturas

1. Situando a questão

A comunicação ora apresentada resulta de estágio pós-doutoral realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e tem como referência, o projeto "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil" em curso pela Rede Universitas/Br. Procurou investigar as políticas de educação superior ocorridas entre os anos de 2003 a 2010, com foco nos cursos de licenciatura e considera, em suas análises, as mudanças ocorridas a partir das

[63] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.
[64] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

quatro últimas décadas, que culminaram no "regime de acumulação com dominância de valorização financeira". (CHESNAIS, 1996).

Tais mudanças exigiram reformas institucionais também no Brasil, cuja matriz teórica, política e ideológica foi incorporada pela reforma do aparelho de Estado, iniciado em 1995, que sugeria um ambiente institucional que implicava o controle dos gastos do Estado, fim da regulação estatal e liberdade máxima para o capital. No que tange à educação superior, verificou-se a expansão da rede privada e abertura de espaço para a entrada do capital na rede pública, onde fosse possível e necessário, objetivando o que vem sendo definido como mercantilização da educação superior (PAULANI, 2008).

A investigação foi orientada com base em três grandes hipóteses: (1) a existência de um novo paradigma que tem conduzido a um processo de mercantilização da produção do conhecimento; (2) a implementação de uma certificação em massa dos estudantes de graduação, nas redes privada e pública, e de pós-graduação, cada um desses níveis qualificando mão de obra destinada a diferentes patamares da economia e (3) mudanças nas relações entre universidade e sociedade, e dos padrões clássicos de ensino, pesquisa e extensão, de interesse mais imediato da sociedade.

No campo da educação superior, as diretrizes formuladas pelos organismos internacionais constituem-se em referenciais importantes para os países da América Latina, entre eles, o Brasil. Segundo Moraes e Pacheco (2003, p. 15), esses organismos tem apresentado recomendações gerais para as políticas educacionais, voltadas para mudanças qualitativas nos sistemas educativos de vários países e que acabam por encontrar eco entre os dirigentes e *policy makers* nacionais, em face da necessidade de acesso aos fundos financeiros de que os países necessitam. Desde então vem se observando uma mudança no padrão de ensino superior para um novo modelo, em que as instituições isoladas passam a ser a regra, em substituição ao padrão de instituições universitárias tradicionais, referido anteriormente.

Novos protagonistas passam a concorrer com as universidades tradicionais, podendo, também podem atuar de forma complementar ou em parceria. É o caso das universidades corporativas, empresas instrucionais, e entidades de intermediação, responsáveis pelo estabelecimento de elos entre os provedores da educação superior e os consumidores. Ademais, verificaram-se mudanças igualmente nas relações entre universidade e sociedade, para além dos padrões clássicos de ensino, pesquisa e extensão, com a assunção de funções de interesse mais imediato da sociedade.

Sem dúvida, essas mudanças modificam o padrão usual de oferta da educação superior, realizado, predominantemente em universidades tradicionais, de natureza pública, voltadas para a formação de elites, produção do conhecimento e desenvolvimento da cultura em geral (CABRAL NETO, CASTRO, 2011, P. 16).

A predominância das orientações dos organismos internacionais que se constituem em referenciais comuns para o continente latino-americano não impede que, nas políticas implementadas, outras influências também possam valer. Segundo Cabral Neto e Castro (Idem, p. 21), "as decisões não ocorrem de forma unilateral; pelo contrário, são compartilhadas com as autoridades nacionais, havendo uma confluência de interesses e objetivos no campo político e econômico, assumindo características e peculiaridades locais".

Concomitantemente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 foram implantadas diferentes políticas educacionais voltadas ao atendimento às demandas nacionais por qualificação de professores na realidade brasileira, bem como aos compromissos internacionais firmados com o objetivo de ampliar a qualificação dos professores da educação básica.

Pela importância que tais mudanças assumem no quadro da educação superior brasileira, é que se destaca para a análise o eixo referente à organização acadêmico-institucional no que diz respeito à formação de professores. Dessa forma, procurou-se responder a questões voltadas para a compreensão de como a expansão da educação superior se configura no país no tocante à atuação das diferentes formas de organização acadêmica.

Por organização acadêmico-institucional, tomou-se o conceito explicitado por Morosini *et al.* (2010) as quais entendem "os tipos de Instituições de Educação Superior - IES mantidos e/ou criados pelos documentos normativos surgido no período pós-LDB/1996, incluídos as universidades, centros universitários, faculdades tecnológicas e universidades tecnológicas, que servem de referência, dentre outros. (BRASIL, 1996).

Um primeiro movimento no sentido de compreender o processo de expansão na educação superior ocorreu em 2006 pela Rede *Universitas*/Br, a qual realizou análise nos 27 estados brasileiros acerca desse processo de expansão. As principais constatações foram as seguintes: 1) o crescimento do sistema; 2) o crescimento do sistema pela via das IES privadas; 3) a perda de espaço das universidades quando comparadas com outras organizações acadêmicas de Educação Superior; 4) a centralização progressiva do Sistema de Educação Superior - SES; 5) a concentração geográfica do SES; 6) a inserção social através da

incorporação de outras formas desenvolvidas pelo setor privado; 7) o desequilíbrio de ofertas de formação profissional; 8) a ociosidade de vagas; 9) a qualificação das funções docentes (RISTOFF & GIOLO, 2006).

Dessa forma, os resultados sinalizaram para o crescimento do sistema de Ensino Superior, sobretudo das IES privadas, redução da participação da oferta pelas universidades em relação a outras formas de organização acadêmica, bem como desequilíbrio na oferta de formação profissional.

Com a aprovação da LDB, em 1996, há uma redefinição das exigências quanto à formação docente em nível superior, inclusive dos professores em atuação na educação básica, sendo estimulada a formação em serviço, fenômeno observado em âmbito mundial. Dessa forma, procurou-se responder em que medida as tendências observadas na expansão da educação superior irão repercutir na formação de professores? A investigação aqui relatada procurou investigar a natureza dessa expansão, quais suas principais características no que diz respeito às matrículas, vagas ofertadas e concluintes. Dado os limites deste trabalho, procurou-se explorar as variáveis matrículas e vagas ofertadas.

Para isso, foi realizado um estudo de caso (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 155), já que se refere à análise do fenômeno da expansão do ensino superior na formação de professores nos estados do Pará e Rio Grande do Norte, tidos como significativos. Considera-se, assim, esses casos como representativos de um conjunto de casos análogos possibilitando o aprofundamento da questão estudada. Adotou-se uma metodologia comparada buscando identificar aspectos semelhantes e mudanças convergentes no fenômeno estudado. O confronto entre essas duas realidades ocorreu com base em estatísticas oficiais, dados, portanto, secundários padronizados a partir de dados primários pelo Inep/MEC. (MORAES e PACHECO, 2003, P. 12). Segundo esses autores, na busca de uma compreensão significativa, no processo de comparação que envolve essa metodologia, é necessário levar a efeito tanto a justaposição de realidades quanto a descrição e interpretação de factos e contextos. (IDEM, p. 13).

Foi definida uma série histórica de oito anos – 2003 a 2010 - que expressa a evolução do fenômeno, tomando, como referência o início e término do governo Lula da Silva (2003-2006) e (2007-2010) que se deu no período pós- LDB, período no qual observou-se convergências e divergências no fenômeno estudado nos estados do Pará e do Rio Grande do Norte em relação à taxa de crescimento de matrículas, vagas ofertadas e concluintes. Nesta comunicação será abordado aspectos relativos à matrículas e vagas ofertadas.

2. A formação de professores e a expansão do ensino superior na literatura correlata

Em artigo que aborda, especificamente, o papel das universidades em relação à formação docente, Charlot e Silva (2010) procuram analisar os desafios enfrentados pelas universidades contemporâneas em âmbito mundial. Um desses desafios é o de questionar a pertinência na atualidade da tarefa de formar professores. Esses autores mostram que a formação dos professores foi o principal objetivo das universidades do século XX e, segundo os mesmos esse objetivo pode ser conflitante com a ênfase cada vez maior na pesquisa. Questionam: qual será o seu destino em universidades incitadas a focalizar a pesquisa? A formação de professores continuará a ser central nas universidades?

Uma das contribuições adicionais dos autores é a de problematizar a já tradicional diferença existente nas universidades, a formação de professores para o ensino secundário e para o chamado ensino primário, já que a formação do professor de ensino primário foi suprimida das missões das universidades, até há pouco tempo. Diferentemente, a formação do professor de ensino secundário foi o projeto central das universidades nos tempos modernos. Por que essa diferença ocorreu? Por fim, analisam-se as principais evoluções contemporâneas do ensino superior: internacionalização, mercantilização e diferenciação. Avançam-se algumas hipóteses sobre o que será a formação dos docentes naquelas universidades do século XXI.

Uma das produções relevantes para a compreensão do processo de expansão da educação superior no Brasil é a de Fávero e Sguissardi (2012). Nesse artigo, os autores desenvolvem argumentação de que, para se pensar a relação quantidade/qualidade e educação superior, faz-se necessário um projeto político-acadêmico articulado, em que se estabeleça o tipo de universidade e de instituições de ensino superior de que o país necessita. Observam, ainda, os autores que a expansão da educação superior deve ser entendida como um processo, no qual a quantidade se transforma em qualidade e vice-versa e, para que isso se efetive, é necessário, antes de tudo, estabelecer tipos e modelos de instituições e, depois como devem ser ampliados.

Os referidos autores mostram ainda, que, no período de 1999 a 2010, a expansão da educação superior tem sido marcada pela influência de interesses das instituições privadas e com ações pautadas pelo cunho mercantil, os quais em geral dificultam a existência de instituições universitárias requeridas pelo desenvolvimento democrático e soberano do país.

Concernente à identificação dos marcos regulatórios norteadores das políticas de expansão do ensino superior e à formação de professores nas universidades, identificam-se três artigos publicados em 2012 na *Revista Educação em Questão*.

O primeiro deles é o de Franco e Morosini (2012) em que procuram identificar as principais categorias expressas em marcos regulatórios da expansão da Educação Superior brasileira pós-LDB/1996. O artigo abrange a organização institucional e acadêmica (formatos e modalidades) e suas aproximações com a internacionalização.

Em uma perspectiva histórica, as autoras observam que há uma relação significativa entre marcos regulatórios e a emergência de formatos organizacionais institucionais em geral. No contexto pós-LDB, isso não é diferente; os marcos regulatórios da expansão da educação superior acompanham os movimentos expansionistas observados mais recentemente. Para isso, são decisivas as circunstâncias socioeconômicas, os movimentos temporais, como é o caso de uma das tendências na educação superior como a da internacionalização.

Segundo essas autoras, o movimento expansionista nesse contexto

> Veio em resposta a demandas pelo acesso à educação superior; por outro, deixou o sistema mais complexo na medida em que as leituras e análises sobre as novas modalidades, gestaram interpretações e críticas de sua força privatizadora do público e também da publicização do particular. Foram mudanças significativas na base organizativa − princípio da diversificação (formatos, cursos, modalidades terminais, diplomas e certificados), proliferação de ofertas de cursos e programas nas diferentes modalidades a distância, semipresenciais, bem como de cursos superiores tecnológicos; também não se pode omitir que houve um incremento da diversificação e da diferenciação (formatos e modalidades na organização institucional e acadêmica, articulação às tendências internacionais). (FRANCO E MOROSINI, 2012).

Entre as possibilidades abordadas pelas autoras, destaca-se o estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um dos marcos regulatórios[65] pela sua importância como indutor da expansão, seja pela via de formatos organizativos inovadores e de modalidades de oferecimento diversificadas, como os polos educacionais nos municípios e o sistema de tutoria a distância. Essas características abrem e ampliam a possibilidade de acesso ao ensino superior, nas regiões e municípios distantes.

Isso pode ser observado com base em mecanismos favorecedores de benefícios para as universidades federais que aderissem ao sistema da UAB, do caráter regulatório que advém da

[65] **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil − UAB. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>

política expansionista da UAB, sob a direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[66]. Dentre outros indutores das políticas expansionistas, as autoras destacam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), as políticas de cotas e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Outros exemplos são destacados por Franco e Morosini (2012, p. 183) como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), surgido ao final da década de 1990, mas que só passou a ser considerado para o ingresso na Educação Superior, em meados dos anos 2000, o que, para as autoras, contribui para fortalecer a expansão qualificada do sistema. Adicionalmente, com a instituição do ProUni, vinculando as bolsas oferecidas em IES privadas às notas obtidas no exame foi dado mais um passo na direção de indução das políticas de expansão. As autoras concluem sua argumentação ressaltando a importância de se entender as forças indutoras que subjazem a esses marcos regulatórios, suas marcas e sentidos, o que pode significar possibilidade de redirecioná-los.

Adicionalmente, Maués e Camargo (2012) procuram identificar e analisar os marcos regulatórios no que tange às políticas de formação e valorização docente pós-LDB após a aprovação da LDB nº 9.394/1996. Essa lei ensejou a edição de novos marcos regulatórios manifestados mediante orientações que definem políticas e recomendações sobre o trabalho e formação docente. Segundo as autoras, sinalizam para a adoção de medidas que requalifiquem os cursos de formação de professores, além de soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais na atualidade. O foco dessas medidas pode ser constatado na agenda educacional direcionada para a gestão, financiamento e avaliação da educação, visto que essas orientações interferem, diretamente, na formação e no trabalho docente.

Silva e Castro (2007) procuram discutir as diretrizes da política de formação inicial de professores implantada no Brasil na década de 1990, que, conforme já mencionado, trouxeram novos direcionamentos e exigências, tanto para as instituições formadoras quanto para o próprio processo de formação docente. Esse foi o caso dos centros federais de educação tecnológica, que, foram introduzidos como *lócus* de formação, em que são valorizados

[66] Sobre o assunto ler Sousa (2012) "Universidade Aberta do Brasil como política de formação de professores'. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v42n28.pdf>

aspectos quantitativos, otimização dos recursos e a instrumentalização da formação, não obstante o discurso da qualidade do processo educacional (Op. cit).

Zainko (2010) analisa a política de expansão da educação superior colocada em prática no Governo Lula da Silva, além de apresentar as ações estratégicas que vêm sendo desenvolvidas para minimizar os déficits na escolarização e debater os desafios apresentados por estudiosos e dirigentes na Conferência Mundial de Educação Superior com especial ênfase no papel que a formação dos professores assume no momento atual. Procura situar aspectos das políticas de formação em desenvolvimento nas universidades, bem como a influência significativa no fazer acadêmico, trazidas pelas tendências internacionais no século XXI, quando foi acentuada a influência da "mundialização" sobre os processos de formação na educação superior, os quais não podem mais ser pensados nos limites das fronteiras nacionais.

3. Cenário da expansão da educação superior brasileira no período 2003 a 2010: o foco no Pará e no Rio Grande do Norte

O período estudado abrange os mandatos dos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) e (2007-2010), em que apesar de manter um discurso progressista e democrático deu continuidade à política neoliberal de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso. Para ampliação das vagas no setor privado, o governo manteve as diretrizes de diferenciação e diversificação da oferta nesse nível de ensino, ampliação da isenção fiscal em instituições privadas de ensino superior mediante a criação do PROUNI em 2005, além da continuidade do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES.

Em relação ao setor público, verificou-se uma retração da oferta, tendo em vista as políticas vigentes que secundarizaram do ponto de vista financeiro as chamadas políticas sociais. Em relação às Universidades Públicas Federais o governo criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni[67]) – com o objetivo de ampliar o acesso e permanência na educação superior. Essas medidas de indução da expansão do ensino superior, sem dúvida contribuíram de forma significativa para ampliar o número de alunos matriculados nesse nível de ensino, melhorando os índices de atendimento do País.

[67] Sobre o assunto, ver Medeiros, Luciene M. "O Reuni – uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA" (2012).

Dessa forma, o período estudado é marcado pelo crescimento do sistema de educação superior, sobretudo pela via das IES privadas; além disso, observou-se uma perda de espaço das instituições universitárias se comparadas com outras organizações acadêmicas de Educação Superior (RISTOFF e GIOLO, 2006). Ainda sobre o fenômeno da expansão da educação superior, Mancebo (2013, p. 22), em análise sobre o crescimento desse nível de ensino, observa que, no início do mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, a situação assim se apresentava: 39,8% das matrículas se davam em IES públicas e 60,2% nas privadas. Ao final do seu governo, houve uma redução da participação do setor público (30,8%) e aumento no setor privado (69,2%). Em comparação com esse governo, ao final do governo Lula da Silva, essa tendência privatizante foi ampliada com 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas IES privadas. Ressalte-se que, de 1995 a 2010, houve um aumento de matrículas na ordem de 262,52%, com o predomínio do crescimento do setor privado, como já visto.

O fortalecimento da iniciativa privada tem sido incentivado pela formação de grandes conglomerados, da participação internacional por meio de ações na Bolsa de Valores, além das parcerias público-privadas, como é o caso do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Segundo Mancebo (2013, p. 25), os principais traços da expansão no âmbito do setor privado são a concentração institucional, a financeirização e a internacionalização da educação superior. Essa autora destaca ainda que no caso das políticas de expansão voltadas para o setor público, o Reuni é direcionado para pactuação de metas (ampliação do número de estudantes, da relação professor-aluno, diversificação das modalidades dos cursos de graduação, elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação, dentre outros) pelas IES públicas, com a ampliação de recursos limitados a 20% das despesas de custeio e pessoal, vinculados à capacidade orçamentária e operacional do MEC.

3.1 A expansão do ensino superior e a diversificação da oferta em cursos de licenciatura no Pará e Rio Grande do Norte

Os estados do Pará e do Rio Grande do Norte, já se constituíram em objeto de estudo sobre a expansão da educação superior, cujos resultados foram publicados em livro que analisa as políticas de expansão da educação superior no Brasil. (CABRAL NETO, NASCIMENTO e CHAVES, 2011).

No período estudado, 1996 a 2008, o número de cursos de graduação no estado do Pará quase que quintuplicou, havendo um aumento de 213,2% predominando o setor privado; a predominância do setor privado se dá também pelo aumento substancial do número de matrículas atingindo 348% no período estudado, enquanto no setor público o percentual foi de 85,7%. (CHAVES et al., 2011, p. 53).

Segundo Cabral Neto e Castro (2011, p. 21), nesse período a situação no estado do Rio Grande do Norte não foi diferente do que ocorreu no restante do Brasil, com a expansão do ensino superior privado. Os autores constatam que o crescimento das instituições de ensino superior se deu, predominantemente, no setor privado, 800% no período estudado, e no setor público, foi de 66,7%; esse elevado crescimento do número de instituições ocorreu em Faculdades, escolas e institutos superiores, formato organizacional estimulado no processo de expansão da educação superior brasileira, menos oneroso e de fácil manutenção.

Em relação aos cursos de licenciatura, o período estudado é marcado por mudanças nas políticas educacionais no que diz respeito à formação de professores, já que as políticas até então adotadas não conseguiam ainda alterar de forma significativa os índices na formação de professores em nível superior.

No período, destacam-se inúmeros programas voltados para a melhoria da formação docente no Brasil entre eles o Programa de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor - na modalidade presencial e a distância (Brasil, 2009)

Segundo dados fornecidos pela Capes (2013), havia 1565 cursos de licenciatura ofertados a partir do Parfor. No Pará, havia 538 cursos ofertados e no Rio Grande do Norte, 46 cursos. No estado do Pará, cinco instituições de ensino superior estavam envolvidas com a oferta de cursos (1ª licenciatura): quatro universidades públicas e um instituto federal; o estado que apresentava maior número de turmas em andamento.

No estado do Rio Grande do Norte, também havia cinco instituições de ensino superior envolvidas, sendo três universidades públicas e dois institutos, localizados nas cidades de Angicos, Açu, Apodi, Mossoró, Natal e Pau dos Ferros. Os cursos no total de 52 ofertados abrangiam a 1ª licenciatura e a 2ª licenciatura.

É válido destacar a participação dos institutos de educação tecnológica nos programas de formação, IES sem tradição na formação de professores, mas que vem sendo estimuladas pelo Governo Federal a ingressar no campo da formação. Além disso, atuam no programa universidades públicas federais e estaduais. Entre as federais, outra novidade é a participação

das universidades rurais; no caso do Pará, a instituição envolvida, Universidade Federal Rural da Amazônia, não tem tradição no campo da formação de professores.

Importante lembrar que, quando da aprovação da LDB em 1996, houve um aumento da procura pelos cursos de licenciatura, já que foi ampliada a exigência de qualificação dos professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, movimento que não teve continuidade posteriormente. É provável que a redução na matrícula tenha ocorrido em decorrência da baixa procura por esses cursos, sobretudo pela população na faixa de 18 a 24 anos, que não vêm na profissão docente uma carreira promissora em termos de remuneração. Por outro lado, a rentabilidade comercial desses cursos é muito baixa, não sendo atrativos para o setor privado. Outra possibilidade é a de que essa redução possa ser explicada em função da ampliação dos cursos de licenciatura na modalidade a distância, comercialmente mais lucrativos e que têm sido priorizados na atual política do MEC para a formação de professores.

Adicionalmente, importa lembrar que com a aprovação das Resoluções CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002[68], e a Resolução CNE/CP nº 02[69], de 19 de fevereiro de 2002, os cursos de licenciatura iniciaram o processo de separação dos cursos de bacharelado, com suas propostas pedagógicas desvinculadas desses cursos, o que, historicamente, sempre ocorreu de forma integrada. Assim, com a extinção dos formatos anteriormente existentes, o ingresso dos estudantes em cursos de licenciatura (Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química, etc.) passou a ocorrer desvinculado dos cursos de bacharelados, o que deve ter refletido nas estatísticas referentes à oferta desses cursos como as que envolvem número de cursos, vagas, matrículas, concluintes, etc.

A tabela abaixo expressa a evolução no período de 2003 a 2010 no que diz respeito à matrícula nos estados analisados tendo, como referência a organização institucional.

[68] Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

[69] Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação básica em nível superior.

Tabela 1 – Crescimento de matrículas nas licenciaturas, por organização acadêmica no Pará e Rio Grande do Norte – 2003 a 2010

ANO	UNIVERSIDADE		CENTROS UNIVERSITÁRIOS		FACULDADE		CENTRO/ INSTITUTO FEDERAL	
	Pará	**RN**	**Pará**	**RN**	**Pará**	**RN**	**Pará**	**RN**
2003	**45.957**	**21.252**	**2.212**	**-**	**810**	**692**	**2070**	**127**
2004	**49.904**	**19.271**	**3.279**	**47**	**1.310**	**744**	**1.726**	**211**
2005	**51.092**	**19.083**	**2.150**	**83**	**2.150**	**563**	**538**	**374**
2006	**50.462**	**19.684**	**2.245**	**133**	**2.245**	**819**	**920**	**494**
2007	**45.959**	**19.740**	**1.406**	**92**	**2.480**	**1.077**	**1.229**	**640**
2008	**44.298**	**16.721**	**1.525**	**-**	**5.822**	**1.674**	**1.493**	**772**
2009	**18.564**	**12.828**	**783**	**-**	**3.215**	**1.020**	**1.362**	**722**
2010	**25.740**	**12.685**	**658**	**-**	**3.182**	**1.057**	**653**	**1.007**
2003-2010 Δ%	**-44**	**-40,3**	**-70,6**	**-**	**292,8**	**52,7**	**-68.5**	**693**

Fonte: Mec/Inep/Deed – Anos de 2003 a 2008 (Microdados). Anos 2009 e 2010 (Inepdata).

Em relação ao estado do Pará, constata-se que a maior oferta se dá a partir das universidades, seguida pelas faculdades, instituições privadas. Apesar disso, verifica-se uma taxa de crescimento negativa nas universidades no período analisado (- 44), o que é igualmente observado nos centros universitários. Assim é que, há uma gradual diminuição das matrículas pelas universidades no estado, cuja centralidade havia sido priorizada no século anterior. Essa constatação, que decorre do incentivo à diversificação institucional no âmbito do ensino superior, terá implicações do ponto de vista da oferta dos cursos de licenciatura. Isso significa dizer que outras instituições passaram a se responsabilizar pela tarefa de formar professores, como é o caso das faculdades e centros/institutos federais, como se verá a seguir.

A única taxa de crescimento positiva observada foi nas faculdades (292,8%), o que reflete uma ampliação da participação desse tipo de organização institucional na educação superior como um todo, tendência já indicada na expansão da educação superior no Brasil. É importante lembrar que as faculdades se constituem na opção preferencial do setor privado, e que ganharam força com a viabilização de políticas como o Prouni e Fies; além disso, o investimento na infraestrutura desses cursos costuma ser de baixo custo, o que, de certa forma, viabiliza a sua oferta.

Assim como no estado do Pará, o crescimento na matrícula em cursos de licenciatura no Rio Grande do Norte apresenta a seguinte situação: a maior oferta ocorre nas universidades, mas essa oferta vem sendo reduzida no período estudado, já que a taxa de crescimento percentual é negativa (-40,3%). Desde 2008, não há registro de matrículas em centros universitários, o que pode indicar uma tendência em relação aos centros universitários existentes, os quais deixaram de priorizar a oferta dessa modalidade de curso presencialmente.

As matrículas em faculdades no período tiveram uma taxa de crescimento na ordem de 52,7%, sinalizando, assim, um crescimento positivo nesse tipo de organização acadêmica. A maior taxa de crescimento de matrículas no período estudado ocorreu em Centros e Institutos Federais (693%), o que revela a centralidade na oferta dos cursos de licenciatura por essas instituições mencionadas anteriormente. Apesar disso, a taxa de crescimento no Pará, nessa forma de organização acadêmica foi negativa.

Em relação à oferta de vagas, a situação poderá ser melhor percebida a partir da tabela abaixo ficando evidenciada a taxa de crescimento nesse período.

Tabela nº 2 – Número de vagas em cursos de licenciatura segundo a organização acadêmica nos estados do Pará e Rio Grande do Norte – 2003 a 2010.

ANO	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		CENTRO/INSTITUTO FEDERAL	
	PA	RN	PA	RN	PA	RN	PA	RN
2003	2.730	1.344	600	-	557	370	400	60
2004	4.917	1.675	1.280	80	661	370	280	60
2005	3.570	1.496	840	40	1.495	300	-	-
2006	3.469	1.724	1.440	140	1.160	590	-	42
2007	2.075	1.454	500	-	1.729	490	282	177
2008	3.892	1.429	619	-	3.121	840	320	185
2009	4.902	4.485	760	-	3.125	925	1.220	485
2010	4.717	4.450	440	-	3.195	980	280	560
2003-2010Δ%	72,8	231	-26,7		473,6	164,9	-30	833,3

Fonte: Mec/Inep/Deed – Anos de 2003 a 2008 (Microdados). Anos 2009 e 2010 (Inepdata).

No que se refere às universidades, a taxa de crescimento se apresenta positivamente nos dois estados estudados; no estado do Pará a taxa é de 72,8% e no estado do Rio Grande do

Norte é de 231%, o que indica uma ampliação na oferta de vagas nessa modalidade organizacional nesses estados, em especial no Rio Grande do Norte. Entre as prováveis explicações para essa ampliação está a criação de novas instituições universitárias localizadas em cidades do interior desses estados; além disso, a criação do Parfor em 2009 pode ter contribuído para a ampliação das vagas observadas no ano de 2010, bem como as vagas surgidas com o Reuni.

Os centros universitários apresentam crescimento negativo no estado do Pará, com uma taxa de crescimento de (-26,7%), o que indica, uma tendência de decréscimo na oferta desses cursos. No estado do Rio Grande do Norte esses dados são quase inexistentes. Nos anos de 2003 a 2006, registra-se um número insignificantes de vagas, (140 vagas no ano de 2006), não tendo sido possível identificar nos microdados do Inep, dados referentes os anos de 2007 a 2010, o que pode indicar a não existência de vagas em cursos de licenciatura nesse tipo de organização acadêmica nesse Estado. Em relação ao número de vagas, pode-se inferir, considerando as taxas negativas de vagas no Pará e a inexistência de informações no RN, é que os cursos de licenciatura não são uma prioridade nesse tipo de organização institucional.

Os dados da Tabela 2 evidenciam que o crescimento das vagas para os cursos de licenciatura vão ocorrer nas faculdades. Instituições que priorizam o ensino em detrimento da extensão e da pesquisa, com sérias repercussões para a formação. As matrículas nas Faculdades, tiveram um crescimento significativo nos dois estados. No Pará cresceram 473,6% e no Rio Grande do Norte cresceram 164,9%. Quanto ao crescimento das vagas em centro/instituto federal ele só vai ocorrer positivamente no Rio Grande do Norte, com um percentual de 833,3%, essa tendência não é registrada no Pará, que tem uma redução no número de vagas de (- 30%). Esse grande crescimento no RN pode indicar que naquele estado a tarefa de formar professores, antes prioridade nas instituições universitárias, passa a ser assumida por essas recentes instituições de ensino superior, sem tradição nessa tarefa.

De modo geral, observou-se uma desaceleração da expansão do ensino superior nos estados do Pará e Rio Grande do Norte em universidades no que diz respeito aos cursos de licenciatura, considerando a variável matrículas. A taxa de crescimento positiva, nos dois estados, ocorreu em relação às vagas ofertadas nos dois estados.

O cenário acima exposto acerca das matrículas, vagas e concluintes sugere uma redefinição nas prioridades na expansão da educação superior no âmbito das diversas formas de organização acadêmica no que tange aos cursos de licenciatura; novos formatos

organizacionais passam a priorizar a oferta desses cursos como é o caso dos centros/institutos federais e das faculdades. Considerando que o período estudado vai do ano de 2003 a 2010, não será possível observar os efeitos da ampliação constatada no ano de 2010 (vagas ofertadas) no que diz respeito à variável concluintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas demandas por qualificação dos profissionais da educação, intensificadas ao final do século passado alargaram as possibilidades de desenvolvimento de cursos em nível superior; essa situação foi particularmente observada em cursos de licenciatura tendo em vista a necessidade de qualificar os profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização

Dessa forma, com o crescimento do sistema de educação superior e consequente diversificação institucional, o processo de formação docente passou a ser assumido por outras instituições do ponto de vista da organização acadêmica, como é o caso das Faculdades e dos Centros e Institutos Federais. Isso vem constatar uma perda de espaço das universidades nessa tarefa formativa, inclusive no âmbito das instituições de ensino federais, já que essa tarefa passa a ser dividida com os Centros/Institutos Federais, que passaram a atuar como *lócus* de formação docente, com a utilização de parâmetros quantitativos, otimização dos recursos e a instrumentalização da formação (SILVA E CASTRO, 2007), já que tem se verificado resistência por parte das universidades públicas a iniciativas ocorridas no campo de formação de professores, como a rejeição da criação dos cursos normais superiores no âmbito universitário.

Em relação ao número de matrículas ainda prevalece a maior parte da oferta pelas universidades, apesar de se constatar taxa de crescimento negativa nas matrículas no período de 2003 a 2010, tanto no estado do Pará (-44%), como no estado do Rio Grande do Norte (-40%), diferentemente da taxa de crescimento em faculdades e centros e institutos federais. Isso vem corroborar o entendimento de que a centralidade na formação de professores deixa de ser prioridade das instituições universitárias, sendo assumida por outras formas de organização acadêmica.

Outra constatação é de que a taxa de crescimento das vagas em cursos de licenciatura ofertados pelas universidades se apresenta positivamente nos dois estados estudados; no estado do Pará, a taxa é de 72,8% enquanto, no estado do Rio Grande do Norte é de 231%. Entre as prováveis explicações para essa ampliação, está a criação de novas instituições

universitárias localizadas em cidades do interior desses estados; além disso, a criação do Parfor em 2009, pode haver contribuído para a ampliação das vagas observadas no ano de 2010.

Essa ampliação também será significativa nas faculdades e centros/institutos federais, sendo inclusive superior às das Universidades; com exceção do estado do Pará como já referido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

_____ Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/decreto_6755_29_1_09.htm>. Acesso em: 10 maio de 2009.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Araújo. A supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: realidade brasileira e repercussões no RN. In CABRAL NETO; NASCIMENTO e CHAVES. *Política de expansão da educação superior no Brasil*: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011, p. 15-38.

CHAVES; CAMARGO; MONTE e MORAES. A expansão da educação superior no Pará: cenário atual e tendências. CABRAL NETO; NASCIMENTO e CHAVES. *Política de expansão da educação superior no Brasil*: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011, p. 39-64.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. Campinas, SP: *Economia e Sociedade*, 5:1-30, dez. 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Almeida e SGUISSARDI, Valdemar. Quantidade/qualidade e educação superior. *Educação em Questão*. Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. *Educação em Questão*. Natal, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012.

GIOLO, Jaime; RISTOFF, Dilvo. *Educação superior brasileira*: 1991-2004. Brasília, DF, INEP.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Educação em Questão*. Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto. *Metodologia comparada.* IN: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal, Porto Editora, 2003.

PAULANI, L. *Brasil Delivery*: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. *Censo da educação superior brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SEGENREICH, Stella Cecilia; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. *Educação em Questão***.** Natal, v. 42, n. 28, p. 89-118, jan./abr. 2012.

SILVA, Luzimar Barbalho da; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Política de formação de professores: variação do *lócus* de formação e a experiência do CEFET-RN. *Educação em Questão.* Natal, v. 30, n. 16, p. 99-126, set./dez. 2007.

VALENTE, Silza Naria Passello. Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999.

ZAINKO, Maria Amélia S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. *Educ. Rev,* [online]. 2010, n.37, pp.113-127-127.

ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Edinilza Magalhães da Costa Souza
E-mail: edinilzacosta1@yahoo.com.br
Instituição: Universidade Federal do Pará/UFPA

Eixo Temático 2- Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior

RESUMO: Trata este artigo da política da educação superior e a intervenção dos organismos financeiros internacionais como o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), na condução das políticas de ensino superior. Este estudo é parte da pesquisa que realizamos no curso de Mestrado em Educação sobre formação e profissionalização docente. Considerando que as políticas orientadas para a educação superior nos países da América Latina são decorrência dos ajustes estruturais, reestruturação produtiva na atual fase de crise do capitalismo mundial, os mecanismos propostos pelo BM e BID deixam evidentes o processo de mercantilização da educação superior, em que a diversificação de instituições de ensino, fontes de financiamento e mudanças nas funções do Estado, abrem prerrogativas para a iniciativa privada. Assim, assiste-se a grande expansão de instituições privadas de ensino superior e mudanças operadas nas instituições públicas de ensino, uma vez que passam a inserir-se no setor de serviços não-exclusivos do Estado, permitindo que sejam transferidas a responsabilidade por sua execução às entidades não estatais e à iniciativa privada, como forma de reduzir custos.

PALAVRAS-CHAVES: Educação superior; Organismos Internacionais; Mercantilização;

Este artigo discute sobre a reestruturação da educação superior a partir das orientações propostas pelos organismos financeiros internacionais, dentre os quais destacamos as proposições do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM). O processo de reformas estruturais que se desencadeia a partir dos anos de 1990, no Brasil, é parte do movimento de crise do capitalismo mundial e dos ajustes estruturais, que afetam os diferentes países. Portanto, tais mudanças acompanham as transformações de base econômica em nível global, com repercussões diretas nas esferas políticas, econômicas, sociais e culturais.

O objetivo deste estudo foi analisar o processo de intervenção dos organismos

internacionais (BID e BM) na condução das reformas da educação superior no contexto das reformas de Estado brasileiro. Esta análise é parte da pesquisa desenvolvida sobre *Formação e profissionalização docente,* no Mestrado em políticas publicas educacionais, cuja metodologia tomou por base a pesquisa bibliográfica e documental e análise de conteúdo.

A análise, que aqui se desenvolve, volta-se, pois, às estratégias do Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), bem como suas influências nas reformas da educação e nas reformas na educação superior , que, apesar da peculiar forma de materialização de tais políticas no Brasil, guarda ressonância das influências externas.

Convém relembrar que as orientações postuladas pelos organismos internacionais para a reforma do sistema de ensino, no Brasil, apresentam como causa a crise do Estado Brasileiro, repercutindo, consequentemente, em uma crise do sistema educacional. Os princípios orientadores da reforma se embasam na lógica de eficiência e qualidade do ensino, cujos índices educacionais revelam que o ensino nos países da América Latina é bastante deficiente, haja vista suas condições históricas, políticas e sociais.

A partir dos anos 1960/70, de acordo com Silva (2002), com a acelerada expansão da educação e o aumento dos índices de matrículas nos países economicamente dependentes dos investimentos externos, ocorreu o processo de intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais, cuja estratégia vinculava-se ao desenvolvimento de políticas que contivessem a grande demanda pelo ensino público. Na década de 1980, o Banco Mundial assume a liderança "da condução das políticas e das estratégias sociais e educacionais, sistematizando-as nos documentos oficias" (SILVA, 2002, p 67).

Nos anos 80/90, a educação, enquanto política social, adquire grande relevância para os objetivos do capital, visto que as ideias de livre-mercado e o modelo de gestão empresarial ganham destaque. Com o acelerado desenvolvimento econômico e tecnológico, postula-se que, mediante a valorização da educação, novas gerações serão formadas para atuar no processo de produção capitalista, que, agora, se torna mais exigente, com o processo de reestruturação produtiva que requer um novo perfil de trabalhador, que atenda as demandas mercadológicas.

O Banco Mundial, desde sua criação, exerce influência e desempenha papel fundamental no que concerne ao desenvolvimento econômico em âmbito internacional. Sua importância não se refere, entretanto, apenas ao fornecimento de investimentos aos países,

mas, sobretudo, no processo de ajuste estrutural e na configuração de políticas neoliberais, que concorrem para a consolidação da globalização do capital (SOARES, 1996).

Avaliando a educação nas regiões da América Latina e Caribe, o Banco, nos anos de 1990, lançou um documento, que partia da perspectiva do desenvolvimento econômico e social para a região, concebendo a educação como estratégia de diminuição da pobreza, reforçando a necessidade de privatização do ensino superior, por entender que a iniciativa privada seria mais eficiente na condução desse nível de ensino.

Coraggio (1990) fazendo referência aos organismos financeiros ressalta a centralidade da educação, discutida como um instrumento importante para a formação e desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, além de contribuir para o crescimento econômico e a redução da pobreza nos países em desenvolvimento. Os incentivos financeiros a serem aplicados pelos agenciadores da educação, indicam a potencialização dos resultados educacionais nesses países, sendo que, para isto, é necessário racionalizar gastos, realocar recursos, objetivando, por intermédio da educação, o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

A concepção de que níveis mais elevados de educação seriam fundamentais à qualidade da educação, bem como ao processo de desenvolvimento e competitividade das nações no mundo globalizado, enfoca o ensino superior como prioridade nos discursos do Banco Mundial. Nesse sentido, a concepção emergente tem por finalidade:

> [...] o incentivo à expansão do setor privado; busca de fontes alternativas de recursos no setor público (mensalidades, cursos pagos, consultorias, contribuição de ex-alunos) apresentada sob o manto de autonomia financeira; defesa da "eficiência" interna; criação de sistemas de avaliação, pautado em critério de produtividade, que permitissem comparação e ranqueamento, e subsidiassem a distribuição de recursos para instituições e prestadores de serviços; diversificação das instituições de ensino superior, o que veio acompanhado de uma crítica incisiva ao modelo de ensino superior baseado na universidade de pesquisa, bem como na defesa da criação de instituições de ensino superior não-universitária; e ainda a crítica ao vínculo empregatício dos professores e funcionários como servidores públicos, assim como as eleições para escolha de reitor e a existência de muitos órgãos coletivos de decisão (SIQUEIRA, 2004, p. 49).

Ainda segundo esta autora, o ensino superior difundido pelo Banco Mundial, não se apresenta como oferta do setor público, mas, sim, como uma "área de negócios do setor privado internacional e das grandes firmas nacionais a ele associados, que estariam prontos

para vender seus pacotes educacionais, consultorias, equipamentos etc.". A ênfase reside não só na necessidade de diversificar as instituições, como, também, na defesa da estratificação do sistema, podendo haver universidades que desenvolvam pesquisa, universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica, com dois anos de duração.

O documento do Banco Mundial, intitulado *La enseñanza superior*: *las lecciones derivadas de la experiência*, segundo LIMA (2002), apresenta quatro estratégias para a Reforma da Educação Superior na América Latina. **(1)** A diversificação das instituições de ensino superior, objetivando o desenvolvimento de universidades públicas, privadas e não-universitárias, envolvendo cursos politécnicos de curta duração e educação à distância, que, segundo o Banco, poderiam contribuir para satisfazer demandas de educação pós-secundária e atender às necessidades do mercado; **(2)** a diversificação das fontes de financiamento seria a segunda estratégia proposta, havendo necessidade de mobilizar mais fundos privados para o ensino superior; visando apoiar estudantes que tenham boa qualificação, mas que, por falta de recursos financeiros, não possam prosseguir em estudos superiores e, por fim, melhorar o destino e a utilização dos recursos fiscais no interior das instituições de ensino; **(3)** a redefinição das funções do Estado seria a terceira estratégia difundida pelo Banco, que atribui ao Estado a execução da política do ensino superior, tornando-o um agente facilitador da consolidação de um novo marco político e jurídico, que viabilize a implantação das diretrizes privatizantes da educação; **(4)** a última estratégia proposta é a implantação de uma política de qualificação do ensino superior, cuja concepção se dá a partir de sua vinculação às demandas por profissionais dos setores privados.

A diversificação de instituições e o crescente processo de privatização do ensino superior são considerados como "democratização" desse nível de ensino, em que a equidade substitui o discurso da universalidade do acesso à educação.

O documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), intitulado *Educação Superior na América Latina e no Caribe* (1998), apresenta o diagnóstico do ensino superior nesses países, bem como as proposições para intervenção nas políticas de financiamento e aprimoramento das políticas de ensino superior. O BID é bastante enfático ao vincular a importância do ensino superior ao desenvolvimento produtivo, conforme expressa o referido documento:

> [...] a política de ensino superior é importante também pelo fato de que deve estar vinculada ao desenvolvimento, à formação de sociedades mais produtivas, informadas, prósperas, justas, satisfatórias e democráticas [...] a própria modernização e integração da América Latina numa economia e numa sociedade cada vez mais global, depende significativamente do ensino superior. (BID, 1998, p. 2)

Segundo o documento, o ensino superior desenvolvido nos países latino-americanos apresenta desempenhos pouco satisfatórios. Desse modo, suas proposições acerca de uma política para o ensino superior sinalizam para uma maior vinculação com o desenvolvimento econômico, social e político dos países. No entanto, considera que o ensino superior deva voltar-se para o mercado, defendendo, também, que os recursos a serem aplicados não sejam apenas oriundos do Estado, propondo outras formas de financiamento, como a busca de parcerias com o setor empresarial, dentre outros (BID, 1998). São, então, estabelecidas quatro funções para o ensino superior, considerando o diagnóstico e a reforma proposta pelo BID, quais sejam: a liderança acadêmica; a educação profissional; a formação técnica e o ensino superior geral.

De acordo com o documento, a educação profissional – inserida nesta função a formação de professores – deve ter como principal mecanismo de controle o mercado. Este será o definidor de competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação, pois a "[...] formação do profissional deve ser usualmente impulsionada mais pela demanda econômica do que pela social" (BID, 1998, p. 14). Os mecanismos propostos pelo Banco deixam evidente o processo de mercantilização da educação superior, em que a diversificação de instituições de ensino e suas funções abre prerrogativas para a iniciativa privada, sob o discurso da democratização do acesso ao ensino.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE, 1995) menciona a transferência dos serviços não-exclusivos do Estado, para o setor privado, referindo-se àquelas atividades que podem ser controladas pelo mercado, que, no discurso neoliberal, tem exacerbada sua capacidade de geri-los com eficiência, ficando o Estado no papel de regulador e promotor de tais serviços. Assim, fica estabelecido que os serviços não-exclusivos do Estado ou mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus.

A década de 1990 no Brasil, na análise de Siqueira (2004, p. 1), presencia uma

ampliação do setor privado "[...] não somente nas atividades ligadas diretamente à produção econômica, mas, também, no campo dos direitos sociais conquistados pela luta da classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação". Esse processo reflete, igualmente, na educação superior, visto que os organismos internacionais enfatizam que os recursos destinados ao ensino superior são maiores do que para a educação básica, evidenciando que tais recursos deveriam ser priorizados para a educação básica, sobretudo para o ensino fundamental, cabendo ao ensino superior diversificar fontes de financiamento.

Nessa perspectiva, o ensino superior – retirado das prioridades governamentais[70] em relação ao financiamento – é orientado a buscar fontes diversificadas de recursos. Esse fator abre a possibilidade de que o ensino superior seja oferecido pela iniciativa privada.

Siqueira (2004) enfatiza que o processo de privatização envolve dois movimentos: **(a)** a expansão de instituições privadas, por meio da liberalização dos serviços educacionais e **(b)** o direcionamento das instituições públicas de ensino para a esfera privada, mediante a instituição das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação de trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições de ensino.

A educação superior passa a inserir-se no setor de serviços não-exclusivos do Estado, permitindo que sejam transferidas a responsabilidade por sua execução às entidades não-estatais e à iniciativa privada, como forma a reduzir custos – ou "gastos" – com educação, por meio do estabelecimento de parcerias, tal como propugnam as agências financiadoras, e reitera a reforma educacional.

O intervencionismo do BID nas políticas públicas educacionais se apresenta como forma de disseminação ideológica, cujos mecanismos difundidos objetivam conduzir o Estado para uma nova ordem mundial instaurada. O BM apresenta como exigência à condução do país rumo ao desenvolvimento socioeconômico, de um lado, uma política de redução da pobreza, através de medidas compensatórias[71] e, de outro, uma política de modernização do

[70] O ensino superior, ainda no governo militar no primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), foi considerado prioritário entre os investimentos governamentais, enquanto que nas atuais políticas, é considerado não prioritário nas ações governamentais, pois situa-se no núcleo de serviços não-exclusivos do Estado, cabendo-lhe apenas subsidiar e controlar resultados, por meio de mecanismos de avaliação aplicados ao ensino superior. Nesse sentido, a iniciativa privada passa a ser privilegiada como *locus* prioritário para esse nível de ensino.

[71] Conforme expõe Simionatto (2003), as políticas compensatórias assumem uma perspectiva focalista, na medida em que buscam atender os segmentos populacionais mais vulneráveis. No interior de tais políticas, os

Estado brasileiro, políticas essas que, aliadas à reformulação do sistema de ensino, permitirão alcançar o tão esperado desenvolvimento e crescimento econômico.

Segundo Maués (2003, p. 96), as reformas educacionais têm sido orientadas dentro do processo de regulação social e ajustes estruturais, pois, por se encontrar no núcleo de serviços não-exclusivos do Estado, segundo a concepção neoliberal, estaria produzindo gastos abusivos ao Estado "[...] desequilibrando o orçamento, provocando déficits públicos, que produzem inflação e desemprego, criando a crise".

A disseminação da informação mediada pelos avanços tecnológicos introduz novas necessidades e mudanças no âmbito da educação. Os níveis mais elevados de educação, assim como a renovação de aprendizagens, têm se constituído em necessidades absolutas para todos os indivíduos, possibilitando-lhes estar em sintonia com as novas exigências da sociedade contemporânea.

Os educadores são vistos como agentes de mudança nesse contexto, visto que a eles são atribuídas responsabilidades pela formação de atitudes, pela concretização de aspirações por parte dos alunos, visando prepará-los para o futuro, pelo desenvolvimento de autonomia entre os educandos, bem como pelo despertar da curiosidade, estimulando o rigor intelectual e criando as condições necessárias para o desenvolvimento da educação formal e da educação permanente. Estes são aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento das novas gerações, segundo a ótica dos organismos internacionais, repercutindo, consequentemente, em uma crise do sistema educacional. Os princípios orientadores da reforma se embasam na lógica de eficiência e qualidade do ensino, cujos índices educacionais revelam que o ensino nos países da América Latina é bastante deficiente, haja vista suas condições históricas, políticas e sociais.

Segundo os estudos realizados por Torres, embora o Banco Mundial, em que pese sua visibilidade, no campo educacional ser recente, vem atuando indiretamente neste setor há mais de 30 anos, ampliando sua atuação e influência para as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos – em matéria de políticas educativas –, bem como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação.

> O BM não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e uma pacote de medidas – para melhorar o acesso, a

gastos e os investimentos em serviços públicos devem concentrar-se nos setores de extrema pobreza, como salienta o Banco Mundial.

> qualidade e a equidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos paises em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidades, trata-se de fato de um "pacote" de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto e aspectos vinculados a educação (TORRES, 1996, p. 126)

A ênfase sobre a educação básica[72], mencionada pelo Banco Mundial, foi reforçada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o próprio Banco Mundial. Essa Conferência estabeleceu que a educação básica seria prioritária na década de 1990 (TORRES, op.cit., p.129).

A reforma do sistema escolar é apresentada pelo Banco Mundial como forma de propor saídas para os problemas que afetam a educação nos países em desenvolvimento, enfatizando que quatro desafios fundamentais se colocam para tais países, que são: o acesso, a equidade, a qualidade e a redução da distância entre as reformas educativas e a reforma das estruturas econômicas. Justificando a prioridade sobre a educação básica dos países, assim o Banco se manifesta:

> A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo portanto uma prioridade em todo lugar. Esses atributos constituem um nível básico de competências em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas à uma grande variedade de empregos e permitir ás pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho. (apud. TORRES, 1996, p. 131).

Segundo o Banco Mundial, os custos com a educação básica são bem menores se comparados ao que é investido no ensino superior. Assim, sua posição é de que a educação básica seja priorizada entre os investimentos públicos, conforme menciona o documento de 1995:

[72] No Brasil, esse nível de ensino refere-se aos anos iniciais do ensino fundamental, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96.

> Já que as taxas de retorno de investimentos em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal (Banco Mundial apud. TORRES, 1996, p.132).

Os programas de ajuste estrutural realizam-se, no Brasil, por meio das reformas empreendidas no âmbito do Estado, que, para consecução de seus objetivos, implementam políticas públicas que convergem para a inserção do país na nova estrutura produtiva.

De acordo com Peroni (2003), as políticas públicas não são apenas decorrências das Reformas do Estado, sendo, antes, partes constitutivas do projeto de tais reformas. As políticas educacionais elaboradas buscam materializar o projeto de reformas do Estado, que, tendo como causa fundamental a crise fiscal, estabelecem mecanismos que visam alinhar o Estado à política macroeconômica. Do mesmo modo, Silva (2002) afirma que, como decorrência das alterações econômicas e políticas de ordem internacional, a política ditada aos Estados nacionais têm sido a da intervenção e da regulamentação, visando promover mudanças na política interna de desenvolvimento econômico dos países, desenvolvimento esse que deve ser alicerçado em bases consistentes, alinhados ao processo de acumulação crescente do capital, engendrando, no interior dos Estados nacionais, uma articulação entre os agentes administrativos do Estado a fim de que a nova ordem seja instaurada.

Maués (2000, p. 3) afirma que:

> [...] a lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que vêem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital [...].

A ampla reforma educacional realizada no Brasil, mediante o diagnóstico e as orientações apresentados pelo Banco Mundial, convergem para mecanismos de controle e de regulação da educação, cujas estratégias avaliam o custo-benefício e a taxa de retorno dos

investimentos que são aplicados em educação. Essas categorias definem as prioridades das aplicações e dos investimentos e a qualidade que se pretende alcançar.

A ênfase na qualidade da educação, uma das metas a serem alcançadas, é proposta mediante avaliações institucionais, cuja prioridade se volta mais para os resultados do que para com o processo de ensino. De acordo com Afonso (2000), esta é uma tendência que se apresenta, atualmente, não só na educação, mas, também, nos diversos setores em que o Estado atua.

A educação superior pública, nessa perspectiva, é pensada a partir dos princípios do mercado, uma vez que a defesa do público não-estatal evidencia o processo de mercantilização da educação, uma vez que sendo difundida em nome da autonomia financeira, matrículas, mensalidades, cursos pagos, consultorias e outros, ocorre o aprofundamento do processo de privatização da educação superior. Vale ressaltar que as estratégias que visam conformar ideologicamente o processo de privatização da educação superior, são disseminadas em nome da humanização do capital, no entanto, torna-se imperioso enfrentar e resistir a estas investidas e fortalecer a luta em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Aproximações conclusivas

Vimos que as mudanças no ensino superior no contexto da década de 90 no Brasil são orientadas pelas agencias financeiras internacionais, dentre as quais destacamos o BID e BM. O papel do estado em relação às políticas educacionais nesse contexto reforça o processo de mercantilização da educação, uma vez que este nível de ensino é lançado para a esfera do mercado. A lógica aferida ao ensino superior enfoca a gestão racional de recursos, eficiência e produtividade.

Nesse sentido, é possível perceber que as orientações referentes a diversificação de fontes de financiamentos, a diversificação das instituições de ensino superior, a redefinição do papel do Estado, através da retomada do conceito de público não-estatal, enfatizam que a redefinição das políticas de educação superior encontram sintonia com o processo de ajustes fiscais e reformas estruturais com o acirramento das políticas neoliberais no contexto brasileiro.

Vale ressaltar que nesse contexto, a diversificação de instituições e o crescente processo de privatização do ensino superior são considerados como "democratização" desse nível de ensino, em que a equidade substitui o discurso da universalidade do acesso à educação.

Diante desse contexto, assiste-se a um retrocesso em relação às conquistas alcançadas pela classe trabalhadora, uma vez que o capital avança sem precedentes, cujas estratégias se voltam para a perda de direitos e conquistas sociais. Assim a expansão acentuada da educação superior privada em detrimento da educação pública, por meios de mecanismos diversos concedidos pelo Estado à iniciativa privada, contribui para a exclusão cada vez maior da classe trabalhadora a uma educação superior de qualidade acirrando-se as desigualdades sociais. Diante destas investidas contra a universidade pública brasileira, torna-se imperioso fortalecer a luta em prol da educação pública e de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIA

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Washington, 1990.

BID. **Educação Superior na América Latina e no Caribe.** Documento de Estratégia Washington, D. C., julho de 1998.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília (DF), 1995. 83p (Documento da Presidência da República).

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-121.

MAUÉS, O. C. As mutações no Mundo do Trabalho e as Repercussões na Educação: o caso da formação de professores. **Ver a Educação**. V. 6, n. 1 – jan/jun. 2000.

PEREIRA, Luiz. Carlos. Bresser. A Reforma do Estado dos anos 90. Brasília, **Cadernos do Mare.** n.1. 1998.

PERONI. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São

Paulo: Xamã, 2003

SIQUEIRA, A. C. Organismos Internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. NEVES, L. M. W. **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p. 47-71.

SIMIONATTO, I. **Reforma do Estado ou modernização conservadora?** O retrocesso das políticas sociais públicas nos países do Mercosul**.** 2003. Disponível em http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv150.htm. Acesso em Mai. 2003.

SILVA. M. A. **Intervenção e Consentimento:** A Política do Banco Mundial.Campinas, SP: Editora Autores Associados, co-edição FAPESP, 2002.

SILVA, JR, J.R. e SGUISSARDI. V. **Novas faces da educação superior no Brasil.** 2.ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SOARES, M. C. O Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-38.

OS INSTITUTOS FEDERAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO ESTADO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Celia Regina Otranto
celiaotranto@terra.com.br
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Iná Jana Souza de Aquino
inajana.aquino@bol.com.br
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Eixo 2 – Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior.

RESUMO

O trabalho apresenta por parte das autoras, resultados parciais da pesquisa "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", subprojeto 2 "Organização acadêmico-institucional e expansão da educação superior no Brasil". Para tal realizamos análise de conteúdos a partir de pesquisas extraídas da bibliografia anotada e aos relatórios de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, objetivando caracterizar a implantação desses cursos nos Institutos Federais. O estudo conclui que: os cursos de licenciatura foram implantados nos *campi* originários dos CEFETs que deram origem aos IFs; que há um alto índice de evasão; que os programas da CAPES estão sendo utilizados como forma de consolidar as Licenciaturas; e que os Institutos Federais estão encontrando dificuldades para preencher as vagas destinadas para o PARFOR.

Palavras-chave: Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Formação de professores; Ensino superior.

1. Introdução

Com o objetivo de estudar as modificações na Educação Superior, a Rede Universitas/Br, articulada em sete subprojetos, está desenvolvendo a pesquisa "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil". O presente trabalho integra o subprojeto 2 "Organização acadêmico-institucional e expansão da educação superior no Brasil", que tem como tema transversal a Formação de Professores. A formação de professores no Brasil também passa por modificações, nem sempre devidamente sublinhadas. Podemos observar ao

longo de estudos que essas modificações estão privilegiando como formas de expansão do acesso a esse tipo de formação, a educação a distância; a privatização da educação superior; e a diversificação do lócus de formação.

A expansão da educação superior a partir da diversificação do lócus de formação já foi apontada por Otranto (2010), que registrou o processo de criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei nº 11.892 de 2008, não apenas instituiu esses institutos, mas redesenhou a Rede Federal de Educação Profissional, elevando instituições que antes atuavam apenas na Educação Básica à condição de instituições de educação superior. Essa reforma, a nosso ver, criou uma rede de educação superior paralela às universidades, com as mesmas prerrogativas dessas, porém sem o arcabouço da tríade ensino, pesquisa e extensão. Afirmamos isso, pois os Institutos Federais são formados a partir da transformação/agregação de antigos CEFETs, Escolas Agrotécnicas, Escolas Vinculadas às Universidades Federais e Escolas Técnicas Federais. Das instituições que compõem atualmente os Institutos Federais apenas os CEFETs se destacavam no oferecimento de cursos de educação superior, ofertando inclusive licenciaturas. Essa reforma também introduziu de maneira efetiva a formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, uma vez que os Institutos Federais são obrigados a oferecer 20% de suas vagas para a formação de professores (BRASIL, 2011). A partir dessa exigência legal, os IFs passaram a constituir um novo lócus para a formação de professores, sendo que esta é uma nova tarefa para a maioria desses institutos, constituindo-se, então, em grande desafio para a implantação. Vale ressaltar que os IFs devem, ainda, promover educação em todos os níveis (educação básica e educação superior) e em diferentes modalidades (educação de jovens adultos, educação Profissional, educação especial). A presente pesquisa estuda a implementação da formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro e analisa todos os *campi* que já ofertam licenciaturas.

A análise leva em consideração a bibliografia anotada pelos membros do grupo de pesquisa sobre o assunto e os relatórios de gestão das instituições pesquisadas.

2. A formação de professores nos Institutos Federais

Acreditamos que a formação de professores nos Ifs se configura como uma diversificação das instituições formadoras de professores, consubstanciando assim essa formação fora da universidade. Esse processo no Brasil se iniciou após a homologação da LDB 9.394/96, que passou a exigir a formação em nível superior de todos os professores da Educação Básica. Segundo Macedo (2011) [...] a marca do governo Lula da Silva foi tornar essa exigência possível via cursos superiores fragmentados e aligeirados por meio da contrarreforma da educação superior (MACEDO, 2011, p. 307-308).

A diversificação possibilitada pela LDB 9.394/96 permitiu, segundo Mancebo (2009), a materialização de novos formatos para a educação superior, uma vez que alterou significativamente os até então existentes. Como exemplos, podemos citar o Decreto nº 2.306/97, que previa cinco classificações para organização do ensino superior, sendo elas: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997). O citado Decreto foi revogado pelo de nº 3.860/2001, que por sua vez foi revogado pelo Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006). Esse último previa três classificações para organização do ensino superior, sendo elas: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades (BRASIL, 2006).

Na atual LDB, temos dois artigos que se reportam diretamente à questão. O primeiro é o artigo 45, que abre o oferecimento a todas as "instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização". O segundo é o artigo 62, que trata especificamente da formação de professores, e assumiu nova redação a partir da Lei 12.796, de 2013.

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62, com nova redação dada em 2013).

Vale ressaltar que os Institutos Superiores de Educação, citados no artigo acima transcrito, não se referem aos Institutos Federais de Educação, da Rede Federal de Educação Profissional, aos quais estamos nos reportando neste texto. As Instituições citadas surgiram da proposta de transformação das antigas Escolas Normais em instituições de educação superior e se constituíram, também, em nova opção para a formação de professores, principalmente

para o ensino fundamental, com a oferta do Curso Normal Superior. No entanto, tanto o Instituto Superior de Educação quanto o Instituto Federal se constituem em novas formas de organização da educação superior, que abriram caminho para que a formação de professores pudesse ser oferecida em diferentes instituições e formatos, impossibilitando a unidade na política de formação de professores no Brasil.

Dessa maneira, a formação de professores acabou ganhando força para ser realizada fora da universidade que, segundo Maués (2003, p. 100),

> à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos.

A ideia de que o *locus* da formação de professores era a universidade, sempre foi uma das bandeiras de luta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. No seu 14º Encontro Nacional, que ocorreu em novembro de 2008, essa Associação anunciou sua preocupação com os desenhos atuais dos mais diversos programas e ações propostos pelo MEC no que concerne a formação de professores (BRZEZINSKI, 2011).

A Anfope identificou 38 programas oferecidos pelo Ministério da Educação aos Estados e Municípios com o objetivo de propiciar formação inicial e continuada para professores. Esses programas envolvem desde cursos voltados para a formação de professores para a escola básica até cursos voltados para a formação continuada na área da Tecnologia da Informação e Comunicação. Tais programas, ainda segundo Brzezinski (2011), apresentam indícios de desarticulação interna setorial no ministério.

Observamos que a exigência de ensino superior para a formação de professores está sendo cumprida através: a) do incentivo às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, como, por exemplo, o investimento no Programa Universidade Para Todos - PROUNI; b) a implementação da Educação a distância, com a criação da UAB e; c) pela diversificação das instituições (MAUÉS, 2003, MACEDO, 2011). É especificamente nesse último item que se encaixa nosso objeto de estudo: os Institutos Federais. São instituições de educação superior

feredais, paralelas às universidades que têm a obrigatoriedade de ofertar cursos superiores, dentre os quais se encontram os cursos de licenciatura.

3. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro

Nesse item caracterizamos, sucintamente, os Institutos Federais do Estado do Rio de Janeiro e suas respectivas licenciaturas, a fim de assinalar algumas tendências na implementação e manutenção desses institutos. O Estado do Rio de Janeiro conta com dois Institutos Federais: o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e o Instituto Federal Fluminense (IFF).

As informações aqui apresentadas foram extraídas dos Relatórios de Gestão do IFRJ e do IFF dos anos de 2009 até 2013. Esses Relatórios estão disponíveis no *site* oficial dos respectivos Institutos e são apresentados anualmente ao Tribunal de Contas da União para prestação de contas das unidades. Têm como objetivo "disponibilizar informações que possibilitem a avaliação das ações realizadas" (IFRJ, 2009, p. 50). Esclarecemos que a regra para apresentação de dados nos Relatórios de Gestão foi determinada pelos Acordos nº. 480/2005 e o nº 2267/2005, estabelecidos entre a Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica SETEC e os IFs, que juntos definiram um conjunto de dados e indicadores que deveriam integrar os Relatórios de Gestão dos Institutos Federais. Esses indicadores são: a) relação candidato/vaga; b) relação ingressos/aluno; c) relação concluintes/aluno; d) índice de eficiência acadêmica de concluintes; e) índice de retenção do fluxo escolar; f) relação de alunos/docente em tempo integral; g) índice de titulação do corpo docente; h) gastos correntes por aluno; i) percentual de gastos com pessoal; j) percentual de gastos com outros custeios; e k) percentual de gastos com investimentos (SETEC, 2015, p. 64-65). Nesses relatórios de Gestão não há a obrigatoriedade de apresentação de dados específicos, ou seja, os indicadores são referentes aos cursos de: Ensino Médio, Graduação e Pós Graduação de maneira geral. Até o ano de 2011, porém, o IFRJ disponibilizou os dados de maneira específica, ou seja, quanto aos cursos de graduação esse Instituto apresentou dados das Licenciaturas separadamente, assim como dos cursos de bacharelado e dos Cursos Superior em Tecnologia - CTS. No entanto, nos anos seguintes, os dados foram apresentados de maneira geral,

englobando as Licenciaturas e os demais cursos de graduação. Já o IFF nunca apresentou os dados especificando os cursos. Na leitura dos relatórios encontramos alguns dados em separado, mas isso constitui uma exceção.

3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ

O IFRJ foi criado mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis/RJ) e a integração com o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, até então vinculado à Universidade Federal Fluminense (IFRJ, 2014, p. 05). Silva (2011), que registrou um histórico do Instituto, afirma que o "IFRJ teve início, em 1945, com a criação do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI) pela Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro" (SILVA, 2011, p. 112). Já o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, era, na época da criação do IFRJ, uma Escola Técnica vinculada à Universidade Federal Fluminense. O Colégio Agrícola Nilo Peçanha é uma instituição centenária, criada em 1909, pelo Ministério da Agricultura, como Escola Técnica anexa ao Posto Zootécnico de Pinheiro. Em 1910, foi transformada em Escola Média de Agricultura e Veterinária de Pinheiro e, em 1947, assumiu a denominação de Colégio Agrícola Nilo Peçanha. A Instituição permaneceu como escola vinculada à Universidade Federal Fluminense de 1968 até 2008. Ao longo da sua história, sempre esteve voltada para cursos agropecuários. Outra característica importante é que desde sua vinculação à Universidade Federal Fluminense nunca ofertou cursos superiores.

Cabe destacar que, antes mesmo da transformação em Instituto Federal, o CEFET de Química de Nilópolis já oferecia as licenciaturas em Química, Física (criadas em 2004) e Matemática (criada em 2006). Todas eram oferecidas na sede do CEFET, em Nilópolis (IFRJ, 2014). Essas licenciaturas foram criadas após o momento da primeira expansão ocorrida em 2003, que abriu caminho para a transformação dos CEFETs em Instituições de Educação Superior, ocorrida no ano de 2004, por força do Decreto 5.224/2004 (BRASIL, 2004).

No ano de 2008 a Instituição foi transformada em Instituto Federal e, em 2009, após a transformação, foram criados os seguintes cursos: Licenciatura em Química, no *Campus* Duque de Caxias e Licenciatura em Matemática e em Física ofertadas no *Campus* Volta

Redonda. No ano de 2011 passou a funcionar o curso de Licenciatura em Matemática no *Campus* de Paracambi. Atualmente o IFRJ conta com sete cursos de licenciatura distribuídos em quatro *campi*: Nilópolis (3), Duque de Caxias (1), Volta Redonda (2) e Paracambi (1). É relevante para o nosso estudo a constatação de que as sete licenciaturas são oferecidas nos *campi* originários das antigas Unidades Descentralizadas do CEFET e nenhuma licenciatura ou outro curso de graduação foi criado em Pinheiral, onde está localizado o Campus Nilo Peçanha, que, conforme informado anteriormente, antes de se integrar ao IFRJ era uma Escola Vinculada à Universidade Federal Fluminense.

Quanto à criação das licenciaturas no ano de 2009, é válido salientar o registro feito no relatório de gestão daquele ano:

> No tocante ao andamento dos cursos iniciados em 2009, destacam-se os esforços dos *Campi* para a aquisição dos equipamentos e insumos de laboratórios, bem como de móveis e demais materiais necessários ao alcance das condições de oferta previstos nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelo IFRJ (IFRJ, 2010, p 54.).

Esse mesmo esforço é relatado no relatório de 2010, ano em que a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) realizou visitas técnicas nos *campi* que abriram novos cursos de graduação e registrou que:

> Tais visitas consistiram no reconhecimento das instalações específicas e na identificação das necessidades relativas ao andamento e implantação de cada curso ofertado, tendo como base as condições de oferta previstas em seus projetos pedagógicos Os esforços dos *Campi* para a aquisição dos equipamentos e insumos de laboratórios são notórios, apesar das dificuldades relatadas (IFRJ, 2011, p 67.).

Os registros encontrados nos documentos internos do IFRJ nos mostram que os cursos de graduação de maneira geral, uma vez que os relatórios não especificam quais cursos relataram essas dificuldades, foram criados, porém não contavam ainda com a infraestrutura completa para seu funcionamento. Tais afirmativas também corroboram com a hipótese de que a lei de criação dos Institutos e a obrigatoriedade de oferta de ensino superior é a grande incentivadora para criação de tais cursos e que os Institutos não possuíam, naquele momento, a infraestrutura necessária para a abertura de tais cursos. Porém, mesmo registrando essas dificuldades, ainda no ano de 2010, havia o incentivo para que cada *Campus* do IFRJ "[...] avaliasse a possibilidade de ampliação da oferta de cursos de graduação, com base no estabelecido pela Lei de criação dos Institutos Federais, *dando ê nfase à criação de cursos de licenciatura*" [...] (IFRJ, 2011, p.67.) (*Grifos nossos).*

Quanto às vagas oferecidas para os cursos de Licenciatura, constatamos que o total de vagas oferecidas para os cursos de graduação no IFRJ no ano de 2009 foi de 1010, sendo que 410 vagas foram destinadas para as licenciaturas. Assim, no primeiro ano da nova configuração dessa instituição, 40% do total de vagas destinadas aos cursos de graduação foram direcionadas para os cursos de licenciatura. No ano de 2010 foram disponibilizadas 1040 vagas, sendo que 440 delas foram ofertadas para os cursos de Licenciatura, perfazendo um percentual de 42%. No ano de 2011, esse percentual chegou a 48%. Nos anos de 2012 e 2013 esse percentual caiu para 46%. Podemos inferir, então, que os cursos de licenciatura ocupam lugar de destaque no ensino de graduação do IFRJ, uma vez que quase 50% das vagas são a eles destinadas.

No ano de 2010, das 440 vagas para os Cursos de Licenciatura, 20% foram destinadas para ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como demonstramos a tabela 01. No ano de 2011 também foram ofertadas 20% das vagas para a PARFOR. O IFRJ aderiu ao PARFOR em 2009, tendo como objetivo [...] "contribuir para a formação de professores em exercício na rede pública da educação básica, por meio da reserva de 20% das vagas nos cursos regulares de licenciatura" (IFRJ, 2010, p. 51). A Tabela 01 demonstra a distribuição dessas vagas, nos anos de 2009 a 2013.

Tabela 01: Oferta de vagas para as Licenciaturas do IFRJ

Curso de Licenciaturas	**Vagas 2009**	**Vagas em 2010** **ENEM + PARFOR**	**Vagas em 2011** **ENEM + PARFOR**	**Vagas 2012**	**Vagas 2013**
***Campus* Nilópolis**					
Licenciatura em Física	80	64 + 16 = 80	80 + 08 = 88	80	80
Licenciatura em Química	80	64 + 16 = 80	80 + 08 = 88	80	80
Licenciatura em Matemática	80	64 + 16 = 80	80 + 08 = 88	80	80
***Campus* Duque de Caxias**					
Licenciatura em Química	80	64 + 16 = 80	80 + 08 = 88	80	80
***Campus* Volta Redonda**					

Licenciatura em Física	30	48 + 12 = 60	60 + 06 = 66	60	60
Licenciatura em Matemática	60	48 + 12 = 60	60 + 06 = 66	60	60
***Campus* Paracambi**					
Licenciatura em Matemática	-----*	-----*	40 + 04 = 44	80	80
Total de Licenciaturas	**410**	**440**	**528**	**520**	**520**
Total de cursos de graduação	**1.010**	**1.040**	**1.088**	**1.120**	**1.120**

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do Relatório de Gestão em vigor dos IFs.

* Curso criado no ano de 2011 e que passou a disponibilizar vagas a partir do 2º semestre de mesmo ano (IFRJ, 2012, p. 60).

Conforme explicitado na Tabela acima, no ano de 2010, foram ofertadas 44 vagas para o Programa, nesse ano, apenas 9 vagas foram preenchidas. No ano de 2011, das 48 vagas ofertadas pelo PARFOR, apenas 15 vagas foram preenchidas. Segundo o relatório de 2011 esse fato "demonstra uma dificuldade de ocupação das vagas destinadas a professores da educação básica que atuam sem formação" (IFRJ, 2012, p.70). De acordo com o mesmo relatório essa questão foi levada para o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio de Janeiro, sendo decidido então que no primeiro semestre de 2012 não seriam ofertadas vagas pelo PARFOR no IFRJ. No ano de 2012 a determinação foi cumprida não foram ofertadas vagas para o PARFOR uma vez que o e o Programa sofreu alterações em "função das decisões tomadas no âmbito do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente, com base na demanda de formação de professores apresentada pelos municípios e pelo Estado" (IFRJ, 2013, p.52). No âmbito desse fórum ficou definido então que a reserva de vagas deveria se dar apenas "em cursos de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, não incluindo as licenciaturas ofertadas pelo IFRJ" (IFRJ, 2013, p.52). Destacamos aqui que a Pedagogia não é vista na Instituição como um curso de licenciatura. Além disso, havia a prioridade de constituição de turmas especiais. No ano de 2013 o IFRJ também não ofereceu vagas para o PARFOR, pois, a oferta de vagas para o programa deveria se dar na forma de turmas especiais, o que impediu a participação do IFRJ, que somente disponibiliza vagas para o programa nos cursos de Licenciaturas em turmas regulares (IFRJ, 2014).

No caso do indicador alunos ingressantes/ alunos matriculados esse índice situa-se entre 16% a 25%, considerando os dados do ano letivo de 2009, com exceção dos cursos em fase de implantação, especificados na tabela 02.

Tabela 02: Relação Ingressos/ total de alunos matriculados no curso em 2009, por semestre.

Curso de Licenciaturas	**1º Semestre 2009**			**2º Semestre 2009**		
Campus Nilópolis	**Ingressos**	**Total de Alunos Matriculados***	**Ingressos/ Alunos %**	**Ingressos**	**Total de Alunos Matriculados***	**Ingressos/ Alunos %**
Licenciatura em Física	40	219	18,26	43	220	19,54
Licenciatura em Química	40	249	16,06	42	260	16,15
Licenciatura em Matemática **	40	158	25,31	42	182	23,07
Campus Duque de Caxias						
Licenciatura em Química **	41	41	100	45	74	60,8
Campus Volta Redonda						
Licenciatura em Física **	6	6	100	25	32	78,12
Licenciatura em Matemática**	16	16	100	23	35	65,71
Total	183 *	689 *		220 *	803 *	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do Relatório de Gestão em vigor dos IFs

* Total de matrículas ingressos por meio de processo seletivo discente (Processo seletivo da própria instituição em 2009 e ENEM em 2010), por transferência externa e reingresso.

** Cursos em fase de implementação.

Em 2010, no 2º semestre, esse índice ficou entre 16% e 40%, especificados na tabela 03. Segundo o relatório de 2010 "a realidade de evasão enfrentada nos cursos superiores de tecnologia e nas licenciaturas não permitiu, ainda, o alcance dos índices considerados ideais" (IFRJ, 2011, p. 82). O mesmo relatório afirma que "É necessário aperfeiçoar os mecanismos de permanência, o que tem sido buscado por meio dos programas de fomento à graduação" (IFRJ, 2011, p. 82).

Tabela 03: Relação Ingressos/ total de alunos matriculados no curso no 2º semestre de 2010***.

Curso de Licenciaturas	**2º Semestre 2010**		
***Campus* Nilópolis**	**Ingressos**	**Total de Alunos Matriculados***	**Ingressos/Alunos %**
Licenciatura em Física	43	240	17,9
Licenciatura em Química	45	279	16,1
Licenciatura em Matemática **	49	220	22,3
***Campus* Duque de Caxias**			
Licenciatura em Química **	38	111	34,2
***Campus* Volta Redonda**			
Licenciatura em Física **	25	62	40,3
Licenciatura em Matemática**	28	72	38,8
Total	228	984	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do Relatório de Gestão em vigor dos IFs.

* Total de matrículas de ingressos por meio de processo seletivo discente (Processo seletivo da própria instituição em 2009 e ENEM em 2010) e por transferência externa e reingresso.

** Cursos em fase de implementação.

*** Os dados do 1º semestre de 2010 não foram disponibilizados

O número de concluintes nos cursos de Licenciatura de 2009 e 2010 é outra dificuldade enfrentada pelos institutos. Na tabela 04 encontra-se a relação concluintes/total de alunos matriculados do ano de 2009 e, na tabela 05, essa mesma relação referente ao ano de 2010. Os cursos ofertados nos *campi* de Duque de Caxias e Volta Redonda, assim como a Licenciatura em Matemática ofertada no *Campus* de Nilópolis, não tinham alunos concluintes nos anos de 2009 e 2010.

Tabela 04: Relação concluintes/total de alunos matriculados por curso por semestre em 2009

Concluintes em 2009						
Curso de Licenciaturas	**1º Semestre**			**2º Semestre**		
***Campus* Nilópolis**	**Concluintes**	**Total de Alunos no curso**	**Concluintes/ Alunos (%)**	**Concluintes**	**Total de Alunos no curso**	**Concluintes/ Alunos (%)**
Licenciatura em Física	06	219	2,32	08	220	3,63
Licenciatura em Química	01	249	2,73	05	260	1,92
Total	**7**			**13**		

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do Relatório de Gestão em vigor dos IFs.

Nos anos de 2009 e 2010 esses cursos apresentam índices muito abaixo do esperado, conforme é mostrado nas tabelas 04 e 05, variando de 1 a 3 no ano de 2009 e de 2 a 6 no segundo semestre de 2010. Os dados referentes aos anos de 2011 até 2013 não foram disponibilizados.

Tabela 05: Relação concluintes/total de alunos matriculados por curso em 2010

Concluintes em 2010			
***Campus* Nilópolis**	**Concluintes**	**Total de Alunos no curso**	**Concluintes/Alunos Concluintes (%)**
Licenciatura em Física	15	240	6,3
Licenciatura em Química	13	279	2,73
Total	**28**		

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do Relatório de Gestão em vigor dos IFs

Destacamos que os demais cursos ainda não apresentavam alunos concluintes. No relatório de 2009 o IFRJ destaca que há muitos problemas internos e externos à instituição a

serem sanados relativos à porcentagem de alunos concluintes. Para o IFRJ no que concerne às licenciaturas, [...] "o problema da valorização do professor, em termos de condições de trabalho e de remuneração da carreira, é um dos fatores que afeta a decisão do estudante" em terminar o curso ou não. Para reverte esse problema o IFRJ busca ofertar "ao aluno experiências enriquecedoras, que o colocam em contato com a realidade vivenciada no interior da escola, como ocorre nos programas de fomento à graduação do tipo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA, com a oferta de bolsas" (IFRJ, 2010, p.63). Segundo o relatório de gestão de 2009

> Tais programas, voltados aos Cursos de Licenciatura, constituem-se em importantes políticas de permanência e êxito acadêmico, não apenas pelo expressivo número de bolsas de auxílio direcionadas aos licenciandos e docentes envolvidos, como também por propiciar a aplicação prática dos conceitos desenvolvidos durante os anos de formação à realidade das escolas públicas participantes. (IFRJ, 2010, p.57).

Podemos observar que esses programas estão sendo utilizados como política de permanência para os cursos de Licenciatura.

3.2 O Instituto de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF

O IFF foi criado a partir da transformação do antigo CEFET Campos e da integração do Colégio Técnico Ildefonso Bastos Borges, na época, vinculado à UFF. Apesar de constar na Lei 11892/2008 a integração desta Escola Vinculada, ela somente se efetivou no ano de 2010. Os primeiros cursos ofertados pelo Colégio Técnico Ildefonso Bastos Borges foram: Técnico em Agropecuária e o Técnico em Economia Doméstica Rural. Já na qualidade de *Campus* Ildefonso Bastos Borges ofereceu, em 2014, os cursos técnicos em: Agropecuária, Agroindústria e Informática, além do curso superior em Ciência e Tecnologia dos alimentos. Já o CEFET Campos, em seus primórdios como Escola Técnica, oferecia os cursos: técnicos de Edificações, Eletrotécnica e Mecânica de Máquinas e, posteriormente, o curso de Estradas e o curso técnico de Química.

Em 2014 o IFF se mostra composto por nove *campi*, a saber: *Campus* Cabo Frio; *Campus* Campos Centro e *Campus* Campos Guarus localizados ambos em Campos dos Goytacazes; *Campus* Ildefonso Bastos Borges, localizado em Bom Jesus do Itabapoana; *Campus* Itaperuna; *Campus* Macaé; *Campus* Quissamã; *Campus* Rio Paraíba do Sul,

localizado em Martins Laje. Dois *campi* ainda estão em construção, o *Campus* Itaboraí e o *Campus* Santo Antônio de Pádua. De todos esses *campi*, apenas um é originário de uma escola vinculada, o de Ildefonso Bastos Borges.

Estudando os Relatórios de Gestão desse Instituto, encontramos a afirmação de que a estrutura multicampi e pluricurricular causa dificuldades para a instituição. A respeito dessa afirmação, destacamos o seguinte excerto

> As dificuldades enfrentadas pelo IF Fluminense envolvem, em sua essência, essa nova institucionalidade, que se caracteriza por uma estrutura *multicampi* e *pluricurricular.* Esse desenho não só representa a riqueza da diversidade e da abrangência regional, como também o desafio na busca do fortalecimento da participação coletiva e representativa no processo construtivo de desenvolvimento institucional numa comunidade quantitativamente maior e detentora de especificidades. (IFF, 2012 p. 14)

Como percebemos as próprias características da estrutura dessa nova institucionalidade representam o desafio de organização para a instituição em tela. Além disso, é necessário considerar a identidade das instituições incorporadas, algumas centenárias.

Como já assinalado o IFF é oriundo do antigo Cefet Campos, por isso, no momento de sua criação já possui graduações e entre elas as licenciaturas. As primeiras licenciaturas do Cefet Campos foram implantadas em 2000, com a publicação do Decreto nº 3.462/2000, revogado pelo Decreto 5.224 de 2004, que dispõe:

> Art. 8º Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000).

Naquela época a instituição optou pela implantação do curso licenciatura em Ciências da Natureza, nas modalidades Biologia, Física e Química, com a justificativa de que a região era carente de profissionais formados nestas áreas (CEFET, 2007). Esse curso foi aberto no *Campus* Campos Centro.

No ano seguinte, em 2001, foram criadas as licenciaturas em Matemática e Geografia (CEFET, 2007). A instituição alegou novamente que a região na qual está inserida [...] "apresenta um déficit enorme de profissionais nessas áreas" (CEFET, 2007, p.38), outro fator

que levou a escolha da implantação desses cursos foi "a infra-estrutura de laboratórios e ambientes de aprendizagem já existentes, bastante favorável à contextualização da Ciência e da Tecnologia" (CEFET, 2007, p. 39)

No projeto de criação do IFF havia a previsão de implantação de cinco novos cursos de licenciatura, que abrangeriam as áreas de linguagens e códigos, ciências humanas e ciências da natureza. Seriam três novas licenciaturas para o *Campus* Campos Centro: História, Filosofia, Linguagem e Literatura. Também seria criada a Licenciatura em História para o *Campus* Macaé e a Licenciatura em Ciências da Natureza, para o *Campus* Cabo Frio. Ainda estava prevista a abertura de um curso de formação docente, que a instituição especificou como "capacitação pedagógica para os alunos dos cursos de tecnologia", que seria implantado também no *Campus* de Campos Centro. (CEFET, 2007). Das licenciaturas citadas acima, somente o curso de Letras foi implantado no *Campus* de Campos dos Goytacazes e o curso de Ciências da Natureza no *Campus* Cabo Frio. Os demais não foram criados e não há nenhuma informação nos relatórios de gestão a respeito desse fato.

O IFF ofertou em 2014 cinco licenciaturas, a saber: no *Campus* Campos dos Goytacazes, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática, Geografia e Letras, (criado no ano de 2012). No *Campus* Cabo Frio é oferecida a Licenciatura em Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Diferentemente do que ocorreu com o IFRJ, somente dois cursos foram criados após a Lei nº 11.892/2008. Contudo, 100% dos cursos de licenciatura estão implementados em *campi* originários do antigo CEFET-Campos. Diferentemente do acontece no IFRJ, existe no IFF um curso de graduação no *Campus* originário de uma antiga escola vinculada, porém, não se constitui em uma licenciatura.

Em 2010 ocorreu o processo de reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos e das matrizes dos Cursos de Licenciatura, essa demanda, segundo o relatório partiu das próprias Coordenações das Licenciaturas (IFF, 2011, p. 38).

No ano de 2011 foram destinadas 240 vagas para os cursos de licenciaturas de um total de 710 vagas ofertadas para os cursos de graduação (IFF, 2012, p. 98), logo as vagas para as licenciaturas representaram 33% do total de vagas oferecidas. No ano de 2012, foram designadas 248 vagas para os cursos de licenciatura de um total de vagas 925 vagas ofertadas

para os cursos de graduação (IFF, 2013, p.181) perfazendo um total de 26% das vagas oferecidas.

Como já assinalado anteriormente uma das formas de entrada nos cursos de Licenciatura é via PARFOR, mas não encontramos nenhuma especificação de como essa entrada se dá, qual é o percentual de vagas ofertadas, em quais licenciaturas estão disponíveis vagas e qual é a modalidade das vagas ofertadas (se em turmas especiais ou nas classes regulares). Nenhuma dessas informações está disponível nos relatórios de gestão. Assim como não encontramos informações a respeito de alunos ingressantes, matriculados e alunos concluintes. Isso ocorre, em virtude de os relatórios não especificarem essas informações, ou seja, as informações disponíveis são referentes aos cursos de graduação incluindo os bacharelados, as licenciaturas e os Cursos Superiores em Tecnologia sem especificações. Os únicos dados específicos encontrados foram apresentados acima.

O IFF, assim como o IFRJ, buscou nos programas ofertados pelas CAPES fomento para as licenciaturas. A participação em diversos programas seria uma forma de consolidação da oferta de licenciaturas nesses institutos (IFF, 2014). O IFF atualmente desenvolve projetos junto ao PRODOCÊNCIA; ao PIBID e ao Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, LIFE. Além disso, o Programa de Educação Tutorial, PET, também envolve alunos das licenciaturas.

4. Novos encaminhamentos e algumas conclusões parciais

Com o caminhar da pesquisa, novos dados irão surgir e novas interpretações poderão ser realizadas. Além disso, ainda não aplicamos os instrumentos de coleta de dados, apenas analisamos os relatórios de gestão com o intuito de conhecer o caminhar dessas instituições e o que elas declaram a respeito dessa caminhada em seus relatórios. Pelos motivos acima expostos, os resultados aqui apresentados não podem ser considerados ainda conclusivos. Contudo, a partir da análise dos Relatórios de Gestão das instituições, algumas constatações já podem ser registradas: a) a implantação dos cursos de licenciatura se deu prioritariamente em *campus* oriundos dos antigos CEFETs; b) os programas de fomento da CAPES são usados para equacionar as dificuldades encontradas durante a manutenção desses cursos; c) o índice de evasão desses cursos se mostra elevado, mesmo em cursos implementados antes da criação

dos Institutos Federais; d) existe a dificuldade de preenchimento de vagas oferecidas pelo PARFOR.

As primeiras análises indicam que nos *campi* originários dos antigos CEFETs não houve problemas para manter as licenciaturas já existentes e/ou criar novos cursos de formação docente. No entanto, nos *campi* criados a partir das Escolas Técnicas Vinculadas não foram abertos cursos de licenciatura. O fato pode evidenciar que estes *campi* podem estar encontrando dificuldades na abertura de tais cursos, uma vez que sua tradição é na oferta de cursos médios e técnicos.

Outra observação que podemos destacar é que, mesmo os *campi* que já tinham experiência com a formação de professores estão tendo dificuldades em diminuir a evasão nos cursos de licenciatura. Tal dificuldade pode indicar que a formação de professores não requer apenas experiência na oferta de cursos, para cumprir seu papel na sociedade, precisa estar alicerçada em pesquisas na área e contar com corpo docente qualificado, para atuar na formação pedagógica. Para equalizar a evasão a solução parcial encontrada foi a inserção desses institutos em programas da CAPES. Inserir as licenciaturas em tais programas também foi uma forma de estabelecer um contato mais estreito com a escola básica. Este pode ser um indicativo de que existe um déficit em relação à formação pedagógica e que tais programas poderiam estar ajudando a resolver tal questão. Novas pesquisas devem ser desenvolvidas para avaliar o real alcance dos programas da CAPES na formação docente. Também sinalizamos a dificuldade dos Institutos Federais em consolidar sua participação no PARFOR e constatamos, ainda, que algumas das dificuldades aqui listadas não se constituem em problemas exclusivos do IFs, e sim dos cursos de licenciatura, de modo geral, no Brasil. Nesse sentido, os IFs poderiam estar, em alguns casos, somente refletindo a realidade nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 2.306, de 19 de Agosto De 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 17991, 20 Ago.1997.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 3.462, de 17 de Maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8

de dezembro de 1994.**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 18 Mai. 2000.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 3.860, de 9 de Julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 10 Jul. 2001.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 de dezembro de 2008.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 05 Abr. 2013.

BRZEZINSKI, Iria (Organizadora). Anfope em Movimento: 2008 - 2011. *Brasília*: Liber livro, *2011*.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE CAMPOS. Projeto de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense: plano de desenvolvimento institucional integrado (2008-2012). Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia , 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. Relatório de gestão do exercício de 2010. Campos dos Goytacazes, março de 2011. Disponível em <http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/PRESTACaO%20DE%20CONTAS%202010.pdf/view> Acessado em 09 de Fevereiro de 2015.

_____. Relatório de gestão do exercício de 2012. Campos dos Goytacazes, março de 2013.Campos dos Goytacazes, março de 2010 Disponível em <http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/RELATORIO%20DE%20GESTaO%202011%20IF%20FLUMINENSE%20-%20VERSaO%20FINAL.pdf/view> Acessado em 09 de Fevereiro de 2015

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Relatório de gestão do exercício de 2009. Rio de Janeiro, março de 2010. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/489> acessado em 09 de Fevereiro de 2015.

_____.Relatório de gestão do exercício de 2010. Rio de Janeiro, março de 2011. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/490> acessado em 09 de Fevereiro de 2015

_____.Relatório de gestão do exercício de 2011. Rio de Janeiro, março de 2012. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20de%202011_IFRJ_2011_1.pdf> acessado em 09 de Fevereiro de 2015

_____.Relatório de gestão do exercício de 2012. Rio de Janeiro, março de 2013. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202012%20SITE.pdf> acessado em 09 de Fevereiro de 2015

_____. Relatório de gestão do exercício de 2013. Rio de Janeiro, março de 2014. Disponível em <http://ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/SITE%20INSTITUCIONAL%20_RECIBO%20TCU%2BRG2013IFRJ.pdf> acessado em 09 de Fevereiro de 2015

MACEDO, Jussara Marque de. O Lugar da formação do Professor na Contrarreforma universitária do Governo Lila da Silva. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MAUÉS, Oligaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 118, mar. 2003, p. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt> Acessado em 03/01/2015

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implementação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. **RETTA**, Vol. I, nº 01, p.89 -108. Seropédica: jan./jun. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Sistema de Informações Gerenciais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sig_manual.pdf> Acessado em 01 de março de 2015.

SILVA, Tânia Maria Almenara da. Experiências do proeja no campus Nilópolis do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARÁ: O PARFOR EM DESTAQUE

Lena Leticia do Nascimento Braga
lenabraga19@yahoo.com.br
UFPA

Arlete Maria Monte de Camargo
acamargo@ufpa.br
UFPA

Eixo: Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior

RESUMO

O presente trabalho volta-se para a análise das políticas de formação docente no Estado do Pará, focalizando o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no período de 2009 a 2013 e procurando inferir possíveis implicações dessa formação na qualidade do ensino na educação básica do estado. Utilizou-se como referência a base de dados do MEC/INEP, Capes/Parfor, documentos oficiais sobre as políticas de formação docente, além da literatura correlata e de marcos regulatórios que regem as políticas educacionais de formação de professores. Os resultados do estudo apontam para a expansão da formação docente em nível superior a partir dos programas oficiais de formação, como o PARFOR e de cursos a distância. Apesar dos avanços no que tange a ampliação da formação inicial de professores, o quadro da educação no estado ainda é precário, o que indica a necessidade de regulamentar políticas educacionais para os professores da educação básica que envolva além da formação em nível superior, a valorização do magistério, as condições de trabalho, o cumprimento do piso salarial nacional, dentre outros.

PALAVRAS CHAVE: Políticas de formação de professores. Expansão do ensino superior. Plano Nacional de Formação de Professores.

1- Situando as mudanças ocorridas na formação de professores no Brasil

As políticas de formação docente para o ensino básico vêm sendo discutidas e avaliadas no Brasil há muito tempo, seja por autores que se dedicam a esse estudo, quanto por associações científicas e acadêmicas, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que durante pelo menos três décadas trouxe contribuições significativas para a constituição das diretrizes nacionais para a formação dos profissionais da educação.

Dentre os autores que contribuem para a compreensão desse tema destacam-se Saviani (2009) e Tanuri (2000), que fazem uma reconstituição da história da formação de professores no Brasil, além de Freitas (1999) a qual recupera a trajetória do movimento dos educadores na luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério, representada na atualidade pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Destacam-se ainda as contribuições de Gatti, Barreto e André(2011), as quais apresentam um estudo do estado da arte sobre as políticas docentes no Brasil e a análise do processo de mudança nas concepções curriculares nos cursos de formação de professores nos últimos anos, respectivamente. , Camargo (2012) cujo o estudo volta-se para a análise das políticas de formação inicial de professores e a expansão dos cursos de formação de professores em nível superior no estado do Pará, e por fim, Mota Junior e Tavares (2012) cujo o objetivo do estudo é socializar análises e inferências produzidas a partir dos dados coletados na pesquisa *Trabalho docente na educação básica no Brasil* sobre os aspectos "condições de trabalho" e "formação docente" no âmbito do estado do Pará, em cinco municípios (Belém, Marituba, Altamira, Concordia do Pará e Curralinho.

Esses autores mostram que os embates se colocam entre diferentes organizações acadêmicas e sindicais sendo são ainda pertinentes na atualidade e procuram investigar em que medida as políticas de formação docente de fato sinalizam para a melhoria da qualificação desses profissionais a partir da implementação dessas políticas.

Um marco nas políticas de formação docente foi a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a qual em seu artigo 62 faz referência à formação dos profissionais da educação, sinalizando a obrigatoriedade do preparo em nível superior em cursos de licenciatura plena aos professores destinados a atuar tanto na Educação Infantil quanto nos quatro primeiras series do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Desde então, essa orientação tem repercutido de forma decisiva nas políticas educacionais voltadas para a qualificação de professores.

A promulgação dessa lei trouxe inúmeras regulamentações acerca da formação inicial de professores, como: a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (IES) e de cursos emergências, para professores que já atuavam nas redes de ensino; a criação dos Cursos Normais Superiores, cujo o objetivo se assemelha com os cursos de licenciatura em Pedagogia, formar professores para os anos iniciais da escolarização e educação infantil; a constituição da diretrizes curriculares direcionadas à "prática educativa". A LDB também

trouxe no art. 62, §2º que a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério far-se-á também com o auxílio de recursos e tecnologias de Educação a Distância - EAD.

Diante do exposto observa-se que a formação de professores em sua trajetória histórica, conquistou reconhecimento de forma legal, por meio de leis, Decretos, enfim, sendo que durante décadas a profissão de professor poderia ser exercida por leigos sem nenhuma formação na área da educação. Nota-se que com as novas exigências da Lei 9.394/96 a respeito da formação de professores da Educação Básica os cursos de formação docente expandiram-se incluindo tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses profissionais.

Do ponto de vista legal, nota-se que a preocupação predominante das regulamentações que se seguiram volta-se mais à expansão da oferta dos cursos de formação de professores em nível superior sejam eles a distância, presenciais ou semipresenciais. Entretanto, acredita-se que não basta apenas titular professores em nível superior, é necessário que essa titulação corresponda para o bom desempenho de seu trabalho e uma educação de qualidade. Tendo em vista as diretrizes curriculares disponíveis sobre esses cursos, percebe-se que estamos ainda distantes de uma política de melhor qualificação no que tange à formação inicial. (GATTI *et al*, 2011).

Em relação à formação docente em exercício no estado do Pará, passados mais de dez anos após a aprovação da LDB "apenas cerca de 10% dos docentes que atuam na educação básica no estado do Pará possuem formação inicial adequada às suas funções. Os demais carecem de formação inicial em nível de graduação ou apesar de possuir formação em nível de graduação atuam em área diferente de sua formação inicial" (Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará, 2009, p. 5). Esse resultado contribuiu para explicar parcialmente os baixos índices da educação no Estado no período de 2007. Para resolver esse problema, tornou-se necessário intensificar as políticas de formação de professores, já que as ações desenvolvidas não haviam surtido o efeito necessário, tendo em vista a necessidade de profissionalizar os professores em exercício da profissão docente.

Dessa forma, foi necessária a articulação das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) para qualificar professores que atuavam na educação básica. Sendo assim, por meio de integração, foi criado o Protocolo SEDUC-IES, o qual tem o objetivo de "formular proposições e procedimentos a

serem implementados no Ensino Médio e no Ensino Superior visando a melhoria da educação pública no Estado do Pará" (SEDUC-IES, 2009).

Esse Protocolo teve por base o Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual instituiu a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica com o intuito de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

O referido Decreto também regulamentou a alteração da estrutura da Capes, através da Lei n° 11.502, de 11 de julho de 2007, autorizando essa instituição a se voltar para a capacitação dos docentes da educação básica, impulsionando tanto a formação inicial, quanto a formação continuada desses docentes.

O Ministério da Educação (MEC) passou a adotar estratégias diferenciadas sob a ótica de formação docente, dentre elas destaca-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica, documento este, resultado da ação conjunta do MEC, e instituições públicas de educação superior e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios visando a assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.

A partir desse contexto em que se intensificam as ações no campo da formação docente é que se objetivou analisar as políticas de formação docente no Estado do Pará, verificando as principais mudanças nos índices da formação docente, regulamentações apresentadas anteriormente, comparando o documento SEDUC-IES com os dados da Universidade Federal do Pará, sendo esta a maior universidade do Norte, e uma referência em cursos de formação de professores.

A pesquisa aqui apresentada de forma parcial resulta de plano de trabalho desenvolvido intitulado *Formação e valorização do magistério no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor* e que orientou a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2015. Está traduzida na busca de respostas para as seguintes questões: As políticas de formação de professores que estão sendo desenvolvidas pelas IES, especificamente o PARFOR, têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica no estado do Pará? Quais os principais resultados alcançados a partir do protocolo SEDUC-IES no que diz respeito à atuação da Universidade Federal do Pará?

A abordagem da pesquisa desenvolvida é de natureza quanti-qualitativa e considera o que entende Minayo e Sanches (1993:247) de "que a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição, como uma relação contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais "ecológicos" e "concretos" e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa".

Não é de hoje a preocupação com a preparação de professores no Brasil. Durante décadas a formação docente vem sofrendo frequentes mudanças e reformas no que constam às regulamentações e legislações a respeito dessa temática. A seguir, será feito um exame da política de formação de professores no Brasil a partir da Lei nº 9.394/96.

2. Plano Nacional de Formação de Educação Básica (PARFOR) e a formação em exercício no estado do Pará.

A partir da promulgação da LDB inúmeros programas de formação de professores foram criados com o objetivo de capacitar professores que atuavam na rede de ensino sem a qualificação adequada em nível superior, bem como, diretrizes curriculares voltadas para instituir como deveria ser esta formação.

Para a análise de um desses programas, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e sua implementação no Estado do Pará, além da literatura sobre esse programa, utilizou-se os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP, pelo Ministério de Educação – MEC, pelo Plano Decenal de Formação de Professores do Estado do Pará, pela Universidade Federal do Pará – UFPA e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, os quais dispõem em sua base de dados elementos importantes para entendimento da temática em questão.

De acordo com Camargo (2012) as primeiras ações a serem desenvolvidas para constituição de uma política de formação de professores no estado do Pará surgiram nas décadas de 1970 e 1980 com a criação dos núcleos de educação e dos campi universitários. Naquele período houve a necessidade de qualificar professores para lecionar as disciplinas conseguintes da legislação então vigente – Lei nº 5692/1971, a qual estabeleceu alterações no sistema de ensino brasileiro, com a estruturação da educação brasileira de 1º e 2º Graus, de

caráter profissionalizante. Essas mudanças no sistema educacional de ensino no Brasil surtiram efeitos significativos no tal sistema, constituindo dessa forma a formulação de programas de formação de professores concebidos pelo governo federal, objetivando qualificar professores nas capitais e interiores dos estados. (CAMARGO, 2012)

Destaca-se ainda a realização de cursos de licenciatura a partir de convênios entre as Instituições de Ensino Superior e prefeituras municipais do Brasil direcionados apenas aos professores que já atuavam nas redes de ensino desses municípios e foram mantidos com recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF[73] constituindo-se em um dos principais impulsionadores da formação de professores sem formação adequada. Essa lei previu a aplicação dos recursos da parcela de 60% na capacitação de professores leigos em exercício no ensino fundamental durante os primeiros cinco anos de vigência da lei. Em substituição a esse Fundo, em 2007 foi criado do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB[74], o qual previa que até 60% do Fundo poderia ser utilizado na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica (CAMARGO; ALMEIDA; BRAGA, 2014).

Entre as iniciativas públicas direcionadas a formação de professores da educação básica em nível superior, foram criados inúmeros programas de formação emergencial docente cujo objetivo dirige-se para a habilitação desses profissionais em nível superior, especialmente para aqueles professores que atuavam nas redes de ensino e que ainda não apresentavam a titulação exigida pela LDB. Dentre os programas destaca-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, cujo referido trabalho se propõem a investigar.

De acordo com o documento Relatório de Gestão da Capes (2013)[75], criado em 28 de maio de 2009, o PARFOR apresenta-se na modalidade presencial e a distância, sendo que, a modalidade presencial é implementada pela Diretoria de formação dos professores da Educação Básica (DEB) e modalidade a distância é de responsabilidade da Diretoria de

[73] Aprovado pela Lei nº 9.424/1996.
[74] Aprovado pela Lei nº 11.947/
[75] Disponível em: http://www.capes.gov.br/. Caracteriza-se como um Resumo Executivo e tem o propósito de dar uma visão sucinta do Relatório de Gestão 2009-2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Acesso em 10 de dez. de 2014.

Educação a Distância (DED), órgão pertencente a Capes. O presente trabalho volta-se para a primeira modalidade.

Segundo o site de MEC[76] o PARFOR é um Programa emergencial baseando-se nas orientações do disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, tais quais as diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação[77], criado com programas estratégicos no de Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 instituiu a oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício na rede pública de educação básica, os quais se destinam a: graduados não licenciados, licenciados em áreas diversas da atuação docente e professores com nível médio, na modalidade Normal (BRASIL; 2009).

O Plano foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES para ministrar cursos superiores a professores em exercícios em escolas públicas que não possuem formação adequada prevista pela LBD, os cursos são:

- Cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem formação em nível superior e estão em exercício na educação básica;
- Cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que estejam em exercício a pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuam em área distinta a sua área formação inicial;
- Cursos de formação-pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

Segundo o documento Relatório de Gestão da Capes (2013) a participação dos Estados foi viabilizada por meio de acordos firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação, a participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT). Os chamados Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente exercem o papel de analisar, planejar, organizar a demanda das redes estadual e municipal, além de acompanhar o desenvolvimento da formação em cada unidade federada. (CAPES, 2013).

[76] Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 25 de ago. de 2014
[77] Instituído pelo Decreto 6.094/2007

Segundo o sítio da Capes[78], essa coordenação atua como gerenciadora do processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parcerias com as IESs participantes por meio da Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição, as inscrições são validadas pelas secretarias de educação as quais os docentes pertencem e são submetidas às IESs, para fins de seleção e matrícula.

O PARFOR tem como principal objetivo induzir e fomentar a oferta de educação básica, para que os professores em exercício na educação básica possam obter a formação exigida pela LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica do Brasil.

Em âmbito Nacional[79] estão em desenvolvimento no PARFOR estão em desenvolvimento 194 cursos presenciais de licenciatura, sendo: 138 de Primeira Licenciatura e 56 de Segunda Licenciatura, beneficiando um total aproximadamente 40 mil professores em exercício na rede pública de educação básica, abrangendo 25 unidades federais.

Com relação aos dados colhidos pela Capes, segundo o documento Relatório de Gestão da Capes (2013) o PARFOR na modalidade presencial, apresenta evolução no processo de institucionalização e crescimento na efetivação de matricula. No ano de 2009, o número de matriculados era de 4.273 professores distribuídos em 140 turmas. Encerrando o ano de 2013 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas ofertados por 96 IES.

Tomando como referencia a organização academica, a Tabela 1 indica que o numero de Universidades que ofertam o PARFOR sobrepõe-se ao numero das outras organizações que também disponibilizam o mesmo Programa, tal diferenciação ocorre em todas as regiões brasileiras, sendo ainda maior na Região Sul, onde observa-se que do número total de IES (25), 22 são universidades e as outras 3 restantes dividem-se em Centro-Universitário (1) e Institutos (2).

[78] Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em 15 de dez. de 2014.
[79] Disponível em: portal.mec.gov.br no ano de 2014. Acesso em 18 de set. de 2014.

Tabela 1. Oferta no PARFOR em 2012 segundo o número de IES, por organização acadêmica em todo o Brasil.

	Nº DE IES	UNIVERSIDADE	CENTRO UNIVERSITÁRIO	INSTITUTO	FACULDADE
BRASIL	90	68	6	14	3
NORTE	14	10	0	4	0
SUL	25	22	1	2	0
NORDESTE	25	20	0	5	0
SUDESTE	22	12	5	2	3
CENTRO-OESTE	4	3	0	1	0

Fonte: Capes/Inep, 2012.

3 - A implementação do PARFOR no Estado do Pará.

Com relação ao estado do Pará, onde o estudo foi desenvolvido, o Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará foi criado exatamente em 14/11/2009, como bem explicita o sitio da SEDUC-PA[80]. De acordo com esse Plano, os dados do Educasenso 2007 revelaram que havia cerca de 125.000 funções docentes exercidas sem a qualificação adequada no Estado. Sabe-se que inúmeros fatores contribuem para explicar os baixos índices da educação no Estado no período de 2007; a formação docente é um desses fatores, o que sem dúvida contribuiu para intensificar as políticas de formação de professores, já que as ações desenvolvidas nesse campo não haviam surtido o efeito necessário, tendo em vista a necessidade de profissionalizar os professores em exercício da profissão docente.

Dessa forma foi necessária a articulação das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) para qualificar professores que atuam na educação básica. Sendo assim, por meio de integração, foi criado o Protocolo SEDUC-IES, o qual constitui um instrumento interinstitucional com o objetivo de "formular proposições e procedimentos a serem implementados no Ensino Médio e no Ensino

[80] Disponível em http://www6.seduc.pa.gov.br. Acesso em 05 de jun. de 2014.

Superior visando a melhoria da educação pública no Estado do Pará" (PLANO DECENAL DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ, 2009).

Criado em 18 de dezembro de 2006, o Protocolo SEDUC-IES trouxe contribuições significativas na construção do Plano Estadual de Educação em 2009, além do mais, vem construindo junto com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-PA) a proposta de Plano de Formação Docente do Estado do Pará. De fato, a elaboração do Plano partiu da análise de dados para implantar o diagnóstico da qualificação dos profissionais que atuam na Educação Básica do Pará prevendo a formação inicial e continuada de professores. Dessa forma, foi solicitado ao MEC acesso a dados sobre a demanda por qualificação docente no Pará. (PROTOCOLO SEDUC-IES, 2006)

A SEDUC-PA gerencia as ações educativas no estado, por meio de domínios de gestão chamadas de Unidades Regionais de Educação – URE. Cada URE reúne os municípios próximos geograficamente semelhantes. Cada URE tem como polo um dos municípios que a compõem. Ver a Tabela 01 em anexo.

Segundo o Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (2009) a descrição das necessidades de qualificação docente far-se-á a partir do detalhamento da situação de cada uma das Unidades Regionais apresentada no respectivo Plano. Para esta analise seriam considerados o número de docentes com os seguintes perfis: Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial; Licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial; Bacharéis sem formação em licenciatura e professores não graduados.

De acordo com o Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (2009) verificou-se uma maior demanda de professor sem a qualificação em nível superior nas URE de Marabá e Belém, respectivamente foram 4.430 e 4.342. A URE de Belém também apresentou maior demanda de licenciado atuando em disciplinas diferentes da sua formação, exatamente 4.690. Dessa forma, nota-se a necessidade de desenvolver programas de qualificação docente, tanto em nível de graduação como de pós-graduação.

Ainda segundo esse plano as ações paralelas de graduação e pós-graduação oportunizarão a criação de um ambiente à discussão de métodos de ensino, elaboração de projetos de pesquisa e de extensão nas escolas e nas comunidades. Dessa forma se caracteriza como objetivo geral do referido Plano "oferecer licenciaturas em nível de graduação, considerando as peculiaridades dos sujeitos a serem formados, propiciar especialização e

incentivar docentes para ingressar em programas de mestrado e doutorado em todo o estado do Pará, nas redes estadual e municipal de ensino" (PARÁ, 2009, p. 31)

Para tanto, dois eixos norteadores constituem o Plano Decenal, objetivando a melhoria da Educação Básica no Estado do Pará. São estes: a graduação de professores que já atuam como docente e não possuem formação adequada e a formação continuada de professores graduados. De acordo com o Plano para cada eixo haverá um conjunto de estratégia diferenciada. Entretanto, as ações do Plano serão coordenadas por um Comitê Interinstitucional sediado pela SEDUC-PA seja qual for o eixo. (PARÁ, 2009).

Tendo em vista os dados apresentados no Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará, observa-se que o cenário educacional no estado do Pará no ano 2007, especialmente no que tange à demanda pela Formação de Professores, era assustador, pois havia cerca de 60.000 docentes com qualificação inadequada, sendo que destes, quase 40.000 não possuem formação em nível superior, sendo apenas 12.300 os que possuem licenciatura adequada à função que exercem. Esses dados ilustram o baixo nível acadêmico nas escolas, podendo contribuir para explica a qualidade educacional na educacional do Estado do Pará (PARÁ, 2009).

Outro documento que trata sobre a formação dos professores é o Plano Nacional de Educação, que segundo o sítio[81], uma lei ordinária que terá vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. A meta 15 desse documento volta-se para a formação dos professores, assegurando-lhes que todos esses profissionais possuam formação especifica em nível superior, obtidas em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Os indicadores referentes a cada uma das metas do PNE e de suas respectivas estratégias são monitorados no Observatório do PNE[82], uma plataforma online que oferece análise sobre as políticas públicas do Plano.

A Tabela 2 sintetiza as informações disponibilizadas no Observatório do PNE, apresentando a porcentagem de professores da educação básica com curso de licenciatura em municípios do estado do Pará no período de 2009 a 2013.

[81] Disponível em: www.observatoriodopne.org.br. Acesso em 15 de dez. de 2014.
[82] Disponível em: www.observatoriodopne.org.br. Acesso em 15 de dez. de 2014.

Tabela 2 – Professores da Educação Básica com curso de licenciatura em municípios do estado do Pará no período de 2009 a 2013

Municípios do estado do Pará	2009	2010	2011	2012	2013	2009-2013 %
Abaetetuba	34,9%	37,6%	47,1%	49,2%	50,7%	15,8
Altamira	42,1%	44,8%	48,5%	55,1%	55,8%	13,7
Belém	65%	68,2%	66,6%	65,2%	73,1%	8,1
Bragança	49,9%	55,8%	62,5%	67%	66,4%	16,5
Breves	27,2%	27,1%	31,6%	30,2%	33,6%	6,4
Cametá	20,4%	27,6%	27%	36,7%	40,4%	20
Capanema	42,6%	46,9%	58,7%	66,7%	70,6%	28
Castanhal	50%	51,8%	57,2%	59,9%	64,9%	14,9
Conceição do Araguaia	41,1%	49,2%	60,8%	65,8%	68,6%	27,5
Capitão Poço	25,2%	27,1%	39,1%	41,5%	36,9%	11,7
Itaituba	45,6%	43,6%	40,5%	53,1%	46,8%	1,2
Mãe do Rio	67%	67%	71,7%	77,8%	81,5%	14,5
Marabá	39,5%	42,2%	41,9%	50,7%	56,3%	16,8
Maracanã	8,4%	11,9%	19,6%	22%	21,7%	13,3
Monte Alegre	36,6%	44,8%	53,6%	60,2%	61,5%	24,9
Óbidos	23,9%	25,5%	27,7%	31,3%	29,9%	6
Santa Izabel	46%	51,1%	51,7%	60,3%	60,8%	14,8
Santarém	42,9%	43,9%	51,2%	51%	53%	10,1
Tucuruí	66,8%	69,3%	67,4%	64,4%	62,5%	-4,3

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação.

No período analisado verifica-se que houve uma ampliação da formação de professores em cursos de licenciatura. Acredita-se que o PARFOR deve ter contribuído para a modificação dessa situação. Em relação aos municípios de Marabá e Belém, onde se observou anteriormente a maior demanda de professores sem formação em nível superior, constata-se a partir dos dados acima que houve um acréscimo considerável nos municípios de Cametá,

Conceição do Araguaia e Monte Alegre. Já em Tucuruí houve um decréscimo percentual em relação a formação de professores com licenciatura. Em Itaituba e Óbidos o crescimento observado foi na ordem de 1,2% e 6% respectivamente o que significa ter havido uma redução do número de professores com essa formação. Uma das possíveis explicações para tal é a ampliação do número de professores contratados sem licenciatura, estratégia que vem sendo desenvolvida pelas prefeituras para reduzir a folha de pagamento, já que são obrigados a cumprir o piso salarial para professores com licenciatura.

Dessa forma, pode-se dizer que foram cumpridos parcialmente os objetivos do Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará, considerando que das quatro IES que integram o PARFOR, o total de 30.911 de alunos ingressos no Programa a partir de 2009, foram dados registrados apenas na Universidade Federal do Pará (UFPA), não considerando as demais instituições. Além do mais, considerando os dados disponibilizados pelo Observatório do PNE, verifica-se que cresceu o numero de professores com licenciatura no Estado do Pará a partir de 2009, ano que o PARFOR foi implementado no Estado.

Outro indicador a ser considerado é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[83], criado como condutor de política pública na esfera nacional, nos estados e municípios e escolas. É um indicador que possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas as esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediaria rumo ao incremento da qualidade do ensino.

Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb é um indicador que reúne dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação, são estes: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Agregando ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da Federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

[83] Disponível em: http://portal.inep.gov.br/. Acesso em 20 de dez. de 2014.

Em contrapartida, deve-se considerar que o IDEB[84] é um indicador que analisa o cenário educacional do ponto de vista do estudante, ou seja, seu rendimento escolar diagnosticado por meio de sistemas de avaliações. Esse indicador, pelas limitações que apresenta, não dá conta de compreender a dimensão da situação educacional em cada um dos municípios, pois para que se pudesse avaliar e analisar o quadro da formação de professores da educação básica, seria preciso levar em consideração um conjunto de fatores como: estrutura física das escolas, condições de trabalho dos profissionais que atuam no campo educacional, a condição social e cultural dos alunos, o que possibilita uma maior ou menor aproximação com os processos de escolarização, entre outros fatores a se considerar.

Mesmo com essas limitações, a partir desse índice é possível, ainda que de forma limitada, estabelecer possíveis implicações da ampliação da formação docente no Sistema Educacional no Estado do Pará. Levando em consideração apenas as escolas estaduais de ensino fundamental (4ª serie/5º ano), os resultados foram os seguintes nos municípios de Belém, Benevides, Bragança, Cachoeira do Arari, Castanhal e Marabá, os quais integram o Protocolo SEDUC-IES (Pará, 2006).

De acordo com a tabela 3, dos municípios que compõem o estado do Pará, seis, dentre outros, destacaram-se por não conseguir ultrapassar as metas projetadas para 2013. Considerando o município de Belém, o qual, segundo o Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará, no ano de 2007, apresentou maior demanda de professor sem a qualificação em nível superior, exatamente 4.342, observa-se que o IDEB do município caiu de 4.1 no ano de 2011, para 3.9 em 2013, não conseguindo atingir a meta projetada em 2013 de 4.2. Apenas o município de Marabá apresentou uma evolução se comparamos os anos de 2005 a 2013, bem como atingiu a meta projetada em 2013.

Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na 4ª série/5º ano das escolas públicas estaduais: metas projetadas e resultados alcançados.

	Resultados Alcançados					Metas Projetadas			
Município	**2005**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**
Belém	3.1	3.0	3.8	4.1	3.9	3.2	3.5	3.9	4.2
Benevides	3.0	2.9	3.5	4.1	3.9	3.1	3.4	3.8	4.1
Bragança	3.0	3.0	3.6	3.7	3.4	3.0	3.4	3.8	4.0
Cachoeira do Arari	2.6	2.1	1.7	3.1	3.3	2.0	3.0	3.4	3.7

[84] Sobre o IDEB ver Almeida, Dalben e Freitas (2013): O IDEB. Limites e ilusões de uma política educacional. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 de março de 2015;

Castanhal	2.6	2.7	3.5	-[85]	3.0	2.7	3.1	3.5	3.8
Marabá	2.7	3.3	4.0	4.4	4.3	2.8	3.1	3.5	3.8

Fonte: IDEB/INEP, 2014.

Assim, é possível afirmar que apesar dos avanços observados na formação docente no estado do Pará, a melhoria na qualidade da educação do estado do Pará não depende apenas da formação adequada a professores em exercício na educação básica, pois mesmo com a oferta do PARFOR desde 2009, o quadro da educação no estado ainda é precário. Certamente outros fatores contribuem para esse cenário, como: condições de trabalho, infraestrutura das escolas, nível salarial, dentre outros, o que precisa ser devidamente observado no desenvolvimento das políticas educacionais.

4 - Considerações Finais

Vale retomar aqui os pontos primordiais que resultaram na pesquisa aqui apresentada de forma parcial. Primeiro ponto em pauta são as conquistas históricas na formação de professores no Brasil que ao longo de sua trajetória conquistou reconhecimento legal. Todavia é fundamental a mobilização dos educadores para a missão de construir um sistema educacional que efetivamente prepare e certifique efetivamente os professores que atuarão na educação básica.

Uma segunda questão a ser pontuada, diz respeito às políticas de formação de professores pós-LDB, implementadas no âmbito Federal, as quais trouxeram resultados importantes para o desenvolvimento educacional. Entretanto é importante ressaltar que as políticas tanto as da formação inicial quanto da formação continuada de professores devem estar norteadas para a valorização desse profissional, o que nem sempre ocorre, uma vez que ainda existem municípios que não adotaram políticas como planos de cargos e salários, concursos públicos, além de outros aspectos igualmente importantes.

Com relação ao PARFOR, ponto chave desse trabalho, a partir dos dados disponibilizados no Plano Decenal de Formação de Formação Docente do Estado do Pará, no documento da Universidade Federal do Pará PARFOR/UFPA e no Observatório PNE, foi possível observar a significativa contribuição desse programa na formação de professores no

[85] Não houve registro da inexistência do IDEB no município de castanhal no ano de 2011.

Estado do Pará, os quais atuavam na educação básica sem a formação exigida pela Lei 9.394/96 (LDB). Assim acredita-se ter sido cumprindo parcialmente os objetivos do Plano.

A partir dos principais achados da pesquisa é possível ainda afirmar que mesmo com os avanços na formação docente do estado a melhoria na qualidade da educação do estado do Pará não depende apenas da formação adequada a professores em exercício na educação básica, pois mesmo com a oferta do PARFOR e sua demanda de cursos desde 2009, o quadro da educação no estado ainda é precário. É necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas aos docentes que atuam na educação básica, políticas que envolvam as condições de trabalho, a questão salarial, dentre outros. Dessa forma constata-se que as ações desenvolvidas pelo PARFOR concorrem para a universalização da formação em nível superior do magistério, todavia ainda não foi possível superar a dicotomia da profissionalização, e das condições econômicas, sociais, políticas que afetam a problemática.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf. Acesso em: 05 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009a. Institui a Política nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 30 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/2009/Decreto/D6755.htma. Acesso em : 05 out. 2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa e participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República,

2007f. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 17 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. *Observatório do PNE*. 2014 a 2024. Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao professores/dossie-localidades>. Acesso em 19 dez. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR:* relatório de gestão. Brasília: CAPES/DEB, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf >. Acesso em 10 dez. 2014.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Formação de professores e a expansão da educação superior no estado do Pará no período pós-LDB. In: XXI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2012, Recife. Resumos... Recife: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

_____, A. M. M. de.; ALMEIDA, D. R da S.; BRAGA, L. L. do N. Organização acadêmica e expansão da educação superior brasileira no período pós-ldb: um estudo sobre a formação docente em exercício na educação básica. In: XXII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 2014, Natal. *Resumos...*Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

FREITAS, H. C. L. de, A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & sociedade, Campinas*, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 de out. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de Afonso. **Políticas decentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

MIANAYO, M.C.S & SANCHES. O. **Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?** Cad. Saúde Públi., Rio de Janeiro, 9(3): 239-262, jul/set, 1993.

MOTA JUNIOR, W. P.; TAVARES, P. H. Condições de trabalho e formação docente em cinco municípios do Pará. In: MAUÉS. Olgaíses et al (Org). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P. 133-152.

PARÀ. Secretaria de Estado de Educação. Protocolo SEDUC-IES. **Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará**. 2009b. Disponível em: www.proeg.ufpa.br/view/inicio/downloads.php?idDoc=126. Acesso em: jun de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Protocolo SEUDUC-IES**. 2006. Disponível em: www.proeg.ufpa.br/view/inicio/downloads.php?idDoc=95. Acesso em: out de 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação,* Brasília, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/. Acesso em: 12 out. 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista. Brasileira de educação,* Rio de Janeiro, s/v, n. 14, p. 61-88, mai/jul/ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/. Acesso em: 12 out. 2014.

EIXO 3 – AVALIAÇÃO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

(DES) ENCONTROS ENTRE O ÍNDICE GERAL DE CURSOS E A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A REALIDADE DE ALGUMAS IFES

Arlete de Freitas Botelho
arletebotelho@uol.com.br
Universidade Estadual de Goiás – UEG

José Vieira de Sousa
sovieira1@gmail.com
Universidade de Brasília – UnB

Eixo Temático 3 – Avaliação na expansão da educação superior

RESUMO

O trabalho analisa a relação entre o Índice Geral de Curso (IGC) atribuído a cinco universidades federais e os relatórios de autoavaliação institucional elaborados pelas suas respectivas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), tendo por referência o ano de 2012. O artigo traz breve análise sobre o contexto teórico e legal da autoavaliação tomando por base o Sinaes e, em seguida, apresenta o percurso metodológico e os casos analisados, destacando os critérios de escolha para a seleção do universo da pesquisa. Por último, focaliza as análises de cinco relatórios selecionados, subdividindo-os em políticas acadêmicas, políticas de gestão e infraestrutura, correspondente a três dimensões sugeridas pelo Sinaes, a partir da Portaria 92/2014 (INEP). O resultado mostra convergências entre os relatórios e o IGC, bem como aspectos de difícil compreensão para esta relação, diante dos resultados obtidos pelas universidades.

Palavras-chave: IGC, CPC, relatórios de autoavaliação

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é discutir a relação entre o Índice Geral de Curso (IGC) atribuído a cinco universidades federais, uma de cada região brasileira, e os relatórios de autoavaliação institucional elaborados pelas suas respectivas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), tendo por referência o ano de 2012.

A reflexão empreendida no artigo considera que a autoavaliação assume uma função diagnóstica, identificando as causas dos problemas e deficiências encontradas em relação ao trabalho da instituição de educação superior (IES), de maneira a contribuir para aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo. Nesta perspectiva, seu propósito maior é fazer com que as informações coletadas e analisadas sejam capazes de, em um primeiro momento, subsidiar a tomada de decisões na gestão e, em um segundo momento, apresentar elementos que atendem a elaboração de um relatório abrangente e detalhado.

Partindo desta tese e visando alcançar o objetivo anunciado, estruturalmente, o texto está organizado em três partes. A primeira parte situa a autoavaliação como componente avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A segunda apresenta o percurso metodológico adotado no estudo e as universidades selecionadas. A última parte discute os resultados da pesquisa, em relação às políticas acadêmicas, políticas de gestão e infraestrutura, tomando como referência os relatórios de autoavaliação das instituições pesquisadas e o IGC obtido pelas mesmas.

1. A autoavaliação no contexto do Sinaes

Como política pública de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), foi estruturado tomando como referência uma tríade de componentes: (i) avaliação das instituições (interna e externa); (ii) avaliação dos cursos; (iii) avaliação do desempenho dos estudantes, buscando a articulação e integração dos seus focos. Considerando que existe farta literatura sobre esses três componentes e das relações que se estabelecem entre eles, primando pela objetividade, este trabalho focalizará especificamente a avaliação institucional afeta diretamente à discussão nela proposta – autoavaliação.

Levando em conta a importância e validade para o aperfeiçoamento do trabalho da Instituição de Educação Superior (IES) em suas várias dimensões, a autoavaliação amplia a visão da comunidade interna sobre suas potencialidades e fragilidades para uma tomada de decisão (DIAS SOBRINHO, 2000; BELLONI, 1999; LEITE, 2005, 2008). Ela oportuniza à IES construir conhecimentos sobre sua própria realidade, visando compreender os sentidos e significados do conjunto de suas atividades, bem como de melhorar a qualidade educativa e

alcançar a relevância social. Sua finalidade é fornecer elementos que provoquem um olhar da instituição para dentro de si, na perspectiva de encontrar alternativas que contribuam para melhorar a qualidade da educação que oferta.

A autoavaliação pode levar a IES a se analisar interna e autonomamente, de maneira que as informações coletadas, sob a ótica de diferentes segmentos, possam ajudá-la a compreender sua missão, organização, gestão, seu projeto pedagógico, bem como sua responsabilidade social. Para sua realização, é preciso que cada IES crie uma comissão para conduzir esse processo no universo institucional, como o definido no artigo 11 da lei nº 10.861/04, a Comissão Própria de Avaliação – CPA:

> Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:
> I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
> II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (BRASIL, 2004)

De forma geral, a academia tem produzido críticas diversas no que concerne à política educacional definida para a avaliação da educação superior nas últimas duas décadas, no país. No âmbito da política implementada nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-1998 e 1999-2002), tais críticas voltaram-se para a centralidade que o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como "Provão", ganhou ao se propor avaliar os cursos mediante prova feita pelo aluno. No tocante à última década, é sustentada a ideia de que, a partir do que propõe o Sinaes, a visão formativa desse sistema estaria sendo comprometida pela inclusão de diversos índices na proposta original (BARREYRO, 2008; ROTHEN, 2006). Subjaz a essa crítica a ideia de que a avaliação estaria sendo orientada pelo paradigma dos índices construídos pelo Estado e não pelo paradigma de visão formativa e emancipatória. Os críticos desse sistema avaliativo assumem tal posição, ainda que admitam que a discussão e construção de variados índices venham contando com a participação de representantes da academia.

Críticas variadas também são apresentadas em relação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que, como componente do Sinaes, visa aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação quanto aos conteúdos programáticos e as habilidades e competências apontadas nas diretrizes curriculares de cada curso. Nesse caso, a crítica é apresentada no sentido de que, de instrumento secundário no sistema, o Enade ganhou destaque e força política bem mais expressiva do que, por exemplo, a própria autoavaliação. Cabe reiterar que, devido à sua natureza, importância para o autoconhecimento da instituição e necessário diálogo com a avaliação externa[86],a autoavaliação permite "a troca de experiências, o intercâmbio de materiais úteis à avaliação e as atitudes de ajudas mútuas" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 100).

Leite (2008) sustenta a tese de que o Sinaes sofreu uma "reforma por dentro" ao instituir índices diversos, apresentando dois exemplos: (i) regulamentação da aplicação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC), em 2007, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 1; (ii) instituição do Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), em 2008, que confere autonomia às IES para fins de autorização de cursos (INEP, 2011), objeto de discussão deste trabalho. Ao que tudo indica, a proposição desses e outros índices têm apresentado dificuldades adicionais à produção de "práticas avaliativas com finalidade de melhoria institucional e pedagógica [sejam] protagonizadas pelos atores institucionais" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 25).

2. Percurso metodológico e casos analisados

Como o próprio nome indica, o Índice Geral de Cursos é um indicador que envolve todos os cursos de cada instituição, levando em conta critérios estruturantes da educação superior, com vistas à busca da qualidade. Tem-se no conjunto de aportes para se estabelecer esse índice: (i) CPC da IES; (ii) avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); (iii)

[86]Na proposta do Sinaes, com base na avaliação feita sobre a globalidade da instituição, as comissões externas emitem um relatório cujas conclusões têm como finalidade a apresentação de subsídios para a IES avaliada, visando contribuir para sua melhoria. Posteriormente, esse relatório é encaminhado à Conaes que, após analisá-lo, o disponibilizará à população, ao MEC, à IES, à comunidade acadêmica e científica (SINAES, 2007).

distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação e pós-graduação *stricto sensu*, quando for o caso.

De acordo com os critérios estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o CPC utiliza os resultados do Enade, no ano seguinte à sua realização que, por sua vez, leva em conta, além da avaliação de desempenho discente, o corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e outros insumos conforme orientação técnica da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior/Conaes (DIREG/SERES/MEC, 2013). Em relação ao Enade, cabe ressaltar que, caso não existam, pelo menos, dois alunos ingressantes e dois concluintes nele inscritos, não será atribuído o CPC para aqueles cursos que venham a se encontrar nesta situação. Consequentemente, tais cursos terão a menção Sem Conceito (S/C).

Para o estabelecimento dos índices CPC e IGC considera-se, ainda, o ciclo avaliativo composto por período de três anos, o que levou ao recorte do estudo discutido neste trabalho para o ciclo 2010/2012 das universidades federais. No Brasil, esse grupo totaliza 56 IFES com maior concentração na Região Sudeste, seguida da Região Nordeste (INEP, 2014).

Na Tabela 1, apresentada a seguir, constam dados a respeito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e seus respectivos IGC referentes ao ano de 2012. Os dados revelam que o conceito 5 foi obtido somente nas instituições localizadas nas Regiões Sul e Sudeste, enquanto o conceito 4 esteve presente em universidade federais de todas as regiões do país.

Tabela 1. Demonstrativo da quantidade de IFES, conforme IGC obtido, por região

REGIÕES	**IGC 5**	**IGC 4**	**IGC 3**	**S/C**	**TOTAL DE IFES**
CO	-	4	-	-	4
NO	-	1	7	-	8
NE	-	10	5	-	15
SUL	2	6	-	2	10
SE	6	13	-	-	19
TOTAIS	**8**	**34**	**12**	**2**	**56**

Fonte: Tabela IGC 2012 – MEC/INEP/2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>. Acesso em 16 mar. 2015.

A tabela disponibilizada pelo INEP evidencia sete critérios para se chegar ao IGC final, sendo eles: (i) número de cursos avaliados; (ii) número de cursos com CPC no triênio; (iii) proporção de graduandos; (iv) conceito médio da graduação; (v) proporção de mestrandos – equivalente; (vi) conceito médio do mestrado; (vii) conceito médio do doutorado, se

estabelecendo o IGC contínuo, que por sua vez, arredondado gera o IGC (faixa). Esses parâmetros demonstram o conceito médio obtido, levando em conta os níveis de ensino ofertados pelas instituições, conforme apresentado na próxima tabela.

Tabela 2. Demonstrativo dos intervalos identificados em cada nível, que constituíram o IGC obtido

IGC	NÍVEL	AVALIAÇÃO	
		MENOR	MAIOR
3	Graduação	1,4611	2,8618
	Mestrado	3,0000	3,5945
	Doutorado	0,0000	2,5563
4	Graduação	2,5275	3,6088
	Mestrado	3,0000	4,6456
	Doutorado	0,0000	3,7777
5	Graduação	3,4423	4,1651
	Mestrado	3,4935	4,7284
	Doutorado	2,1239	3,6808
S/C	Graduação	-	-
	Mestrado	0,0000	3,0000
	Doutorado	0,0000	0,0000

Fonte: Tabela IGC 2012 - MEC/INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc. Acesso em 16 mar. 2015.

Ao analisar os conceitos médios que definem o IGC de cada instituição, confirma-se o que está estabelecido na Nota Técnica 786/2013 (DIREG/SERES-MEC. 2013) em relação à falta de participação de, pelo menos, 2 graduandos ingressantes e 2 concluintes no Enade. Uma vez não cumprido esse critério, a instituição ficará S/C. Nesse quesito foram identificadas duas IFES na Região Sul (Tabela1). Outra observação que se faz em relação aos conceitos médios emitidos, que são baseados no terceiro parâmetro, diz respeito à distribuição dos estudantes: quanto maior os conceitos médios entre os diferentes níveis de ensino, maior será o IGC.

Realizada esta análise prévia, partiu-se para o segundo passo, que foi a seleção da amostra para o estudo, ora apresentado. Do grupo das 56 instituições identificadas, estabeleceram-se os seguintes critérios para a escolha daquelas que seriam objeto de análise: (i) representatividade de todas as regiões; (ii) ter obtido o IGC 4; (iii) ter o maior conceito médio por ordem de nível de ensino; (iv) ter disponibilizado em sua página institucional o relatório de autoavaliação referente ao ciclo de 2012, elaborado pela CPA.

Diante da dificuldade de se ter acesso a relatórios de IFES cujo IGC fosse o mesmo para todas, optou-se pela alteração do segundo critério, admitindo o IGC 5 ou 3. Na Região

Sul duas IFES obtiveram o conceito 5, duas ficaram sem conceito (S/C) e as demais com IGC 4, porém, nenhuma delas apresentou o relatório de autoavaliação elaborado pelas CPA, de forma a contemplar os objetivos do estudo. Situação semelhante ocorreu com as IFES da Região Norte, levando à inclusão de uma que tivesse obtido o IGC 3. Nessa região nenhuma universidade federal obteve o conceito 5. Logo, definiram-se os relatórios de autoavaliação institucional referentes ao ano de 2012, que revelassem IGC 5, 4 e 3.

Tabela 3. Demonstrativo das IFES selecionadas por região e IGC

IES	REGIÃO	IGC
Universidade Federal de Goiás (UFG)	CO	4
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	NO	3
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	NE	4
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	SE	4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	SUL	5

Fonte: Tabela IGC 2012– MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>. Acesso em 16 mar. 2015.

A Tabela 4, apresentada a seguir, demonstra o quantitativo de cursos avaliados no triênio que garantiram os conceitos estruturantes do IGC final entre as IFES selecionadas. Ao buscar os relatórios emitidos pelo INEP, referentes ao CPC resultantes de cada período avaliativo, o número de cursos avaliados confere com os divulgados, à exceção da UFG. Já na relação IGC x número de cursos com CPC no triênio, nenhum dos totais apresentados confere com o somatório das tabelas analisadas. Os relatórios divulgados não permitiram encontrar explicações para tal divergência. Ao observar os conceitos médios obtidos nos diversos níveis de ensino percebe-se coerência para se chegar ao IGC contínuo. No entanto, a variação entre os conceitos médios atribuídos por nível de ensino torna-se intrigante nas tentativas de análises.

Tabela 4. Demonstrativo os conceitos obtidos por nível de avaliação das IFES selecionadas

IES	Região	Número de Cursos avaliados no triênio	úmero de Cursos com CPC no triênio	Conceito médio da Graduação	Conceito Médio do Mestrado	Conceito Médio do Doutorado	IGC (Contínuo)	IGC (faixa)
UFG	CO	84	71	3,2946	3,6347	2,2389	3,5896	4
UFAM	NO	70	62	2,5352	3,4170	1,8810	2,7195	3
UFPE	NE	59	57	2,9238	4,2027	2,6550	3,5345	4
UFRJ	SE	64	53	2,7935	4,6456	3,7777	3,8365	4
UFRGS	SUL	55	52	3,6987	4,7284	3,5109	4,2775	5

Fonte: Tabela IGC 2012 - MEC/INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc. Acesso em 16 mar. 2015.

Analisando as IFES que alcançaram o IGC 4, a UFRJ obteve o menor conceito da graduação, porém o maior conceito do mestrado e doutorado. Consequentemente, essa IES obteve o maior IGC contínuo. Em contrapartida, a UFG obteve o maior conceito da graduação e os menores do mestrado e do doutorado, porém obteve o IGC contínuo mediano entre as três. A UFPE, que obteve o IGC contínuo mediano entre as três, conseguiu também os conceitos medianos da graduação, mestrado e doutorado. Não se trata, portanto, da média ponderada entre os níveis da graduação, mestrado e doutorado. Isto leva a crer que, embora somente estes três elementos apareçam na tabela emitida pelo INEP, além do quantitativo de cursos avaliados e com CPC, outros elementos entram na definição do IGC contínuo, que arredondado, forma o IGC final das instituições. Fica, então, o seguinte questionamento: o quantitativo de cursos avaliados e o número de cursos com CPC no triênio se tornam indutores para o estabelecimento do indicador IGC ou, caso contrário, que outros elementos interferem nesse indicador?

Uma vez conhecido o IGC de cada uma das IFES selecionadas e levando em conta as dimensões pertinentes ao CPC, buscamos analisar como as CPA interpretam os resultados das autoavaliações que sistematizam, nos tópicos que diretamente interferem na formação do conceito em questão. Para tanto, foram levados em conta, nesse estudo:

(i) **Dimensão 2**– políticas para o ensino, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação, inseridas no Eixo 3 como políticas acadêmicas;
(ii) **Dimensão 5**– políticas de pessoalque se insere no Eixo 4 como políticas de gestão;
(iii) **Dimensão 7**– infraestrutura física, constituída por todos os seus componentes no Eixo 5.

3. Os achados da pesquisa

A reorganização das dimensões da autoavaliação do Sinaes em eixos está regulamentada pela Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL/MEC, 2014), a qual foi considerada na leitura dos relatórios das cinco IFES selecionadas. Também adotamos como referência na análise as orientações reiteradas pela Nota Técnica Nº 14/2014 (INEP, 2014b), sobre o Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sinaes, que organiza os indicadores de avaliação nos seguintes termos:

> Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.
>
> Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.
>
> Eixo 3– Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.
>
> Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.
>
> Eixo 5 – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES. (BRASIL/MEC/INEP, 2014b, p. 3)

A análise apresentada a seguir considera a necessidade do esforço para compreender a autoavaliação das IFES, respeitando as relações e o contexto mais amplo no qual esse processo ganha vida e forma. Decorreu desta ideia a opção por tentar apreender os elementos que concorrem para a compreensão da autoavaliação dessas IES, cuja realização tem como referência primeira as dez dimensões do Sinaes. Todavia, lembramos que no estudo aqui relatado foram eleitas para análise as três dimensões já citadas. Desse ponto de vista, procuramos compreender o sentido da política de autoavaliação proposta pelo Sinaes e a criação dos significados pelas IFES, pelos seus atores, para essa mesma política.

> O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis [a] concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva (BAKHTIN, 2004, p.103)

Considerando a importância de apreender o significado atribuído pelas IES em seus relatórios de CPA sobre a autoavaliação no Sinaes, a análise está estruturada em: políticas acadêmicas, políticas de gestão e infraestrutura, correspondendo às três dimensões selecionadas. No caso da última, acrescentamos informações sobre o item expansão,

considerando que esta é uma política fortemente desenvolvida no âmbito das universidades federais, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

a) Políticas acadêmicas

O primeiro aspecto a ser observado em relação às políticas acadêmicas é a integração entre o ensino a pesquisa e a extensão. As IFES selecionadas demonstram estarem atentas aos aspectos que induzem a formação do IGC, ao sinalizarem preocupação com os currículos, o incentivo à pesquisa, e revelam o aumento significativo das atividades de extensão. Neste sentido, destacamos o exemplo da UFPE que registra em seu relatório de autoavaliação institucional *"*o aumento do público atendido por projetos e do público participante de cursos e eventos atingidos*"* (p. 51). No caso da UFRGS, seu relatório revela a criação da Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, com o objetivo de buscar maior integração e qualificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tal iniciativa visa permitir a articulação da graduação com a educação básica e profissional e com a pós-graduação, e estas com a pesquisa e a extensão.

Em razão de três cursos apresentarem menores avaliações no CPC, a UFPE dá destaque ao Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE), ressaltando a necessidade de ações para a melhoria do acompanhamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas e ainda a oferta de Cursos de Atualização Didático-Pedagógica.

A UFRJ faz referência ao Reuni, considerando o esforço despendido para a grande meta prevista, alcançada, segundo seu relatório, quase na totalidade. Entretanto, os esforços empreendidos ainda são insuficientes para dar conta de toda a diversidade e necessidade da graduação ali ofertada. Dentre as dificuldades a serem vencidas nos próximos anos, a CPA/UFRJ destaca a necessidade da adoção de maior flexibilidade acadêmica nos cursos de graduação. Considera que, no período correspondente ao relatório, uma maior mobilidade e integração entre cursos e, até mesmo, áreas de conhecimento, era muito dificultada pela falta de integração física que se refletia nos projetos pedagógicos. Ademais, as propostas curriculares consideradas estanques e rígidas, dificultando a desejada flexibilidade curricular. Porém, o mesmo relatório declara que *"*a elevada qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela UFRJ não oculta as dificuldades e problemas que a instituição enfrenta para cumprir sua missão institucional e tornar-se uma verdadeira construtora de

futuros" (UFRJ, 2012, p. 174). Por sua vez, a UFRGS propõe desenvolver estudos sobre as possibilidades de adequar o Sistema de Graduação aos novos formatos curriculares decorrentes das inovações pedagógicas emergentes.

Em relação à pesquisa, a UFAM declara que obteve avanços significativos com projetos aprovados nos diversos editais de agências nacionais, enquanto as demais relatam o incentivo à formação de pesquisadores. No caso da UFRGS, esse quesito tem como prioridade a ação formativa da pós-graduação, apresentando no cenário de 2012, quase 83% de professores doutores.

Em relação à avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela Capes, todas as cinco IFES demonstram grande preocupação com este quesito, considerado de grande importância na formação do IGC. Entretanto, isso é revelado de maneira diferente ou com intensidades variadas, quando se examinam os vários relatórios de autoavaliação.

A UFRJ, embora se destaque pela excelência na pesquisa, conforme afirma em seu relatório da CPA, ao fazer referência ao volume e qualidade da produção científica, reconhece que precisa cuidar, fazer crescer e progredir os programas de pós-graduação com menor conceituação na avaliação da Capes. Seu relatório constata, ainda, a pouca participação da área das Humanidades, entendendo que este fato pode acarretar um avanço desordenado em relação à sua infraestrutura, como universidade. Por outro lado, a mesma instituição tem uma quantidade significativa de mestrados profissionais, sendo a maioria deles criada com a Nota 3 e revela preocupação, seguindo orientações da política da pós-graduação para situações como esta.

Outro fator levado em conta no IGC é a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Essa preocupação é citada em quatro dos cinco relatórios analisados. Nas palavras da CPA da UFG, "o indicador de envolvimento de alunos com a pós-graduação fornece uma medida do número de alunos da pós-graduação em comparação com o universo de alunos da UFG. [...] a UFG possui um grande potencial de crescimento no nível de pós-graduação, que deve ser mais bem explorado nos próximos anos". (UFG, 2012, p. 207). O mestrado profissional é um segmento que tem destaque na expansão desse nível de ensino. Além disso, a referida universidade revela atenção às necessidades de equilíbrio de matrículas entre a graduação e a pós-graduação com a abertura de novas linhas de pesquisa, bem como a criação de novos cursos e ampliação das vagas. A UFRJ é a única instituição cujo relatório de autoavaliação registra algumas

dificuldades, como, por exemplo, a limitação do número de bolsas de pós-graduação que restringe, em grande parte, o número de vagas por curso. Alguns cursos ainda carecem de maiores investimentos em infraestrutura para atender suas necessidades laboratoriais e didáticas, embora seja registrado o esforço constante para o aumento no número de alunos na pós-graduação. Neste quesito, a UFAM declara que, em 2012, manteve a política de fortalecimento de sua pós-graduação para formar novos doutores da instituição.

O relatório da UFRGS registra que ocorreram avanços significativos no sistema de pós-graduação com a liberação de recursos financeiros, o que possibilitou a aprovação 1.805 bolsas no mestrado e doutorado no triênio. Com recursos do Reuni, foram 349 bolsas de mestrado e doutorado e 35 de pós-doutorado. Assim, registra que desenvolve política de expansão da pós-graduação, além de fazer referência à qualidade dos cursos por ela ofertados.

b) Políticas de gestão

A política de gestão, definida pelo Sinaes para a Dimensão 5 é outro fator de peso para a formação do IGC, não passando portanto, despercebido pelas IFES selecionadas. O desenvolvimento de ações com o objetivo de consolidar as políticas de pessoal, no que diz respeito à qualificação dos quadros, está presente em todos os relatórios, o que se faz notar, por exemplo, por meio da criação de Programa Institucional de Bolsas de Pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado.

Sob este ângulo, enquanto a UFRGS declara que possui um quadro de servidores altamente qualificado, com destaque para um corpo docente que apresenta qualificação acima do percentual médio das IFES, a UFAM declara que ainda possui no seu quadro, muitos professores com apenas graduação (315 do total de 1.699), correspondendo a 18,5% do total de docentes. Essa realidade existe embora a referida IES tenha criado o Plano Institucional de Capacitação dos Servidores (PIC) que, de acordo com o seu relatório, vem permitindo melhorias viabilizando o processo de afastamento dos servidores para qualificação. A UFAM declara, ainda, que encerrou o ano de 2012 com 65 (sessenta e cinco) servidores afastados para qualificação em cursos *stricto sensu*. A política de afastamento para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado) é destacada também pela UFG. Todavia, também são relatadas pelos servidores, algumas dificuldades enfrentadas nas unidades acadêmicas e órgãos, no que se refere à liberação para participação nas atividades formativas.

A UFRJ sinaliza a intenção de atender a demanda pela expansão da educação superior no país, com investimentos orçamentários e de pessoal. Todavia, admite ainda lidar com o grave problema da "falta de política de organização de carreira e remuneração que venha fixar e permitir o desenvolvimento ao longo da vida profissional dos seus docentes e técnicos administrativos". (UFRJ, 2012, p. 89)

c) Infraestrutura

A Dimensão 7 do Sinaes diz respeito à infraestrutura que, aliada à qualificação do corpo docente e as políticas acadêmicas tem grande peso na formação do CPC. Ao analisar a avaliação dessa dimensão nos relatórios selecionados, constatamos que todos registram as fragilidades existentes nas IFES em termos estruturais, embora isso seja assumido e expresso com níveis variados de ênfase. Neste quesito, percebe-se que o Reuni foi o grande responsável pelas melhorias realizadas em relação à infraestrutura, tendo em vista o incremento de recursos para revitalização de estrutura física.

A infraestrutura física da UFRJ, de acordo com o relato de sua CPA, é coerente com a necessidade de consolidar e ampliar seus cursos. O relatório afirma, também, que as quantidades e qualidades continuam em permanente evolução, uma vez que diversas instalações vêm sendo construídas ou adaptadas para atender à crescente demanda decorrente da oferta de novas vagas na graduação. No entanto, a UFAM apresenta uma situação oposta, ao relatar que os seus vários segmentos expressam uma insatisfação generalizada com a infraestrutura existente. Em geral, reivindicam uma necessária e adequada condição para o funcionamento dos cursos e espaço físico voltado para convivência e lazer, visto que os existentes, à época da produção do relatório de 2012, mostravam-se inadequados. A IFES em questão reconhece a importância e necessidade da elaboração de estratégias e metas de melhoria da qualidade nos seus respectivos cursos.

Ao analisar o relatório da UFRGS, constatamos nele o reconhecimento da insuficiência da infraestrutura disponível, em seus vários *campi,* para a prática de esportes, bem como para lazer e convivência considerando, sobretudo, sua dimensão. Admite, ainda, a necessidade da redefinição dos espaços, por meio de uma política de planejamento e controle integrado do espaço acadêmico. O relatório explicita também que, no contexto do Reuni, está prevista considerável expansão da infraestrutura predial, bem como reformas em espaços já utilizados. Acrescenta, enfim, que nos últimos três anos a instituição tem investido em

infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, no que tange à construção, ampliação e reformas de prédios.

Em relação às bibliotecas, a UFPE declara que foram identificados problemas quanto à qualidade, quantidade e falta de documentação comprobatória do acervo e a atualização adequada aos cursos, bem como inadequação das instalações de maneira geral. Os laboratórios estão mal cuidados, as instalações não estão de todo adequadas, considerando a qualidade dos equipamentos e as normas de segurança.

No quesito infraestrutura, as outras quatro IFES fazem breves referências, sinalizando a necessidade de investimentos na área. Vale ressaltar que as inadequações das IES quanto à infraestrutura constituiu-se no principal item apontado pelas avaliações externas realizadas pelo INEP.

Por último, ressaltamos que, uma vez que as cinco universidades selecionadas são federais, em seus relatórios de autoavaliação ganhou destaque o aspecto da expansão. Na prática, o projeto de expansão das IFES – previsto por programa específico (Reuni) – tem garantido recursos que abrangem as três dimensões, antes analisadas. Todavia, percebe-se, pelos relatórios, que algumas IFES têm muito mais carências que outras, fato este que denota políticas diferenciadas, ainda que todas tenham os mesmos objetivos e sejam da mesma natureza administrativa.

O processo de expansão se faz presente nos relatórios mediante a sinalização dos investimentos realizados para atendimento a novos cursos, bem como com ampliação de vagas naqueles ora existentes, possibilitando a interiorização, como é o caso da UFPE e UFAM. Entretanto, em geral, as IFES reconhecem que um dos grandes desafios a serem enfrentados por elas é a insuficiência de pessoal ainda existente, sobretudo, especializado.

A UFRJ é a que mais faz referência à expansão, afirmando que desde 2004, mesmo antes da implantação do Reuni, pelo Ministério da Educação, já vinha se expandindo, de forma bastante significativa. Isso se reflete, sobretudo, no número e na diversidade dos seus cursos de graduação e pós-graduação. Em consequência, há a ampliação do número de vagas ofertadas em seus concursos de acesso. Nesse sentido, afirma que a sua política de expansão não se desenvolve, estritamente, em termos quantitativos, mas em consonância com a realidade e necessidades regionais, privilegiando aspectos estratégicos para o desenvolvimento do país. Para tanto, abriu vários cursos novos, alguns deles de caráter

multidisciplinar, superando a fragmentação histórica tida como uma característica interna da própria universidade como instituição.

Considerações finais

A análise feita ao longo deste trabalho confirmou aspectos relevantes no que diz respeito aos indicadores que conduzem um processo de avaliação aos seus resultados finais, bem como demonstrou pontos que induzem a novas pesquisas para esclarecimentos que não se fazem presentes em determinados momentos.

É nítida a necessidade das IES pensarem as dimensões propostas pelo Sinaes, que de certa forma atingem a totalidade de sua constituição. Assim, percebe-se a importância do processo de autoavaliação coordenado pelas CPA, e principalmente, a necessidade dos gestores darem a devida atenção aos resultados obtidos nesse componente do Sinaes que, interagindo às avaliações externas permite amplas condições para o autoconhecimento da instituição e a busca pela condução das IES à qualidade da educação.

Em relação às dimensões abordadas nos processos de autoavaliação, se bem definidas e analisadas durante a operacionalização, seus indicativos são capazes de sinalizar os resultados que serão alcançados pelas IES, por meio dos indicadores de qualidade da educação superior apontados pelo INEP.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BELLONI, Isaura. Autoavaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 31 – 58, jul a dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 72, 15 abr., 2004, Seção I, p. 3-4.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES.Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da

concepção à regulamentação. 4 ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. _____. Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 fev. 2014, seção 1, p. 5.

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação de Educação Superior. Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior. **Nota técnica**: nº 14 de 07 de fevereiro de 2014. CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2014.

_____. _____. Diretoria de Regulação da Educação superior. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Nota Técnica** nº 786 de 5 de dezembro de 2013. DIREG/SERES/MEC, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAs e da autoavaliação. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.833-840, nov. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Instrumento de Avaliação Institucional Externa – subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica presencial. em: <http://download.INEP.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf> Acesso em: 29 dez. 2014. [Extrato do instrumento publicado na Portaria No. 92 de 31 de janeiro de 2014, no **Diário Oficial da União**, 4 abr. 2015.

_____. Diretoria de Avaliação de Educação Superior. **Nota Técnica: nº 62**, de 09 de outubro de 2014. Assunto: Definição da estrutura do Relato Institucional. Brasília: INEP, 2014c.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação.** Campinas. 2011, vol.16, n.1, pp. 11-36.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do Sinaes. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira.; MANCEBO, Deise. (Orgs.). **Reforma universitária:** dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 2006, p. 107 – 124.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Relatório de Autoavaliação 2012 da UFAM**. Manaus: CPA/UFAM, 2013. Disponível em: Disponível em: <http://serversistemas.ufam.edu.br/portais/cpa/RelatorioAutoAvaliacao_2012.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2011-2012**. Goiânia: UFG/PRODIRH, 2013. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/rel_fi_autoav_2011_2012_25.03.2013.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPE**. Recife: CPA/UFPE, 2013.
Disponível em: <https://www.ufpe.br/ctg/images/relatorio2012.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFRGS**. Porto Alegre: CPA/UFRGS, 2013.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/avaliacao-interna/8o-ciclo/RrelatriodeAutoavaliaoInstitucionalano2012VersoFinal.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFRJ**. Rio de Janeiro: CPA/UFRJ, 2013. Disponível em: <http://www.ufrj.br/docs/2013/UFRJ-CPA-2013.pdf>. > .Acesso em: 05 mar. 2015.

AS AGÊNCIAS REGULATÓRIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MEXICANA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

José Vieira de Sousa
UnB
sovieira1@gmail.com

Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves
UnB
lukellyf@hotmail.com

Eixo temático: Avaliação na expansão da educação superior

RESUMO:

Com o objetivo de promover a qualidade da educação superior e a regulação, diversos países elaboraram, na década de 1980, políticas de avaliação. Este artigo se configura em um estudo do tipo exploratório e buscou compor uma visão geral sobre como se deu a regulação da educação superior no contexto mexicano. O levantamento bibliográfico foi realizado nos reportórios de pesquisa Google-México, Google Acadêmico-México e *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (Redalyc) e fundamentou as considerações levantadas no artigo. As agencias reguladoras mexicanas foram caracterizadas minimamente e situadas no contexto histórico do país. Ademais, os programas avaliativos em vigência foram discutidos de forma mais específica, ressaltando-se, especialmente, os critérios de qualidade por eles adotados.
Palavras-chave: Avaliação da educação superior. Agencias reguladoras. Expansão da educação superior.

Considerações iniciais

O objetivo deste trabalho, o qual é fruto de demanda do Subgrupo 03, do grupo de pesquisa UNIVERSITAS/Br, é discutir as políticas regulatórias da educação superior no México, tendo como referência uma visão mais geral a respeito das agências regulatórias desse nível educacional no referido país.

Consoante a esse objetivo, adota-se uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, partindo-se da premissa que o trabalho corresponde a uma primeira incursão na temática. O recorte do estudo situa-se em um panorama dotado de grande complexidade, que tem recebido, cada vez mais, a atenção de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Com efeito, as investigações do *modus vivendi* das instituições de educação superior no mundo têm convergido estudos interdisciplinares que se, por um lado, contribuem com interpretações que resultam de olhares diversos, por outro concorrem para que o campo da

educação superior se configure como um objeto de disputas, dificultando dados consensuais a respeito (SOUSA, 2013). Nessa perspectiva, o autor esclarece que, notadamente nas últimas décadas, os pesquisadores têm procurado em várias Ciências Sociais e Humanas – Sociologia, Ciência Política, História, Pedagogia, Economia e Administração – referenciais e categorias para orientar suas análises a respeito das questões geradas no interior desse campo. Nesse cenário interdisciplinar a relação avaliação/regulação tem ganhado grande expressão nos estudos propostos em nível mundial e nacional, como no caso do nosso país.

Para atender ao objetivo antes mencionado e situar a discussão do tema no campo mais amplo da educação superior e dos processos regulatórios que nela têm ganhado crescente expressão, o texto está estruturado em cinco partes, além das considerações iniciais e finais. Na primeira parte, desenham-se, ainda que brevemente, alguns cenários da educação superior na região latino-americana, como a finalidade de apontar elementos que concorram, mais adiante, para situar esse nível educacional na realidade mexicana. A segunda trata dos procedimentos metodológicos do estudo, enquanto a seguinte discute o que motivou o Estado mexicano a regular a educação superior por meio de avaliações. A quarta parte faz uma retrospectiva cronológica da institucionalização de agências reguladoras no México. A última parte mostra os critérios de qualidade adotados pelas políticas regulatórias vigentes no nível da graduação.

1. Cenários da educação superior na América Latina, com ênfase no México

O campo da educação superior apresenta-se como um espaço social relevante para pesquisas sob os mais variados enfoques e recortes. Este fato suscita nos estudiosos desse nível educacional a preocupação com o seu estado, evolução, reconfiguração constante das esferas pública e privada, além da definição de políticas de avaliação que procurem alcançá-lo em sua heterogeneidade e complexidade. De acordo com Sousa (2006), é preciso assumir a convicção de que o campo da educação superior necessita de constantes e vigorosas "investigações que explicitem o quadro complexo e heterogêneo que envolve as instituições que o configuram." (p.154). O autor assevera, ainda, que tais investigações precisam considerar, dentre outros aspectos, a relação público/privado e o papel que o Estado tem assumido no processo de expansão da educação superior em nível mundial, nacional e

regional. Nesse nível de compreensão, compartilhamos com Bourdieu (1989) a tese segundo a qual

> [...] a análise sociológica das formas escolares de classificação, tais como podem ser observadas em uma conjuntura particular, permitem o desenvolvimento de questões que toda pesquisa pode e deve se colocar, sobre agentes e situações profundamente diferentes. (p. 21).

Com efeito, nas duas últimas décadas os estudos sobre o campo da educação superior têm sido estimulados por vários fatores. Do ponto de vista do governo, esses estudos são relevantes porque podem subsidiar o planejamento das políticas públicas norteadoras do processo de expansão e avaliação da educação superior nas esferas pública e privada.

Situando o debate no contexto da América Latina, percebe-se que os sistemas de educação superior dos seus países continuam a enfrentar diversos dilemas. Este cenário tem contribuído para que, preservando suas singularidades, esses sistemas venham sendo objeto de pesquisa a seu respeito, o que ocorre tanto por parte de estudiosos do tema, ligados à academia, quanto pelo próprio Estado, que revela especial interesse pela dinâmica e evolução dos mesmos sistemas. De maneira geral, o esforço dos pesquisadores tem sido dirigido para a discussão da vastidão, diversidade e as muitas transformações sofridas pelo setor.

A compreensão do atual estado das análises a respeito da educação superior latino-americana pressupõe identificar das principais temáticas privilegiadas pelos pesquisadores, bem como pelos próprios órgãos governamentais. Nessa lógica, Sousa (2005) esclarece que

> [...] na segunda metade do século XX, muitos dos estudos produzidos sobre a realidade latino-americana revelaram a preocupação com a coleta de dados e a formulação de estratégias visando contribuir para que as universidades superassem o subdesenvolvimento nesses países. Particularmente [na década de 1960], conceitos e categorias como, por exemplo, desenvolvimento versus subdesenvolvimento, progresso, transformação social, modernização, reforma e gestão de recursos humanos ganharam força nas pesquisas realizadas. (p.24)

Na década seguinte, verificou-se determinado nível de ceticismo sobre alguns desses sistemas, decorrente de análises críticas a respeito dos problemas evidenciados em relação ao baixo nível de acesso e à elitização desse nível educacional, em vários países, nos quais se incluía o Brasil. Na perspectiva de Guadilla (1997), nos anos 1970, configuraram-se como tendências predominantes nas investigações a respeito da educação superior latino-americana

os seguintes temas: (i) conceitos-chave como “universidade necessária” e “consciência crítica”; (ii) combinação da abordagem da dependência “centro-periferia” com outras teorias populares da época em que conceitos como “reprodução” e “aparelhos ideológicos do Estado” se fundiram com a teoria da dependência; (iii) oposição às várias atividades sobre a relação desenvolvimento e educação, propalada por organizações internacionais diversas; análise teórica da educação superior incluindo a metodologia ativa e/ou participativa da pesquisa, baseada nas ideias de Paulo Freire e no trabalho analítico de Fals Borda.

Nas duas décadas seguintes, intensificam-se as investigações sobre a educação superior nos países latino-americanos. De maneira geral, nos anos 1980, os estudos mostram-se diversificados, porém com predominância para a ênfase em temas como financiamentos públicos e privados e qualidade nos sistemas universitários. (SOUSA, 2003). De acordo com o autor, ainda que alguns desses temas tenham continuado no centro das preocupações dos pesquisadores, outros começam a despontar. Dessa forma, ainda na primeira metade da década de 1990, há uma diversificação do debate na educação superior na América Latina,

> [...] destacando-se questões como, por exemplo, modernização, redes de pesquisa e informação, formas não tradicionais de ensino superior, avaliação, cooperação (internacional, regional e institucional), universidades e institutos de ensino superior, estudos de graduação e novas tecnologias educacionais. Por outro lado, verifica-se pouco interesse dos pesquisadores em investigarem, no período 1990-1995, a heterogeneidade das instituições e a relação ensino superior público versus privado. (p. 9)

Na década de 2000, essa diversificação temática permaneceu, porém com destaque para a avaliação da educação superior, levando vários países latino-americanos, como, por exemplo, o Brasil a propor políticas de avaliação para o setor, sendo algumas delas alvo de polêmicas por parte da academia.

No que tange às pesquisas a respeito da educação superior, diversos desses países têm se destacado nessa atividade. Dentre eles, ganham maior visibilidade no cenário em questão o Brasil, Chile, Colômbia, México e Venezuela, por revelarem nas duas últimas décadas um considerável número de pesquisas. Já na primeira metade da década de 1990, esses cinco países produziam, juntos, cerca de 86% dos estudos desenvolvidos e relatados ao Centro Regional para o Ensino Superior na América Latina/CRESALC (GUADILLA, 1997).

Para Sousa (2003), nessa época, particularmente no México, já havia uma grande quantidade de instituições que desenvolviam pesquisas a respeito da organização da educação superior, merecendo destaque a Universidade Azcapotzalco, fundada em 1987.

Considerando o alcance e nível de estabilidade, é possível classificar os sistemas de ensino superior na América Latina em quatro blocos, que são demonstrados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Sistemas de ensino superior da América Latina e Caribe, por países

PAÍSES	**PORTE DOS SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR**
Brasil, Colômbia, México e Venezuela	De proporções significativas em nível regional e estáveis institucionalmente.
Costa Rica, Cuba e Porto Rico	Pequeno ou médio em âmbito regional, porém com estabilidade institucional considerável.
Argentina, Chile, Equador, Peru e Uruguai	Significativos, mas com instituições acadêmicas que sofrem diferentes tipos de instabilidade.
Bolívia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá e República Dominicana	Pequeno e com pouca estabilidade institucional.

Fonte: Classificação feita por Sousa (2011) com base nos estudos de Guadilla (1997, p. 121–125).

De acordo com Guadilla (1997), já na primeira metade da década de 1990, alguns países latino-americanos aderiam às propostas econômicas neoliberais, o que trouxe implicações para a política de educação superior, com destaque para o campo da avaliação.

> A agenda liberal para transformação econômica foi abraçada por poucos países na região – aqueles onde a globalização ocorreu primeiro e os que estão entrando num processo de integração econômica com uma "assimetria educacional" significativa que se reflete em diferenças no sistema de ensino superior. Não obstante, mesmo entre os países comprometidos com a nova agenda (Chile, México, Colômbia, Brasil) e onde há uma aceitação desta forma de ensino superior que mostraria maior eficiência e corresponderia às necessidades dos setores produtivos, demandas pela atualização de currículo, e modernização de informações e sistemas de comunicação, este "vago consenso" é muito menos evidente quando opções políticas concretas são discutidas com relação a tais pontos como, fontes alternativas de financiamento, barreiras ao estudo, contração da pesquisa, financiamento baseado nos resultados tributação externa, e envolvimento de agentes externos na avaliação das instituições de ensino superior e programas acadêmicos. (p. 118)

No México, desde a década passada, duas instituições que funcionam dentro da Universidad Nacional Autonoma de México (UNAM), realizam várias pesquisas sobre a educação superior: (i) Centro para Estudos Sobre Universidades (CESU), criado em 1976, e que vem desenvolvendo projetos de pesquisa sobre temas diversos, como universidades, educação e sociedades; agentes e processos institucionais; processos e práticas educacionais; (ii) Centro de Pesquisas Educacionais e Serviço (CISE), fundado no mesmo ano, mas que se dedica tanto à educação superior quanto demais níveis educacionais mexicanos.

A difusão dos estudos sobre a educação superior mexicana acontece por diferentes meios, como, por exemplo, jornais: Universidade Futura, Docência Post-Secundária, Revista de Educación Superior, Docente Universitário, Foro Universitário, Reforma y Utopia: Reflexiones sobre Educación Superior. (GUADILLA, 1997)

Em 1994, a União de Universidades Latina Americanas (UDUAL) realizou um encontro intitulado "As Universidades no Novo Cenário da América Latina e Região," na Universidad Iberoamericana no México. Nesse encontro, as instituições mexicanas de educação superior já expressavam preocupam com a avaliação de suas atividades. Na ocasião, três temas receberam especial atenção: (i) educação e formação de professores nas universidades; (ii) estabelecimento de um sistema de avaliação aplicável a instituições de educação superior na América Latina; (iii) o futuro do estudo das ciências humanas nas Universidades Latino-Americanas.

Esta breve caracterização dos estudos sobre educação superior latino-americana, com destaque para a situação do México, teve como objetivo situar a temática das agências reguladoras, nesse país, em um contexto mais amplo. Ao fazermos isso, partimos da ideia de que a regulação não pode ser compreendida sem o seu outro par – avaliação. Defendemos essa ideia à medida que compartilhamos da tese proposta por Kells (1999) de que o conceito de regulação "inclui o ato de avaliar e, portanto, a medição do desempenho relativo em comparação com as expectativas ou com o comportamento normativo" (p. 8).

2. Procedimentos metodológicos

Pesquisas exploratórias, segundo Gil, (2008, p. 27), "são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e

torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis." Sendo assim, este trabalho adota uma abordagem qualitativa e tem caráter exploratório, visto que buscou conhecer como se dá a regulação da educação superior no contexto mexicano, tema pouco estudado no Brasil, mas que pode ajudar em reflexões futuras sobre nossas próprias políticas regulatórias.

De acordo com o referido autor, em caso de adoção deste tipo de pesquisa, em vista da temática genérica, exige-se fazer revisão da literatura, discussão com especialistas ou outros procedimentos. No curso da nossa pesquisa, houve em um momento inicial conversas via Skype com um professor da *Universidade de Guadalajara* (UdeG) e com uma funcionária do *Sistema Educativo Estatal* (SEE), do *Estado de Baja California*, a fim de que direcionássemos a busca a partir de termos corretos e mais usuais para o contexto mexicano.

Em um segundo momento se realizou o levantamento bibliográfico nos reportórios de busca Google-México, Google Acadêmico-México e *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (Redalyc). A escolha deste último reportório como fonte de busca, o qual é mantido pela *Universidad Autónoma del Estado de México* (UNAM), se justificou por este ser considerado pelo *Webometrics* o portal em espanhol mais importante na difusão da ciência e o segundo melhor do mundo.

Assim, usando as expressões "agencias de regulación en México", "agencias de regulación de la educación en México", "órganos de regulación en México", "organismos de regulación en México" e "expansión de la educación superior y evaluación" chegou-se a uma gama de trabalhos dos quais foram separados aqueles produzidos nos dez últimos anos. Destes, leu-se primeiramente o resumo, descartando os que exploravam somente questões referentes à educação escolar, chegando-se, por fim, a um *corpus* de artigos e teses que nos ajudaram a conhecer o contexto mexicano de regulação. O produto final do processo de exploração dos trabalhos encontrados seria o que Gil (2008) considera um problema mais esclarecido e passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

3. A expansão da educação superior no México e a necessidade da garantia da qualidade

Em recente estudo, Yingfeng (2012, p. 4) apresenta a seguinte conclusão:

> En México, la población total de estudiantes de licenciatura y postgrado pasó de 29,892 en 1950, a 1, 833,330 en 1998, en la actualidad en el ciclo 2010-

> 2011, de acuerdo con estimaciones preliminares, la matrícula ya está por encima de los 3 millones. La cobertura total de la educación superior (sin el postgrado) alcanzó más del 30 por ciento de los jóvenes de 19 a 23 años.

Assim como na história recente da educação escolar brasileira, na do México também se percebe a influência neoliberal na expansão da educação superior. A partir de 1982, no mandato de Miguel de la Madrid (1982-1988) como presidente da república, e sobretudo nos mandatos subsequentes, de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) e Ernesto Zedillo (1994-2000) verificou-se, no México, uma considerável redução do papel do Estado em políticas públicas sociais, entre as quais, as relacionadas à educação superior. (GARAY, 2013).

As políticas para a educação superior desse país podem ser divididas, segundo o autor, em três períodos que coincidem, em parte, com os mandatos dos presidentes citados. O primeiro período (1982-1989) caracteriza-se pela profunda crise econômica que levou a investimentos restritos na educação pública, facilitando o crescimento das instituições privadas.

O segundo período (1989-2000) é caracterizado pela recuperação econômica e criação de diversas instituições de educação superior públicas no país. Além disso, nesse período, se instituem no México os cursos superiores de tecnologia, que pretendiam formar os estudantes em uma média de dois anos.

O terceiro período (2001-2012), por fim, caracteriza-se por uma expansão maior de instituições privadas, bem como por maior ampliação da cobertura das instituições públicas federais, estatais e de institutos tecnológicos públicos.

Observa-se na tabela a seguir, que compara o número de instituições de educação superior públicas e privadas no período de 2000 a 2010, a considerável expansão das últimas.

Tabela 1: Instituições de Educação Superior no México (2000-2010)

Categoria administrativa	Quantidade (2000)	Porcentagem (2000)	Quantidade (2010)	Porcentagem (2010)
Públicas	258	25,9%	539	28,7%
Privadas	739	74,1%	1339	71,3%
Total	997	100%	1878	100%

Fonte: Elaboração própria com base no estudo de Garay (2013).

Percebe-se na tabela 1 uma expansão considerável no número de instituições, tanto públicas como privadas, caracterizando um aumento percentual de quase 50% em ambos as esferas. Este fato mostra que, apesar da abertura ao setor privado, o setor público não foi negligenciado nesse país.

Não obstante, percebe-se na próxima tabela, a seguir, que apesar da expansão do setor privado e do maior número de instituições que esse comporta, as matriculas concentram-se mais nas instituições públicas.

Tabela 2: Matrículas na Educação Superior no México (2000-2010)

Tipo de instituição	Quantidade (2000)	Porcentagem (2000)	Quantidade (2010)	Porcentagem (2010)
Públicas	1.118.696	70,6%	1.635.800	67,6%
Privadas	466.855	29,4%	782.344	32,4%
Total	1.585.551	100%	2.418.144	100%

Fonte: Elaboração própria com base no estudo de Garay (2013).

Observa-se na última tabela uma pequena diminuição do percentual de matrículas nas instituições públicas entre os anos de 2000 a 2010, embora seja setor que abarca cerca de 70% das matrículas na educação superior no México. Dessa forma, as matrículas nas instituições mexicanas concentram-se mais nas instituições públicas. Como salienta Tuirán (2011), p. 3:

> Casi 70 por ciento del aumento de la matrícula en el periodo reciente se originó en el esfuerzo de las instituciones públicas de educación superior. Mientras que otros países, como Brasil y Chile, han hecho descansar el crecimiento reciente de la matrícula de este nivel educativo principalmente en el sector privado, en México la apuesta ha sido la de fortalecer el sistema público.

De acordo com o autor, isso se deve, em parte, ao perfil das famílias mexicanas, que não têm, em geral, condição econômica suficiente para manter seus filhos em instituições privadas.

Vale salientar ainda, que a expansão tanto do setor público como do privado, não caminhou junto com a qualidade e, como mostram Leal e Ocegueda (2013), no final da década de 1980 a opinião pública chegou a generalizar a ideia de que as instituições de educação superior privadas conseguiam oferecer uma educação melhor que a das IES públicas e que era especialmente a falta de qualidade destas que estaria provocando a crise fiscal da época. Essa falta de qualidade, por sua vez, se explicaria, de acordo com os autores, por um crescimento exacerbado do setor com desigual distribuição de recursos e com falta de diálogo com o mercado laboral, constatações reafirmadas pelo próprio *Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación* e pela *Organización para la cooperación y desarrollo económico* (OCDE).

Assim, como iniciativa para o oferecimento de uma educação superior equanimemente de qualidade, intensificou-se a intervenção estatal na educação, mas por meio da criação, pela *Secretaria de Educación Pública* (SEP) do México, de *organismos de regulación*. Esses, proporcionariam ao governo regular a qualidade educacional à distância e sem ter que ampliar o aparato burocrático, ampliação impossível naquele contexto de crise econômica da década de 1980. (LEAL; OCEGUEDA, 2013). A respeito disso, Tuirán (2011, p. 10) assevera:

> Este giro hacia una cultura de la calidad en México ha sido respaldado por la labor que realizan, entre otras instancias, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), los cuales constituyen uno de los más importantes pilares de la modernización de la educación superior en el país.

Caracterizada a expansão da educação superior do México e sua falta de qualidade como motivação para a construção de políticas de regulação para o setor, passa-se no subitem a seguir à reconstituição histórica das instituições reguladoras já existentes nesse país.

4. As agências reguladoras da educação superior no México

A proliferação de agências reguladoras da educação superior no México se deu e em outros países no contexto de expansão do neoliberalismo, o qual gerou uma tendência de diminuição da intervenção do Estado e da liberação das forças do mercado. Assim, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, no contexto dos governos de Carlos Salinas e Ernesto Zedillo,

respectivamente, houve muita privatização e liberalização de empresas de serviços públicos e, logo, a criação de "instituciones específicas para regular tanto a las nuevas compañías privadas como la prestación de servicios públicos en un entorno competitivo. Es decir, se establecieron reguladores sectoriales y autoridades para la competencia en general." (ARROYO, 2007, p. 62).

Uma das primeiras políticas educacionais em prol da melhoria da qualidade da educação superior foi a publicação, em 1978, da *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, a qual corroborou a criação do *Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior* (SINAPPES). Dentro deste, por sua vez, criou-se uma instância nacional de gestão – *Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior* (CONPES) –, uma instância estatal – *Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior* (COEPES) – e uma regional – *Coordinaciones Regionales para la Planeación de la Educación Superior* (CORPES) –, que em diálogo uma com a outra, geraram diretrizes para avaliação dos planos e programas de estudo de IES públicas e privadas. (VIDAÑA, 2014).

Já em 1984 foi aprovado o documento *"La evaluación de la educación superior en México"* pela já criada *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES), instituindo indicadores e metodologias de análise para a avaliação sistêmica e de IES. (VIDAÑA, 2014). Essas diretrizes foram postas em prática por essa Associação em 1989 quando se criou a *Comision Nacional para la Evaluacion de la Educacion Superior* (CONAEVA), a qual criou e operacionalizou o *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior*, com avaliação institucional (autoavaliação), avaliação sistêmica e avaliação interinstitucional de programas acadêmicos e funções institucionais.

A COMPES, por sua vez, em 1992, complementando a proposta da ANUIES e visando a institucionalização de uma avaliação externa, criou os *Comités Interistitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (CIEES), "como organismos de carácter no gubernamental que tienen como principales funciones: la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas." (ROJAS, 2009, p. 13). A metodologia utilizada pelo CIEES se assemelha à do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil (Sinaes) cuja avaliação externa é feita por pares de acadêmicos provenientes de IES distintas do país.

Já em 1994, funda-se o *Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior* (CENEVAL) que passa então a certificar os estudantes que ingressam e que saem do nível médio e do superior por meio de *exámenes de ingresso* (EXANI) e de *egreso* (EGEL). O EGEL, especificamente, tem caráter obrigatório e é aplicado a estudantes de IES públicas e privadas de várias áreas do conhecimento de acordo com os programas de seus cursos. Os estudantes das 33 áreas já contempladas pelo exame o fazem mediante pagamento de taxa de 500 pesos (mais ou menos 100 reais). (LEAL; OCEGUEDA, 2013).

Por fim, a partir de 1995 começa-se a criação de organismos acreditadores para IES públicas e privadas, impulsionados pela fundação do primeiro organismo, a saber: o Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI). Tal proliferação de organismos particulares culminou na instituição no mesmo ano do *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C.* (COPAES), que veio para reconhecer e fiscalizar esses organismos em concordâncias com as legislações educacionais do país. Atualmente, há 33 grupos acreditadores reconhecidos, os quais recebem um auxílio financeiro da *Secretaria de Educación Superior* (SES), mas também recebem das próprias IES que visitam. O atestado de acreditação realizado por esses grupos tem validade de cinco anos e é passível de renovação caso o programa educativo continue satisfazendo os estandartes de qualidade pré-estabelecidos. (RUBIO OCA, 2007).

Não obstante, relacionado à pós graduação foi instituído a partir de 1992 o *Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE)* e o *Programa de Fomento al Posgrado Nacional (PFPN)* dentro do *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).* As IES públicas que apresentam bons resultados recebem incentivos financeiros, enquanto as privadas de bons resultados não recebem dinheiro, mas simplesmente prestígio. (SILAS CASILLAS, 2013).

No quadro a seguir pode-se visualizar de uma maneira mais sintética o nome das instâncias antes citadas, bem como o ano de fundação de cada uma delas:

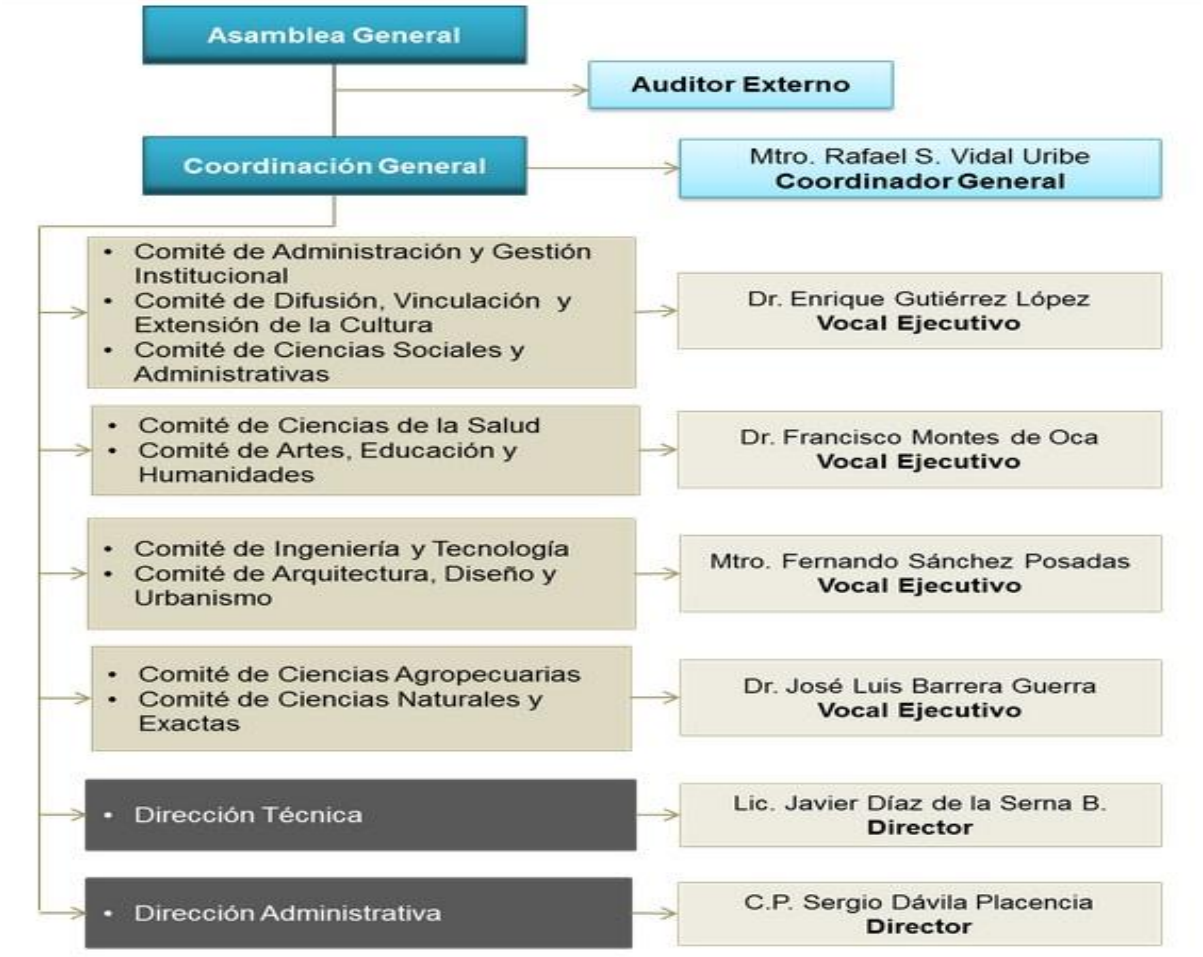
Organismos, mecanismos e instâncias regulatórias	**Ano**
Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES)	1978
Comision Nacional para la Evaluacion de la Educacion Superior (CONAEVA)	1984
os *Comités Interistitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (CIEES)	1992
Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)	1994
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES)	1995
Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE) e o Programa de Fomento al Posgrado Nacional (PFPN) dentro do *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACYT)	1992

Fonte: Elaboração própria com base no estudo de Romo (2007).

Entre todos esses organismos, mecanismos e instâncias regulatórias citadas no quadro, estão em vigência para o nível de graduação os seguintes: *Comités Interistitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES*), *Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)* e *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES),* cujos critérios de qualidade serão comentados a seguir.

5. Os critérios de qualidade das políticas regulatórias em vigência para a educação superior em nível de graduação

Os *Comités Interistitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)* são formados por nove equipes divididas por área do saber, conforme o organograma a seguir.



Fonte: < http://www.ciees.edu.mx/index.php/acerca/organigrama>

Essas equipes comportam avaliadores externos que por meio de visita às IES públicas e privadas deverão avaliar seus *programas* educacionais nos seguintes eixos e categorias, os quais também devem ser observados no momento de autoavaliação institucional:

Eixo 1 – Intencionalidad: (i) Normativa y políticas generales; (ii) Planeación-evaluación

Eixo 2 - Contexto y procesos: (i) Modelo educativo y plan de estudios; (ii) Alumnos; (iii) Personal académico; (iv) Servicios de apoyo a los estudiantes;

Eixo 3 – Infraestructura: (i) Instalaciones, equipo y servicios;

Eixo 4 - Resultados e impacto: (i) Productividad académica (docencia e investigación); (ii) Vinculación con los sectores de la sociedad; (iii) Trayectoria, perspectivas e impacto social del programa.

Aos programas que contemplam de acordo com a avaliação em questão todos os eixos e categorias acima é outorgado um reconhecimento de *Nivel 1* e aos que não contemplam todos os requisitos é outorgado reconhecimento de *Nivel 2*. Ambos os reconhecimentos têm validade de cinco anos, sendo que os programas alocados no nível 2 têm até dois anos para se reformularem em prol do cumprimento de todos os requisitos.

Vale ressaltar que apesar de eixos e categorias fixos, a filosofia de trabalho do CIEES, de acordo com documento de mesmo nome,

> […] entiende por un programa educativo de buena calidad aquel que tiene propósitos pertinentes y adecuados, y logra cumplirlos. Esto quiere decir que, en principio, cualquier programa educativo podría ser considerado de calidad sin importar su tamaño, su ubicación geográfica, la institución de educación superior (IES) que lo alberga o la población estudiantil a la que atiende, siempre y cuando el propósito del programa sea un propósito claro, deseable, pertinente y plausible, y que las condiciones de operación del programa sean suficientes para lograr ese propósito. (CIEES).

O *Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior* (CENEVAL), por sua vez, é uma associação civil sem fins lucrativos que promove uma série de avaliações externas por meio de exames. Os *exámenes de ingresso* (EXANI) servem tanto para reconhecer o perfil do alunado de cada carreira como também para selecionar os que

começarão seus estudos em determinada instituição. Já os *exámenes de egreso* (EGEL) servem para identificar se os alunos, ao fim da carreira, contam com os conhecimentos e habilidades necessários para entrarem no mercado de trabalho.

O conteúdo do EGEL é dividido por áreas e subáreas. As áreas correspondem aos amplos âmbitos profissionais do profissional de determinado curso; enquanto as subáreas correspondem às principais atividades profissionais de cada área. Apesar de ser um exame de cunho diagnóstico, as instituições têm a permissão de usa-lo como pré-requisito para a formação do alunado. Como debilidade de ambos os exames considera-se o fato de serem provas homogêneas, estandardizadas e de múltipla escolha, que podem não serem capazes de captar a complexidade da aprendizagem do alunado. (LEAL; OCEGUEDA, 2013).

Finalmente, o *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C.* (COPAES) é a única instancia autorizada a supervisionar os organismos acreditadores da educação superior. Esse conselho atribui reconhecimento e permissão de funcionamento aos organismos acreditadores em uma vigência de cinco anos e esses devem promover o processo de acreditação por meio de cinco etapas: solicitação, autoavaliação, avaliação, ditames e continuação para a melhoria continuada, conforme a figura abaixo:

Fonte: <http://www.copaes.org/>

As categorias avaliadas por meio desse processo, por sua vez, são dez: "1. Personal Académico 2. Estudiantes 3. Plan de Estudios 4. Evaluación del Aprendizaje 5. Formación

Integral 6. Servicios de Apoyo para el Aprendizaje 7. Vinculación – Extensión 8. Investigación 9. Infraestructura y Equipamiento 10. Gestión Administrativa y Financiamiento." (COPAES, 2012). Quando contemplado esses requisitos a instituição é acreditada e considerada uma instituição de qualidade internacional. Para Silas Casillas (2013, p. 24-25), no entanto, é

> [...] preocupante que la valía de una institución de educación superior o de un programa formativo, que busca desarrollar a los jóvenes de un país, se mida a través de un concepto eficientista y mercadizado de lo que significa la calidad y más aún, que este concepto se refuerce en la práctica a través de una acreditación.

Considerações finais

O objeto deste trabalho foi compor uma visão geral e aproximativa das agências reguladoras da educação superior no México. Para tanto, em um primeiro momento, buscamos caracterizar minimamente as agências reguladoras mexicanas já existentes. Em seguida, buscamos aprofundar o debate nas características específicas dos programas vigentes na educação superior em nível de graduação e seus respectivos critérios de qualidade, nesse país.

Nos últimos anos, um considerável número de estudos teóricos e empíricos vem indicando uma expansão quantitativa dos sistemas de educação superior no mundo e o aumento de sua relevância na sociedade contemporânea. Dentre outros aspectos, um tem sido ressaltado com grande ênfase por esses estudos: a necessidade de se compreender as relações que estruturam o campo das instituições da educação superior, a ação dos sujeitos que as dinamizam e as políticas de avaliação da qualidade de sua oferta por estabelecimentos públicos e privados e a avaliação da qualidade dos serviços prestados por essas instituições.

Considerando a existência das diversas agências regulatórias já existentes no território mexicano e que os programas existentes atualmente para o nível de graduação fazem parte de agências distintas, diversas dificuldades mostram-se presentes em seu sistema de educação superior. Diante disso, concordamos com Viñada (2014), para quem falta estabelecer no México um projeto educativo que seja capaz de responder coerentemente à pergunta: *¿para qué educamos en las IES mexicanas?* Caso o contrário, segundo o referido autor,

> […] la evaluación y acreditación serán sólo mecanismos burocráticos y mercadológicos y no una función educativa sustancial e inescapable para la consolidación del proceso formativo de los mexicanos a fin de que sean profesionistas comprometidos con la transformación del país. (p. 11).

Por último, ressaltamos que, apesar da finalidade anunciada pelo COPAES e CENEVAL ser promover a qualidade da educação e apontar à sociedade quais são as instituições de qualidade, ambos não se pronunciam sobre o que acreditam ser uma educação superior de qualidade e privam-se, como visto, a mencionar os critérios avaliados.

Referências

ALTBACH, Philip G. A pesquisa sobre o ensino superior - perspectivas globais. Cf. In: SADLAK, Jan; ALTBACK, Philip G. (Eds.). **Higher education research at the turn of the new century:** structures, issues, and trends. Paris: UNESCO; New York: Garland, 1997. p. 12-39.

ARROYO, Federico Hernandez. La independencia de las agencias reguladoras en México. **Gestión y Política Pública**, volumen XVI, núm. 1, I semestre de 2007, 2007, p. 61-100.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'état:** grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989. p. 21.

CIEES. Misión. Disponível em: <http://www.ciees.edu.mx/>.

_____. Organograma. Disponível em: < http://www.ciees.edu.mx/index.php/acerca/organigrama>

COPAES. Proceso de acreditación. Disponível em: <http://www.copaes.org/>

GARAY, Adrián. La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. **Espacio Abierto**, núm. 3, vol. 22, julio-septiembre, 2013, p. 413-436

GARCÍA, Beatriz. E. Garcia. Los órganos reguladores como entes subordinados y a la orden del Ejecutivo. *El Cotidiano*, núm. 172, marzo-abril, 2012, p. 40-51.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008, 220 p.

GUADILLA, Carmem Garcia. A pesquisa sobre o ensino superior na América Latina e Caribe: uma busca por maior coordenação e sua importância. In: SADLAK, Jan; ALTBACK, Philip G. (Ed.). **Higher education research at the turn of the new century:** structures, issues, and trends. Paris: UNESCO, 1997. p. 103-135.

KELLS, H. R. Perspectivas básicas de regulação. In: SOUSA, E. C. B. M. (Org.). **Avaliação institucional:** leituras complementares. Brasília: UnB/FE, Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v. 8, 1999, p.7-35. (UnB, Cátedra UNESCO – Educação a Distância).

LARA GONZALES, José David. ¿Fracaso educativo, educación fracasada en México? **Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**. Núm. Especial: América Latina, 2012, p. 1-23.

LEAL, Marco Aurelio Navarro; OCEGUEDA, Koryna Itzé Contreras . Gobernanza y educación superior en México. **Universidades**, vol. LXIII, núm. 57, julio-septiembre, 2013, p. 38-50.

ROJAS, José Luis Bejarano. **La acreditación de un programa de educación superior como proceso de mejora continua**.178 f. Dissertação (Mestrado). Facultad de Contadura y Ciencias Administrativas. Morelia, 2009.

ROMO, Sergio Martínez. Gestion, evaluación y calidad en la diversificación de la educación superior en America Latina. **Periodicos Ufsc**. v.1, nº1, Santa Catarina, 2007, p. 1-14.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior, reforma do Estado e agências reguladoras nos governos FHC. *REP* - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 15, n. 1, Passo Fundo, jan./jun. 2008, p. 120-134.

RUBIO OCA, Julio. La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. **Reencuentro,** núm. 50, diciembre, 2007, p. 35-44.

SILAS CASILLAS, Juan Carlos Acreditación, mercado y educación superior. **Reencuentro,** núm. 67, agosto, 2013, p. 17-25.

TUIRÁN, Rodolfo. La educación superior en México: avances, rezagos y retos. **Suplemento Campus Milenio**. 2011, p. 1-14.

VIDAÑA, Braulio Gonzales. Complejidad y sistematización de la evaluación de la educación superior en México. **Revista de Comunicación de la SEECI**. Año XVIII (33), Marzo, 2014, p. 1-12.

YINGFENG, Xu. Estudios Comparados de las Evaluaciones Externas de Educación Superior entre China y México. **Latin American research Centre**. Maio, 2012, p. 1-18.

SOUSA, José Vieira de. **O ensino superior privado no Distrito Federal**: uma análise de sua recente expansão: 1995-2001. 2003. 293 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2003.

_____. Tendências e perspectivas de estudos sobre ensino superior no mundo contemporâneo: breve panorama. **Gestão em ação.** Salvador/BA: UFBA, v. 8, n. 1, p. 17-36, 2005.

_____. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Ronalda A. (Orgs.). A ideia de universidade: rumos e desafios. Brasília: Líber Livro, 2006, p. 139-178.

_____. Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. (Orgs.) **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 193-240. Coleção Políticas Públicas de Educação.

_____. Educação superior no Distrito Federal: consensos**, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2013. (Coleção Políticas Públicas de Educação)

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL: OS CURSOS DE LICENCIATURA EM FOCO

José Vieira de Sousa
Universidade de Brasília
sovieira1@gmail.com

Paola Matos da Hora
Universidade de Brasília
paollamatos@gmail.com

Avaliação na expansão da educação superior

RESUMO

A Lei n° 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem por objetivo garantir a avaliação das instituições de educação superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Tendo em vista os índices que compõem o Sinaes, para fins de regulação considera-se que um resultado satisfatório é igual ou superior a 3, em uma escala que varia de 1 a 5. Apesar da existência da regulação observa-se que, seguindo uma tendência nacional, há uma expansão da educação superior no Distrito Federal (DF) a partir da década de 1990, sobretudo no setor privado. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013) as matrículas nos cursos de Licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano. O artigo investiga em que medida o Estado tem acompanhado, por meio da regulação, realizada pelos índices existentes no Sinaes, o movimento de expansão da educação superior dos cursos de Licenciatura no DF.

Palavras chave: Avaliação, Expansão, Cursos de Licenciatura, Regulação.

Considerações iniciais

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e tem como objetivo assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. As avaliações presentes no Sinaes permitem que se faça uma análise mais global da real situação das IES no Brasil, ofertando subsídios para que se possa investir na qualidade educacional. Todavia, segundo Barreyro e Rothen (2011), com o passar dos anos,

esse sistema foi sofrendo alterações que iam contra os seus princípios iniciais, como a criação de índices, de forma unilateral. Essas mudanças trouxeram à tona uma série de debates no meio acadêmico, como por exemplo, a discussão sobre as funções que a avaliação assume na educação superior. Dentre as discussões relacionadas às funções que a avaliação assume, ganha destaque o papel da regulação.

Partindo desta ideia mais geral, o presente trabalho tem como objetivo analisar em que medida o Estado tem acompanhado, por meio da regulação, a expansão dos cursos de Licenciatura no Distrito Federal (DF). Assim, o intuito é verificar em que medida a relação existente entre avaliação e regulação é responsável por orientar a expansão dos cursos de Licenciatura do DF.

É importante ressaltar que a relação existente entre a avaliação e a regulação cria focos de tensão, uma vez que os índices passam a assumir inúmeras funções, como aquelas relacionadas à qualidade, e também as de *ranking*. De acordo com Barreyro (2008), os índices presentes no Sinaes criam várias discussões, pois possibilitam às instituições e à mídia a formação de *rankings* a partir das notas obtidas pelos alunos, pelos cursos e pela instituição. Em virtude desta forma de utilização dos índices, observa-se que a preocupação com a aferição da qualidade é mero acessório, uma vez que a ideia mercadológica se sobressai. De acordo com Hora (2013), os índices são utilizados pela mídia, como forma de colocar em destaque as melhores e as piores instituições. Já as IES divulgam seus resultados como forma de se promoverem perante a sociedade, quando o seu resultado é satisfatório. Todavia, nem a mídia e nem as IES têm se aprofundado nas questões que a composição destes índices envolve

Em relação à escolha, neste trabalho, pelos cursos de Licenciatura, observa-se que de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2013 existem no Brasil 7.920 cursos de Licenciatura ofertados nas modalidades presencial e à distância. Já em relação à quantidade de matrículas nesses cursos, de um total de 1.374.174 dessas matrículas 29.440 concentram-se no DF, sendo 6.367 em instituições públicas e 23.073 em instituições privadas. Ainda conforme a mesma fonte, há um número considerável de matrículas em cursos de Licenciatura no DF, propondo-se a formar docentes para atuar na Educação Básica. Assim, a escolha do DF como Unidade Federativa para discussão do tema aqui proposto se dá pelo fato de, ao longo das últimas décadas nele ter havido um crescimento acentuado do setor privado com a anuência do Estado, tendência que manteve sintonia com o cenário nacional (SOUSA, 2013).

Do ponto de vista de sua estrutura, o artigo é composto por três partes. A primeira parte trata da relação avaliação, regulação e expansão da educação superior brasileira, destacando aspectos conceituais dessa relação, tendo em vista a política do Sinaes. A segunda problematiza a utilização dos índices no âmbito desse sistema avaliativo, ressaltando o papel que eles assumiram frente à regulação da educação superior brasileira. A terceira parte discute a expansão da educação superior no DF, dando ênfase às licenciaturas nesse processo, de maneira articulada ao par avaliação/regulação.

1. Avaliação, regulação e expansão da educação superior brasileira

No contexto recente da educação superior brasileira, mais do que nunca, a relação existente entre avaliação, regulação e expansão merece ser investigada. De acordo com a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, o Sinaes deve assegurar processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. De acordo com o seu artigo 1º, parágrafo 1º, uma das finalidades do sistema é orientar a expansão da oferta da educação superior. Assim, a expansão desse nível educacional, segundo a lei, deve ser orientada pelas avaliações contidas no Sinaes.

Já em relação à regulação, a lei garante que os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de IES, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Diante do exposto é possível afirmar que a referida lei estabelece uma relação entre avaliação, regulação e expansão, razão pela qual é necessário investigar em que medida a articulação dessas três dimensões ocorre.

1.1 Concepção e diretrizes gerais do Sinaes

De acordo com Höfling (2001), a política pública se remete a quando o Estado implanta um projeto de governo por meio de programas que são destinados a setores da sociedade. As políticas públicas são de responsabilidade do Estado, porém devem contar com a participação de agentes públicos e da sociedade no processo de tomada de decisão. Nesta perspectiva, as continuidades e rupturas do processo de formulação de uma política de

avaliação da educação superior fazem parte de um cenário que se delineia de acordo com o momento histórico e político no qual é gestada. Dessa forma, os objetivos da política nem sempre são unânimes, pois podem se contrapor em virtude dos atores que dela se beneficiam.

Para Belloni e Belloni (2003), as tentativas mais significativas de se implantar a avaliação de modo sistemático, no Brasil, nas IES, tiveram início na década de 1980. As tentativas de sistematização de uma avaliação da educação superior se deram por meio de políticas como: i) Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru); ii) Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (Geres); iii) Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub); iv) Exame Nacional de Cursos (ENC); e v) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Todavia, apenas os dois últimos mencionados entraram para a agenda governamental como políticas públicas de avaliação da educação superior. Para este estudo destacaremos apenas o Sinaes.

O Sinaes começou a ser criado a partir da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). Essa proposta, em 2004, transformou-se em Lei (10.861), e instituiu o Sinaes, que se configura a partir de três componentes de avaliação: avaliação institucional, que compreende a avaliação externa e a autoavaliação, avaliação dos cursos e a avaliação dos estudantes, feita por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Como sistema de avaliação, ele visa fazer uma análise global da realidade da educação superior brasileira, tendo em vista a melhoria da qualidade. Sua estrutura administrativa envolve a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), responsável pela coordenação e supervisão do sistema, sendo sua operacionalização feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu).

Com base nos resultados do Enade e dos demais insumos constantes das bases de dados do Ministério da Educação são calculados os Indicadores de Qualidade da Educação Superior[87]: i) de desempenho de estudantes: o Conceito Enade; ii) de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008; e iii) de Instituições de Educação Superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído primeiramente pela Portaria Normativa n º 12, de 05 de setembro de 2008.

[87] Nota metodológica (INEP, 2013).

ISSN 2446-6123

Observa-se que os indicadores de qualidade da educação superior são representados por meio de índices e conceitos que se propõe a medir os componentes avaliativos que constituem o Sinaes. As avaliações presentes no sistema permitem que se faça uma análise mais global da real situação das IES no Brasil, oferecendo subsídios para que se invista na qualidade educacional. Assim, é possível observar que a lei que institui o Sinaes não previa que o desempenho de alunos, cursos e instituições fossem mensurados desta maneira, por meio de indicadores. As portarias publicadas posteriormente à referida lei é que garantiram a incorporação dos índices.

Todavia, para Belloni e Belloni (2003), a avaliação da educação superior brasileira, de responsabilidade do governo e das instituições, tem a finalidade de cumprir objetivos que não se restringem ao cumprimento de requisitos legais. A partir dos resultados fornecidos pela avaliação, é possível exigir que tanto instituições quanto o próprio sistema de avaliação se reavaliem no que diz respeito ao seu funcionamento, cumprimento de normas e objetivos, bem como à sua missão institucional, e, assim, busquem uma redefinição dos caminhos a serem trilhados.

Os resultados dos índices provenientes de cálculos que utilizam diversos componentes são usados não só como instrumento da regulação, mas também para que a sociedade civil tenha conhecimento da qualidade dos cursos e das IES. Desta forma, a preocupação com os resultados por parte dessas instituições, leva em consideração uma gama de fatores, como, por exemplo, a credibilidade que a sociedade civil pode atribuir às instituições, tendo como referência os índices.

1.2 Regulação na educação superior

A primeira etapa de participação da sociedade civil no processo de regulação e controle social é na compreensão da política, principalmente no que se refere ao seu funcionamento. Esse ponto merece destaque, pois a sociedade não tem a devida clareza da complexidade que há no sistema de avaliação da educação superior brasileira. Esse sistema, no entendimento popular, acaba sendo reduzido ao Enade; logo o Conceito Enade toma grandes proporções, principalmente por conta dos *rankings*.

O maior desafio é fazer com que a política de avaliação seja vista como instrumento de regulação e também capaz de prover subsídios que ajudem a alterar o cenário em que a

educação superior se encontra. Mas isso só é possível quando todos os envolvidos têm um sentimento de pertencimento à IES e podem colaborar para a transformação do local.

Barroso (2004) levanta o debate sobre uma polissemia de conceitos acerca da regulação na educação. Um deles está atrelado à noção de o Estado ser o responsável por intervir na condução das políticas públicas. O outro conceito está ligado a um novo modelo, que pretende romper com o estilo tradicional de manter o Estado como único responsável em interferir na coordenação do processo político. Observa-se que, ao longo da história de avaliação da educação superior, há a predominância alternada de ambos os conceitos em virtude dos objetivos almejados em cada período.

O autor analisa a existência de quatro níveis de regulação: i) a regulação transnacional, que é originária dos países centrais, e compõe um sistema de dependências do qual fazem parte os países semiperiféricos e periféricos, que estão sob diferentes tipos de constrangimentos estruturais, como os econômicos, oriundos do processo de globalização; ii) a regulação nacional, resultante da sobreposição de diferentes lógicas durante a definição de políticas, reforçando o caráter ambíguo desse tipo de regulação; iii) a microrregulação local, na qual há uma série de negociações entre vários atores com o objetivo de fazer ajustes locais nas normas da regulação nacional; e iv) metarregulação em que a regulação do sistema educativo é resultado de um complexo sistema de coordenações, com diferentes níveis, finalidades, processos e autores, que interagem de modo imprevisível e de acordo com racionalidades lógicas, interesses e estratégias distintos.

Ao analisar os três níveis de regulação, percebe-se que eles estão presentes na avaliação da educação superior brasileira, cuja origem deu-se em um contexto permeado por interesses econômicos e políticos da década de 1980, sob influência direta de organismos internacionais. Dessa forma, foi se configurando um "Estado avaliador", que começava a interferir cada vez mais na organização das IES, como subsídio para a avaliação. No que se refere à microrregulação local, é possível afirmar que esta sofreu uma ação dos demais níveis de regulação, pois as IES têm procurado meios de se adequarem às normas estabelecidas pela política de avaliação.

1.2 Avaliação e expansão da educação superior

Ao tentar estabelecer uma relação entre a avaliação da educação superior e a sua expansão, Barreyro e Rothen (2010) destacam que a avaliação desse nível educacional, no

contexto da Reforma do Estado, tornou-se um instrumento de controle da qualidade da educação via mercado. Os autores afirmam que no início do governo Luís Inácio Lula da Silva, especialmente no que tange ao seu primeiro mandato (2003-2006), houve a tentativa de criação de uma nova sistemática de avaliação que continuaria vinculada ao controle da qualidade da educação superior em expansão, mas não tendo mais como pressuposto a "mão invisível do mercado" como reguladora do sistema. Todavia, o projeto não se realizou e, em 2008, com a instituição do "Conceito Preliminar de Cursos" e o "Índice Geral de Cursos", consolidou-se a prática de avaliação estabelecida com a Reforma do Estado.

Estudo realizado por Tavares et al. (2014) aponta que a expansão da educação superior brasileira, capitaneada pelo setor privado mercantil, seguiu lógica e dinâmica próprias, sem significativa interferência dos processos avaliativos, ainda que submetida à ânsia legiferante do Estado. Assim, a avaliação mostrou-se desvinculada da expansão: o vínculo, se existe, é entre regulação e expansão. Os referidos autores sinalizam que

> [...] a partir da implantação do Sinaes há um visível movimento em torno da avaliação, podendo sinalizar o reconhecimento deste processo ou até a necessidade de participação devido às exigências da regulação do sistema de educação superior, no que se referem à vinculação da avaliação aos programas de financiamento estudantil (PROUNI, FIES) e à autorização para a abertura de novos cursos e manutenção de vagas autorizadas (p. 103).

Pode-se afirmar que, conforme mencionam os autores, a avaliação não estabelece uma relação estreita com a expansão da educação superior. A regulação acaba exercendo uma maior influência na questão da expansão em virtude de critérios que devem ser atendidos para a concessão de maior número de vagas nas IES. O Estado, por meio da criação de índices, que visou dar uma solução para a avaliação de um sistema amplo complexo, acabou por se eximir de acompanhar o crescimento e surgimento de novos cursos nas IES. Essa isenção da responsabilidade do Estado está de acordo com o que discutem Tavares et al. (2014), pois as universidades e centros universitários têm autonomia para a abertura de cursos. Logo, essa autonomia atua como um elemento facilitador, dado que essas IES ficam dispensada da avaliação *in loco* para fins de autorização do funcionamento. Torna-se obrigatória apenas para o ato de reconhecimento, fazendo que esta seja apenas aporte do ato regulatório.

Percebe-se que a relação existente entre avaliação e regulação é praticamente inexistente, o que faz com que a regulação ganhe um espaço considerável no Sinaes. Deste modo, a expansão continua ocorrendo, com a anuência do Estado, porém de forma

desvinculada da avaliação. Do ponto de vista prático, a regulação ganha destaque neste processo, e pouco interfere na ampliação de IES e cursos.

2. A regulação no Sinaes

Como ressaltando anteriormente, ao longo dos anos, a proposta do Sinaes foi sendo modificada. Uma das alterações diz respeito à inserção de índices por meio de portarias, como por exemplo: (i) Indicador de Diferença de Desempenho (IDD); (ii) Conceito Preliminar de Curso (CPC); e (iii) Índice Geral de Curso (IGC). Para Barreyro (2008), os índices foram agregados ao Sinaes de forma unilateral, ferindo, assim, a proposta inicial do sistema, elaborada em 2003, que tinha como centro a autoavaliação institucional.

De acordo com Barreyro e Rothen (2006) a proposta da CEA tinha a avaliação institucional como o seu centro. A ênfase da concepção avaliativa exposta estava na preocupação com a tomada de consciência sobre a instituição, conseguida pela participação coletiva em todo o processo, o que lhe dá caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional.

Dessa forma, a incorporação dos índices traz uma série de questionamentos sobre sua utilização, bem como acerca de quais os seus objetivos em relação àquilo a que se propõem.

2.1 A discussão dos índices

De acordo com a Nota Metodológica (INEP, 2013) as avaliações do ciclo avaliativo do Sinaes são orientadas pelos indicadores de qualidade da educação superior. Estes são expressos em uma escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam que a qualidade é satisfatória. Já aqueles cursos que obtiveram desempenho inferior a três são passíveis de sanções por terem ficado abaixo do que se considera um bom resultado. ´Neste contexto, é importante destacar que o Conceito Enade, o CPC e o IGC fornecem subsídios para a regulação da educação superior.

Barreyro e Rothen (2014) discutem que o Conceito Preliminar de Curso (CPC) mudou a implementação do Sinaes, limitando as visitas *in loco* aos cursos que obtiveram um conceito preliminar menor que 3. Tal ação gerou a diminuição de 3.000 visitas previstas por ano para 1.800. Para eles, a atitude é benéfica apenas do ponto de vista administrativo, pois

não contribui para a qualidade da educação superior uma vez que se ao "aligeirar os processos de avaliação de cursos, perdeu-se o caráter formativo da avaliação". (p.70). Os mesmos autores concluem que na educação superior os índices são usados para regular o sistema.

> Na prática, apesar de as instituições federais estarem submetidas a esse sistema de regulação, ele exerce pouca influência, pois o desempenho dos alunos costuma ser maior que o mínimo exigido. Já para as IES privadas, resultados menores aos exigidos significam não apenas monitoramento via visitas de especialistas e eventuais compromissos de melhoria, mas também impedimentos para participação no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e em solicitação de créditos junto ao BNDES. Ainda, os resultados acabam se tornando um selo de qualidade e são utilizados para marketing institucional. (p. 73)

Os índices são alvos de várias críticas, pois vêm sendo usados como ferramentas para diminuir o número de visitas *in loco*, bem como para que as IES pudessem se promover e para a mídia criar *rankings*. Nesta perspectiva, eles pouco contribuíram para aprofundar algumas discussões sobre a educação superior, dentre elas a da qualidade.

Situando o debate no âmbito das universidade, para Garcia et al (2011), essas instituições vivenciam as contradições resultantes do embate entre a regulação e a emancipação. Assim, é necessário que se pense uma prestação de contas que vá além do simples propósito de punir ou conferir méritos, mas que signifique grandes passos em direção a compromissos com a melhoria da oferta da educação superior.

3. Expansão da educação superior no Distrito Federal e a relação avaliação e regulação

Para Sousa (2013) o campo da educação superior no DF, apesar de ter crescido e se diversificado nas últimas décadas, sobretudo no setor privado, não tem sido alvo de muitos estudos que aprofundem a discussão sobre a sua dinâmica e evolução. Por isso, faz-se necessário compreender o movimento de expansão da educação superior local, para que assim seja possível analisar a sua relação com a avaliação e a regulação.

Ao analisar a configuração do campo da educação superior do DF, Sousa (2011) afirma que as ações do Estado destinadas à educação superior no período de 1995 a 1998 contribuíram para que houvesse, no setor privado, a consolidação de um grupo complexo de

estabelecimentos que se distinguem em função de seus objetivos e valores. Pode-se afirmar que há um grupo bastante diversificado de instituições nesse segmento, de acordo com a tabela 1.

Tabela 1: Instituições de Educação Superior no Distrito Federal - 2013

Categoria Administrativa			**Instituições**									
			Total Geral		Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IF e CEFET	
			Total	Capital	Total	Capital	Total	Capital	Total	Capital	Total	Capital
Distrito Federal			62	62	2	2	5	5	54	54	1	1
	Pública		3	3	1	1	.	.	1	1	1	1
		Federal	2	2	1	1	.	.	.	.	1	1
		Estadual	1	1	.	.	.	.	1	1	.	.
		Municipal	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Privada		59	59	1	1	5	5	53	53	.	.

Fonte: Inep, 2014

Observa-se que há 62 IES no DF, destas 03 são públicas e 59 são privadas. Das IES públicas 01 é universidade, 01 é faculdade e 01 é Instituto Federal. Em relação às privadas 01 é universidade, 05 são centros universitários e 53 são faculdades.

Essa heterogeneidade exige que a avaliação da educação superior consiga abranger as IES, de modo a analisar as especificidades nela contidas. Isso faz com que o processo de avaliação da educação superior assuma grandes proporções, tendo em vista não apenas o quantitativo de IES, mas também sua diversidade.

A análise do período que compreende os anos de 1995 a 2001, no que se refere à expansão da educação superior, no DF, é possível perceber que o crescimento do número de IES e de matrículas mostra-se bastante acentuado, evoluindo a cada ano. Para Sousa (2013) no DF, em função desse processo de expansão da educação superior, a partir da segunda metade da década de 1990, este nível educacional evidenciou-se bastante heterogênea e com um número considerável de instituições.

Para o autor a expansão do setor privado local foi expressiva e superou os índices de crescimento desta esfera, quando contrastada com a realidade no país, no referido período. Em 1995 havia, no Brasil, 684 IES privadas passando para 1.442 no ano de 2002, o que

aponta um aumento de 110,8%. Porém no DF, no mesmo período o aumento de IES privadas mostrou-se bem mais acentuado, pois a quantidade de instituições passou de 12 para 63, registrando um crescimento de 425%.

Todavia, o autor afirma que esse processo de expansão deve ser investigado, buscando entender de que forma as instituições organizaram os seus trabalhos frente à concorrência deste setor. Afirmar, ainda, que o estímulo ofertado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), na segunda metade da década de 1990, contribuiu para a expansão do segmento privado no DF, tendo em vista a lógica orientadora do crescimento do setor, bem como a diversificação do sistema, realidade que mostrou semelhança com o cenário nacional, à época.

É possível analisar que a expansão da educação superior no DF se dá majoritariamente no setor privado, com a permissão do Estado. Todavia, não se pode afirmar que esse crescimento de IES e número de matrículas deu-se com padrões de qualidade mínimos, uma vez que a expansão se deu de forma rápida e questiona-se se o Estado, de fato, pode acompanhar esse movimento.

3.1 Os cursos de Licenciatura no Distrito Federal

De acordo com Gatti (2010), as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica. A institucionalização e currículo desses cursos vêm sendo questionados, uma vez que estudos já apontavam vários problemas na consecução de seus propósitos formativos. A autora afirma que em função dos graves problemas enfrentados no que se refere às aprendizagens escolares, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, tanto no que se refere às estruturas institucionais, quanto ao currículo e conteúdos formativos. Porém, mesmo levando em consideração um conjunto de fatores que influenciam o desempenho dos cursos de licenciatura, é preciso chamar atenção para a formação inicial dos professores, que envolve diretamente as IES, sobretudo as universidades.

Para Gatti e Barreto (2009), em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para a educação superior. Essa mudança evidencia questionamentos relacionados à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os

cursos de nível médio. Segundo as autoras, questionam-se também as condições de financiamento e funcionamento dos cursos, e a qualidade da formação ofertada, sendo esse um dos aspectos mais difíceis de serem aferidos.

Ainda no que diz respeito à qualidade Brito (2007), analisa que os cursos de formação de professores não têm recebido a merecida atenção. Ao longo dos anos, essa profissão foi gradativamente sendo sucateada, particularmente em função da ideia amplamente disseminada de que formar bacharéis, futuros pesquisadores, se reveste de uma importância maior que formar professores. Para a autora, a década de 1990 foi aquela onde o número de estudantes era bastante reduzido, porém em 2004 o número de estudantes ultrapassa a barreira dos 100.000.

Como mencionado anteriormente, a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2013 aponta que no Brasil são ofertados 7.920 cursos de licenciatura nas modalidades presencial e à distância. Já em relação à quantidade de matrículas nesses cursos foi registrado um total de 1.374.174, das quais 29.440 concentram-se no Distrito Federal, sendo distribuídas 6.367 em instituições públicas e 23.073 em instituições privadas.

Assim, o DF possui um número considerável de matrículas em cursos de licenciatura e essas se concentram, sobretudo, no setor privado. É preciso investigar a relação existente entre avaliação e regulação e de que forma elas orientaram a expansão da educação superior no DF, que se deu de forma vertiginosa a partir de meados da década de 1990.

Considerações finais

A relação entre avaliação, regulação e expansão está explicitada na Lei nº 10.861 de 2004, que institui o Sinaes. Partindo dessa premissa, um dos objetivos do sistema de avaliação é orientar a expansão da oferta da educação superior. Logo, o Estado é responsável por regular não apenas a qualidade dos cursos e instituições, mas também tem o papel de intermediar a expansão da educação superior, por meio das avaliações.

O Sinaes foi sofrendo transformações ao longo dos anos, à medida que índices foram implementados em suas políticas por meio de portarias. Tal ação causou uma série de discussões entre os pesquisadores da área, sob o principal argumento de que a concepção inicial do Sinaes estava sendo deturpada. A inclusão dos índices nesse sistema avaliativo teve o intuito de regular a educação superior, no que tange à qualidade das IES e cursos. Todavia,

há evidências de que os índices são utilizados para inúmeras finalidades. Dependendo do público, o índice assume um determinado papel. Para o Estado, diminuiu o número de visitas *in loco*; para as IES contribui com a sua autopromoção e para a mídia serviu como subsídio para a elaboração de *rankings*. Portanto, pode-se inferir que, assim como a avaliação assume vários papéis, os índices também têm acompanhado esse movimento. Muito tem se falado sobre os índices, mas pouco se aprofunda nessa discussão.

Além do mais, como mecanismos de regulação, os índices devem orientar a expansão da educação superior. De acordo com os dados apresentados, percebe-se que a educação superior brasileira obteve um significativo crescimento no setor privado, fenômeno que se mostra igualmente intenso no Distrito Federal, nas últimas décadas, em termos do número de instituições e de matrículas. Sousa (2013) destaca que a esfera pública também evidenciou uma expansão, mas tímida quando comparada àquela que se deu na esfera privada. Todavia, de acordo com o autor, o crescimento do número de vagas na educação superior é um ponto contraditório, porque o Brasil ainda apresenta uma das menores taxas de inserção de indivíduos na educação superior, quando comparado aos países da América Latina.

Em relação à necessidade de o estudo elencar o DF como *locus d*a pesquisa, tal ação faz-se necessária pelo fato de o DF ter apresentado, ainda na década de 1990, uma expressiva expansão do número de IES. O crescimento se deu principalmente no setor privado, assim é importante saber de que forma os cursos de licenciatura se relacionaram com a expansão.

Diante do exposto é preciso analisar em que medida o Estado vem acompanhado a expansão da educação superior. Os índices não podem ser vistos como mecanismos de ajuste ao sistema ou coerção, eles devem possibilitar a análise desse processo de expansão, permitindo discutir como a qualidade tem acompanhado esse crescimento.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C.“SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 955-977, out. 2006.

_____. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na "Revista Avaliação". **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.** Campo Grande-MS, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010.

_____. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011.

_____. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BARROSO, J. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 19-28, jul. 2004.

BELLONI, I.; BELLONI, J. A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. de; BELLONI, I.; SOARES, J. F. **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003, p. 9-57.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 10, n. 72.

_____. Portaria Normativa nº 06, de 27 de março de 2013. Consolida disposições sobre indicadores de qualidade e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 mar. 2013. Seção1, p. 13, n. 60.

_____. Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 ago. 2008. Seção1, p. 15, n. 151.

_____. Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 set. 2008. Seção1, p. 13, n. 173.

BRITO, M. R. F. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 3, Sept. 2007. p. 401-443.

GARCIA, M. F; ESPINDOLA, A. A; SORDI, M. R. Processo de implementação do SINAES – sistema nacional de avaliação da educação superior: contradições, tensões e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, SP, v. 6, nº 3, p. 24-35, janeiro/abril, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

_____. ; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORA, P. M. Sentidos e significados do Índice Geral de Cursos na regulação da qualidade da educação superior 2013. 240f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação superior 2013. Brasília: INEP, 2014.

_____. **Conceito Enade 2012**: nota metodológica. Brasília, DF, 2013.

_____. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2013. Brasília: INEP, 2014

TAVARES ET AL. A relação expansão-avaliação da educação superior no período pós-LDB/1996. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, 2014, p.92-105.

SOUSA. Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: CUNHA, C; SILVA, M. A.; SOUSA, J. V. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 193-240.

_____. **Educação superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Liber; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2013.

CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O DEBATE NO MERCOSUL E COMUNIDADE EUROPEIA

ABDALLA, Ively G.
SEIFFERT, Otilia
RUIZ-MORENO, Lidia
ABENSUR, Patricia
LIMEIRA, Polyana

Universidade Federal de São Paulo
ively.abdalla@unifesp.br

Eixo temático 3 – Avaliação na expansão da educação superior

Resumo
O texto é produto da pesquisa "Avaliação, expansão e qualidade da educação superior no século XXI" realizada pelo "Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior" (POW1). Foi analisada no contexto do MERCOSUL e da Comunidade Europeia – ENQA –, a concepção de qualidade do ensino superior e os atributos de qualidade que agências internacionais referenciam a este nível de ensino. Percebe-se que no âmbito do MERCOSUL o conceito de qualidade é construído através de consensos e negociações. A qualidade da educação superior é avaliada por sistema de acreditação, coordenado pelas Agências Nacionais de Acreditação (ANAs); é feita pelo ARCO-SUL, o qual estabelece critérios regionais de qualidade. Na comunidade europeia a qualidade da educação superior é chancelada pela ENQA que afirma que a excelência do ensino superior europeu é que garante a qualidade deste ensino. Para a ENQA a excelência pode ser avaliada de acordo com normas acordadas que se aplicam em toda a gama de diferentes disciplinas acadêmicas e tipos de instituições. É um conceito relativo e pode ser aplicado para refletir a variabilidade entre instituições e o contexto do estudante.

Palavras-Chave: educação superior, avaliação, qualidade, ARCO-SUL, ENQA

Introdução

Este texto é um dos produtos da pesquisa "Avaliação, expansão e qualidade da educação superior no século XXI" em realização pelo "Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior" (POW1)[88] com apoio do CNPq e do Programa

[88] Pesquisadores do POW1: José Carlos Rothen, Maria das Graças Medeiros Tavares, Adenize Costa Acioli, Ana Lucia Calbaiser da Silva, Ana Lydia Vasco de Albuquerque Peixoto, Andréia da Cunha Malheiros Santana, Andreliza Cristina de Souza, Arlete de Freitas Botelho, Camila Yuri Santana Ikuta
Claudia Maffini Griboski , Dávilla Camila da Silva Correia, Fabiane Robl, Flávio Reis dos Santos
Gladys Beatriz Barreyro, Ivanildo Ramos Fernandes, Ively Guimarães Abdalla, Jaime Farias,
Jandernaide Resende Lemos, Joelma dos Santos Bernardes, José Vieira de Sousa, Lauro Victor Nunes, Letícia Bortolin, Lidia Ruiz Moreno Brisola, Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves, Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert, Pamela Cristina Botiglieri, Patrícia Lima Dubeux Abensur, Polyana de Castro Limeira, Regilson Maciel Borges, Sheyla Aparecida Tavares Pedrucci, Simone Fabrini Paulino

Observatório da Educação - OBEDUC nº 20346. Que é desenvolvida por pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho de Políticas de Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (GT 11/ANPEd) e a Rede Universitas/BR. Constitui um dos sete subprojetos do "Projeto Integrado Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil a partir de 1995", desenvolvido com o financiamento do Programa Observatório da Educação - OBEDUC nº 20346 - CAPES (2012-2016).

O trabalho tem como objetivo analisar, no contexto do MERCOSUL e da Comunidade Europeia – ENQA –, a concepção de qualidade da educação superior e os atributos de qualidade preconizados por agências internacionais, ou seja, os elementos que conferem a uma instituição a qualidade educativa.

O desenvolvimento do texto foi baseado em levantamento bibliográfico feito em trabalhos apresentados no XXII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/Br, artigos de periódicos e publicações do ENQA disponíveis online.

O conceito de qualidade no MERCOSUL

No contexto da América Latina, a crescente internacionalização da educação superior, as mudanças ocorridas ao redor do chamado Pacto de Bolonha (1999) e a integração regional latino-americana, especialmente no cone sul, com o desenvolvimento do MERCOSUL Educacional têm incentivado a preocupação com a qualidade e comparabilidade de cursos e instituições de educação superior.

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) foi criado em 1991, com o Tratado de Assunção entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e incluiu, desde o início, a educação como um aspecto de sua intenção de integração regional, com a criação de um Plano Trienal do Setor Educacional, em 1992 (BARREYRO, LAGORIA, HIZUME, 2015).

Na educação superior foi criado, em 1998, O Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o reconhecimento de diplomas universitários — MEXA – que derivou nos processos de Acreditação Regional de Cursos Universitários — Arcu-SUR e na criação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação — RANA (MERCOSUR EDUCATIVO, 2009).

O MEXA postula o reconhecimento dos diplomas de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, e estabelece parâmetros que aplicariam as agências nacionais de acreditação com a finalidade de garantir uma educação superior de qualidade (BARREYRO, LAGORIA, 2010).

> O MEXA insere-se no Plano Operacional do Setor Educacional do Mercosul (SEM) como política pública regional de certificação da qualidade de cursos superiores e excelência acadêmica. A partir da experiência do MEXA foi proposta a elaboração de um sistema permanente em 2006, o que dimanou na criação do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul (Sistema ARCU-SUL), aprovado pela Decisão n. 17 de 2008 do Conselho Mercado Comum (MERCOSUL, 2009), nos mesmos moldes do MEXA, mas de caráter permanente. Além dos três cursos que participaram do MEXA, foram também eleitos Arquitetura, Enfermagem, Odontologia e Veterinária para o 1° Ciclo de acreditação do Sistema ARCU-SUL, iniciado em 2008 (BARREYRO, LAGORIA, HIZUME, p. 53, 2015).

Não existe consenso na literatura sobre a noção de qualidade, o conceito é construído através de consensos e de negociações. Como afirma Dias Sobrinho (2003), ele é uma construção social, que varia segundo os interesses dos grupos de dentro e de fora da instituição educativa, e que reflete as características da sociedade desejada para hoje, e projetada para o futuro. Lamarra (2007), recorrendo às reflexões de Dilvo Ristoff, entende que se deve avaliar para planejar e para evoluir, visto que avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade; de repensarem objetivos, modos de atuação e resultados; de estudar, propor e implementar mudanças nas instituições e em seus programas.

A Rede Ibero-americana para a Acreditação da Qualidade na Educação Superior (RIACES) indica o conceito de qualidade vigente nos sistemas de avaliação da educação superior da região:

> Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa

> que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación (RIACES, 2008, p.21).

A qualidade da educação superior no MERCOSUL é avaliada pelo sistema de acreditação, que é coordenado pelas Agências Nacionais de Acreditação (ANAs) dos países membros originários: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

> Todo o processo de acreditação é coordenado internamente pelas ANAs de cada país e em âmbito regional pela organização das ANAs em uma Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA). A RANA elabora suas próprias regras e adota decisões consensuais. Assim, as ANAs são a força motriz do Sistema, responsáveis desde o lançamento da convocatória para participação no processo até a emissão final de Resolução que concede ou nega a acreditação (BARREYRO, LAGORIA, HIZUME, p. 53, 2015).

A maioria dos processos de avaliação da qualidade da educação superior no MERCOSUL foi motivada por normas governamentais como demonstrado no quadro a seguir, que especifica a situação na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Quadro1 – Marcos regulatório do sistema de ensino superior e organismos nacionais criados para assegurar a qualidade.

Países	**Marco Regulatório Do Sistema De Ensino Superior**		**Organismo Nacional Criado Para Assegurar A Qualidade**	
	Geral	**Específico**	**Denominação**	**Funções**
ARGENTINA	1-Constituição Nacional/1994 (consagra a autonomia universitária). 2-Lei Federal de Educação Nº. 24.195/1994. 3-Lei de Educação Superior Nº. 24.521/1995	1-Lei de Educação Superior Nº. 24.521/1995: regulamenta a educação superior universitária e não universitária; faculta ao Estado exercer as funções de controle da qualidade da educação universitária. 2-Resolução Ministerial Nº.1717/2004.	1-CONEAU (Comissão Nacional de Avaliação Acreditação Universitária). 2-Critérios de avaliação da educação à distância.	1-Avaliação institucional. 2-Acreditação das carreiras de graduação. 3-Acreditação das carreiras de pós-graduação. 4-Autorização de funcionamento das instituições universitárias privadas, nacionais e provinciais.

ISSN 2446-6123

BRASIL	1-Constituição Federal/1988. 2-Lei Nº. 9394/ 1996 (estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional).	1-Lei Federal Nº. 10.861/ 2004: institui o Sinaes e cria a Conaes - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, com função de coordenar e monitorar o Sinaes. 2-Resolução Nº. 1263/64/65 de 2004: regulamenta os processos de regulação, supervisão, credenciamento, autorização de funcionamento e reconhecimento da educação superior). 3-Portaria Ministerial Nº.1.027/2006, cria a CTAA – Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação.	SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).	1-Avaliação institucional. 2-Credenciamento das carreiras de graduação. 3-Exame do ingresso à educação superior

ISSN 2446-6123

PARAGUAI	Lei 136 de Universidades de 1993	Lei 2.072 de 13 de fevereiro de 2003.	ANEAES – Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior É vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, mas com autonomia técnica e acadêmica para desempenhar as suas funções.	1- Realizar avaliações externas de qualidade acadêmica das instituições de ensino superior; 2-Servir como órgão consultivo em matéria de avaliação e acreditação da Educação Superior; 3-Acreditar a qualidade acadêmica dos cursos e programas de pós-graduação que tenham sido objeto de avaliações externas da Agência; 4-Vincular-se a organismos nacionais ou estrangeiros em matéria de cooperação financeira e técnica.

ISSN 2446-6123

URUGUAI	- Constituição da República	1-Lei Orgânica da Universidad de La República/ 1958. 2-Lei 15.661 e Decreto Nº. 308/1995: criam o sistema funcionamento de autorização e regulação das universidades e instituições universitárias privadas e o reconhecimento de seus títulos. 3-Lei 15.739: cria a ANEP. 4-Decreto Nº. 308/1995: ordena o Sistema de Ensino de Terceiro Grau Privado e cria o CCETP. 5-Leis 14.101 e 15.739: estabelecem o funcionamento da Comissão Coordenadora da Educação, presidida pelo Ministro da Educação e Cultura.	1-CCETP (Conselho Consultivo de Ensino de Terceiro Grau Privado) 2-ANEP (Administração Nacional da Educação Pública)	Avaliação e acreditação de instituições privadas.

*Adaptado de: Fernández Lamarra. Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina [Los Processos de Evaluación y Acreditación]. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2007; Barreyro, Lagoria e Hizume. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar 2015.

Segundo Barreyro, Lagoria e Hixume (2015) a acreditação de cursos tem sido um dos aspectos mais desenvolvidos desde 1996 quando começaram os trabalhos e dez anos depois, o ARCU-SUR assume essa função. Essa continuidade mostra uma firme tendência de política regional.

O ARCU-SUL tem a potencialidade de estabelecer critérios regionais de qualidade e uma possível convergência dos sistemas nacionais

> de avaliação da educação superior no Mercosul, apesar da diversidade dos sistemas nacionais e seus sistemas de avaliação, embora não seja prevista no ARCU-SUL a substituição das avaliações nacionais pelas regionais (BARREYRO, LAGORIA, HIZUME, 2015, p: 65).

O conceito de qualidade na Comunidade Europeia

No contexto da comunidade europeia, a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior – ENQA – é uma agência com administração localizada em Bruxelas, na Bélgica, e é a sucessora legal da Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior.

A história desta agência retoma ao final dos anos 1990 quando procedimentos formais de garantia de qualidade começaram a se estabilizar em nível nacional.

Em 19 de junho de 1999, os ministros de educação de vinte e nove estados europeus comprometeram-se com a criação e promoção da Área Europeia de Educação Superior (*European Higher Education Area*) – EHEA até 2010. Para isso, assinam em Bolonha (Itália) o que ficou conhecido como a Declaração de Bolonha (BOLOGNA DECLARATION, 1999); tentativa de criação de um espaço europeu de educação superior (EHEA), iniciado em 1999. Lima, Azevedo e Catani (2008, p.15) destacam que o Processo de Bolonha "tem atribuído grande protagonismo às questões relativas à 'garantia da qualidade'":

> Quanto à "garantia da qualidade" da educação superior, ela tem estado na base do lançamento de múltiplos sistemas de avaliação, conselhos e agências nacionais (dos cursos ou programas, da pesquisa, das instituições ou mesmo dos sistemas nacionais ou regionais). A regulação transnacional de tais iniciativas, até recentemente dependentes de legislação nacional corresponde, agora, a uma exigência do Processo de Bolonha e, nesse sentido, a ENQA produziu já *standards* e "orientações" com vista à integração dos processos de avaliação em nível europeu (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.16).

A ideia da criação de uma associação se origina do Projeto Piloto Europeu para Avaliação da Qualidade no Ensino Superior (1994-95), que demonstrou o valor da partilha e

experiência na área de garantia de qualidade em desenvolvimento. Seguindo a recomendação do Conselho (98/561/CE, de 24 de Setembro de 1998) sobre a cooperação europeia na garantia da qualidade do ensino superior e da Declaração de Bolonha de 1999, a ENQA foi criada em 2000 como a *"European Network for Quality Assurance in Higher Education"* (Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior) para promover a cooperação europeia em matéria de qualidade. Em 2004, a rede se transformou na Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA).

A missão da ENQA é contribuir de forma significativa para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino superior europeu em um nível elevado e para atuar como uma importante força motriz para o desenvolvimento da garantia da qualidade em todos os países signatários do pacto de Bolonha.

Como uma associação das agências europeias, a ENQA contribui para esse objetivo, especialmente por meio de promoção de cooperação em matéria de garantia de qualidade (QA – *quality assurance*) na educação superior, a fim de desenvolver e compartilhar boas práticas de controle de qualidade e promover a dimensão europeia de QA .

A integração proposta pela ENQA se faz, em grande parte, por meio de declarações que previam a promoção da cooperação europeia, por meio do desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis de avaliação. Mais que uma agência europeia de avaliação e acreditação, a ENQA cumpre um papel relevante na construção de uma plataforma europeia da qualidade da educação superior.

A ENQA tem como principais objetivos ser reconhecida como a principal fonte de conhecimento e informação no campo da qualidade a nível europeu; desenvolver processos com instrumentos fundamentais para o aprimoramento e prestação de contas; compor as agências de garantia de qualidade em todos os países da EHEA (*European Higher Education Area*) para ser o mais abrangente possível, e também com a participação ativa de todos os membros.

ENQA reconhece que a responsabilidade primária pela qualidade recai sobre as instituições de educação superior. A garantia de qualidade externa, para a qual as agências de controle são responsáveis, preenche uma necessidade diferente: no seu melhor combina tanto a responsabilidade para a tranquilidade do público e um objetivo quanto o papel de desenvolvimento para melhorar a qualidade nas instituições. O papel das autoridades

nacionais é definir a configuração nacional da qualidade e garantir que o sistema nacional de controle de qualidade atue em harmonia com a área de Educação Superior Europeia.

Essa associação está empenhada em respeitar a aptidão para o princípio da finalidade (alinhamento, propósito, processo) que está no cerne da concepção europeia de garantia de qualidade. Considera a autonomia das instituições e a independência das agências no âmbito dos sistemas nacionais de educação superior como uma condição necessária para garantir o pleno exercício de suas responsabilidades, nomeadamente no que respeita ao fornecimento de informações precisas e consistentes para o público em geral.

A ENQA também está firmemente comprometida com uma cooperação contínua com outras redes de garantia de qualidade; respeita a diversidade da educação superior europeu, de abordagens e medidas e a da definição de sistemas de garantia de qualidade nacional.

Na declaração enviada para a conferência de ministros da educação europeus, reunidos em Praga em 2001, a ENQA detalha as iniciativas desenvolvidas concomitantes ao Processo de Bolonha. O grupo de acompanhamento da ENQA declara estar convencido de que a premissa básica para uma garantia da qualidade europeia é a existência de sistemas nacionais bem estabelecidos e eficazes, e relaciona fortemente a necessidade de mudança com a internacionalização. O texto apresenta ainda algumas questões e problemas para um sistema de garantia da qualidade europeia, incluindo algumas orientações de direção que uma abordagem europeia poderia tomar. São também apresentadas algumas recomendações para o próximo debate (ENQA, 2001).

Em outra declaração para a conferência de ministros da educação europeia, realizada em Berlim em 2003, a Agênciaapresenta as atividades desenvolvidas desde a reunião de Praga; o reforço de sua organização, estrutura e funções; o papel futuro da associação; reforça abertura para todos os países signatários do Processo de Bolonha; o desenvolvimento de um Registro Europeu das Agências; o reforço dos critérios para a adesão a ENQA; e o lançamento de um Código de Princípios para os membros das agências da ENQA. O documento encerra reforçando o objetivo de uma cooperação europeia eficaz na perspectiva do Processo de Bolonha (ENQA, 2003).

No ano de 2005, por ocasião da reunião ministerial em Bergen, a ENQA, juntamente com a EUA, EURASHE e ESIB, elabora documento contendo as Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no EHEA, solicitação dos ministros signatários do Processo de

Bolonha reunidos em Berlim, no ano de 2003. É nesa reunião que este relatório será aprovado. O relatório é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo introdutório trata do contexto, objetivos e princípios. O segundo apresenta as normas e orientações para a garantia da qualidade interna dentro das instituições de ensino superior. O terceiro apresenta os padrões europeus para o controle externo de qualidade do ensino superior. O quarto apresenta as normas europeias para as agências externas (ENQA, 2009b).

Em 2007 a ENQA envia relatório à reunião ministerial realizada em Londres, a fim de apresentar os desenvolvimentos desde a reunião ministerial de Bergen. Inicialmente trata da participação ativa da associação no Grupo E4. Em seguida relata a mudança organizacional e opiniões externas das agências membros da associação. E por fim, trata das atividades relacionadas com o Processo de Bolonha, por meio de suas oficinas e seminários. Encerra com recomendações para um futuro sistema, concentrando-se na terminologia e epistemologia da garantia de qualidade (ENQA, 2007).

Em vista a conferência ministerial de Leuven/Louvain-la-Neuve, realizada em 2009, a ENQA elabora um documento de posição sobre a garantia da qualidade no EHEA. Nele concorda que a busca da excelência, transparência e prestação de contas, estão diretamente relacionadas a este processo. Reconhece o progresso que tem sido feito no desenvolvimento interno e externo de procedimentos no nível nacional. Mantém sua responsabilidade de contribuir para atingir a meta de manutenção da qualidade do ensino superior europeu a um nível elevado e está convencida que as metas fixadas no interior do âmbito do Processo de Bolonha apenas podem ser alcançadas por meio da cooperação internacional (ENQA, 2009a).

Em 2010 a ENQA elabora uma declaração sobre o Relatório da Comissão Europeia para o progresso na Garantia da Qualidade. Neste texto a associação apresenta a noção desse termo na Europa e no EHEA; as normas e diretrizes no EHEA, a dimensão europeia; e a infraestrutura de garantia da qualidade (ENQA, 2010b). Em outro documento de 2010, a ENQA envia relatório para a reunião ministerial de aniversário de dez anos do Processo de Bolonha. Neste relatório são apresentados os principais resultados da linha de ação do Processo de Bolonha, as conquistas da ENQA, e os desafios para o futuro (ENQA, 2010a).

Em março de 2011, a ENQA elabora documento de posição sobre a garantia da qualidade e ferramentas de transparência. O objetivo é examinar a natureza e a finalidade destas ferramentas, entre os quais se mencionam: os instrumentos de transparência Bolonha;

os *rankings* e os procedimentos de garantia da qualidade. São ferramentas que servem a propósitos diferentes, mas que se apoiam mutuamente, caso dos rankings, que são restritos à função de prestação de contas, e a garantia da qualidade, que servirá sempre. Ambas as abordagens se sobrepõem na função de prestação de contas e, assim, podem ser complementares (ENQA, 2011).

Como resultado dos trabalhos desenvolvidos até então foram definidos critérios e diretrizes para garantir a qualidade interna e externa das instituições, bem como a das agências de acreditação.

Os critérios e diretrizes para garantia da qualidade interna foram definidos como: política interna e procedimentos desse processo; aprovação, acompanhamento e revisão periódica dos programas; avaliação dos alunos; garantia da qualidade do pessoal docente (qualificação); recursos de aprendizagem e apoio ao estudante; sistemas de informação; informação pública atualizada e imparcial.

Os critérios e diretrizes para garantia da qualidade externa foram definidos como: utilização de procedimentos de garantia da qualidade interna eexterna; critérios para a decisão; processos adaptados às finalidades; relatórios acessíveis; processos de monitoramento; avaliações periódicas; análise de todo o sistema.

Os critérios e diretrizes das agências foram definidos como: utilização de procedimentos de garantia externa da qualidade na educação superior; classificação oficial; atividades de garantia da qualidade; recursos utilizados; missão da agência; independência e autonomia; critérios e processos de controle externos utilizados pelas agências; procedimentos de prestação de contas.

Em 2012, por ocasião da conferência ministerial de Bucareste, a ENQA produz relatório em que sublinha a sua mais recente contribuição para o desenvolvimento da garantia da qualidade no EHEA, bem como suas respostas aos desafios que ainda estão pela frente. Em face disso, a associação indica sua vontade de continuar a contribuir para o desenvolvimento do EHEA e para o desenvolvimento em todos os países do EHEA. A fim de alcançar isso, a ENQA reforça a sua colaboração com os países que ainda não criaram agências, ou que estão em fase de criação (ENQA, 2012); forma um Grupo de trabalho para trabalhar com o conceito de excelência para o ensino superior europeu, o qual que se reuniu pela primeira vez em junho de 2012.

Nesta reunião, o grupo definiu um programa de trabalho para identificar sobre a excelência na literatura existente e avaliar a prática atual (ENQA, 2014).

> Segundo a ENQA (2014) o conceito de "excelência" é bem estabelecido em muitos campos da atividade e o termo é usado frequentemente para se referir a um desempenho muito bom ou excelente. No ensino superior, o conceito significa coisas diferentes em contextos diferentes. Excelência pode ser equiparada à reputação e posição das instituições, mas depende muito da percepção da experiência do aluno e das missões de instituições que variam. Existem inúmeras definições ideais, diferentes propósitos e diferentes áreas de garantia de qualidade e participação dos interessados. O conceito é vago o suficiente para oferecer razões abundantes, tanto para pesquisa teórica e prática. Na opinião do grupo de trabalho, é importante considerar a excelência como um fenômeno social, com base em considerações teóricas e culturais, mas é o grupo também reconhece que o conceito tem aplicações práticas no contexto da gestão e do desenvolvimento tecnológico (ENQA, 2014, p. 9).

O grupo chegou a um acordo sobre uma série de questões-chave para enquadrar o debate sobre excelência e fornecer alguma estrutura para um documento de trabalho. Os questionamentos acordados foram:

• O que é a excelência?

• Como é reconhecida atualmente?

• Quais os critérios que podem ser usados para avaliar a aplicação da excelência?

• Pode ser alcançado através de excelência de garantia de qualidade?

• Que exemplos atuais estão lá de excelência na prática?

Concluiu-se que as diferentes abordagens para a excelência servem para ilustrar os aspectos multidimensionais do conceito.

Excelência pode ser identificada ao nível da instituição, o corpo docente, departamento ou membros individuais do pessoal e pode ser aplicada no contexto dos muitos papéis e funções das instituições de educacão superior. Aplica-se tanto na gestão e prestação

de serviços, bem como na experiência de funcionários e alunos em programas de intercâmbio de estudo e pesquisa. O que está claro é que a excelência é uma expectativa e um objetivo. Há um entendimento geral de que o objetivo é central para a cultura e os valores de ensino superior e impulsiona a motivação para a melhoria contínua.

Os governos e as agências são um foco na excelência como um meio para melhorar a qualidade do ensino universitário e de investigação, e para a divulgação de boas práticas. Esta abordagem também incentiva a concorrência entre as instituições para o reconhecimento como centros de excelência, o que pode melhorar o seu perfil.

Há uma mudança perceptível no pensamento longe de noções utilitárias da equidade e da percepção da educação superior como um "bem social" no sentido da promoção de um mercado mais competitivo para as instituições, na crença de que a competição irá melhorar os padrões e qualidade.

A categorização das instituições é uma alternativa para tabelas de classificação e para o estabelecimento do status e reputação das mesmas. Isto evita o posicionamento relativo das instituições em ordem de classificação e estabelece metas para que se esforcem a se tornarem excelentes. Instituições consideradas excelentes também podem ganhar reconhecimento em um contexto internacional e demonstrar a capacidade de competir com outros países.

ENQA afirma que existem diferentes elementos que constituem a definição de excelência na educação superior conforme figura 1.

Figura 1[89]. Elementos que constituem a definição de excelência na educação superior

ELEMENTS THAT CONSTITUTE THE DEFINITION OF EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION

Ownership and aims	Range	Awarding boundaries	Diversity in the use of values	Use of indicators
Who is defining /measuring excellence?	Excellence is a reality	Excellence is exclusive	There is a universal definition of excellence for each reality	Preference in the use of objective indicators
Why is a definition of excellence promoted?	Excellence is a developmental process	Excellence is inclusive	Different definitions of excellence can be used for the same reality	Preference in the use of subjective indicators
	Excellence is a horizon			

[89] Quadro referenciado na publicação ENQA, 2014, p. 21

ISSN 2446-6123

Segundo publicação da ENQA em 2014, o ser excelente no ensino superior pode ser interpretado como "Muito bom" ou "excepcional". Excelência é parte de um processo, cuja competência é o ponto de partida. Por este motivo, não pode ser definida como um resultado simples. Apreende-se que o conceito de excelência consagra um aspecto de qualidade, e, de acordo com a visão tradicional, ele se vincula com a qualidade excepcional. A partir deste ponto de vista, pode ser compreendido como uma medida de qualidade de algo especial que nem sempre é alcançada. Qualidade refere-se a algo distinto e, em termos educacionais, está ligada às noções de excelência, com um padrão tão alto, que raramente é atingida; representa algo que as instituições ou estudiosos podem aspirar a atingir.

Excelência é geralmente definida como uma qualidade que supera um limite em um determinado campo em particular. A noção de qualidade excepcional é vista como algo especial. De acordo com Harvey e Green (1993), existem três variações[90] (ENQA, 2014, P:22):

1. Noção tradicional de qualidade: o conceito de qualidade associado à noção de distinção, de algo especial ou 'alta classe'.

2. Superação de padrões de qualidade elevados: a excelência é muitas vezes usada como sinônimo de qualidade e percebida como normas elevadas. É semelhante à visão tradicional, mas identifica o que os componentes de excelência são ao mesmo tempo em que garante que estes são quase inatingíveis. É uma abordagem elitista em que o sentido da qualidade é apenas atingido possivelmente somente em circunstâncias limitadas.

3. Analisando se os critérios de qualidade foram atingidos: Um produto de "qualidade" é aquele que passou por um conjunto de critérios de qualidade. Os critérios são baseados em indicadores de desempenho atingíveis que são projetados para rejeitar itens 'defeituosos'. Portanto, "qualidade" é atribuída a todos os itens que satisfazem os padrões mínimos estabelecidos pelo órgão de monitoramento o que implica que a qualidade pode ser considerada como o resultado de "controle de qualidade científico".

A principal conclusão a que o grupo de trabalho do ENQA chega sobre excelência é que o conceito tem a maior relevância e valor se for aplicado em um contexto com critérios

[90] TRADUÇÃO DOS AUTORES

definidos. Desta forma a Excelência pode ser avaliada de acordo com normas acordadas que se aplicam em toda a gama de diferentes disciplinas acadêmicas e diferentes tipos de instituições. É um conceito relativo e pode ser aplicado para refletir a variabilidade entre instituições e o contexto do estudante.

Considerações finais

Este texto pretendeu descrever como o conceito de qualidade é entendido e trabalhado no âmbito do MERCOSUL e no da Comunidade Europeia.

Percebe-se que na América do Sul, no contexto do MERCOSUL, a garantia da qualidade do ensino superior é dada pelo sistema de acreditação, o qual é coordenado pelas Agências Nacionais de Acreditação (ANAs) dos países membros originários: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Apesar de não haver ainda um consenso sobre a noção de qualidade, a Rede Ibero-americana para a Acreditação da Qualidade na Educação Superior (RIACES) indica o conceito de qualidade vigente nos sistemas de avaliação da educação superior da região. Este é compreendido como o grau em que um conjunto de características diferenciadoras inerentes à educação superior atende a uma necessidade ou expectativa, refere-se ainda à operação exemplar de uma instituição que atende aos padrões previamente estabelecidos por um órgão ou agência de acreditação (RIACES, 2008, p.21).

A maioria dos processos de avaliação da qualidade da educação superior no MERCOSUL é derivada de normas governamentais e o ARCU-SUL é o sistema responsável pela acreditação dos cursos no âmbito do MERCOSUL. Este tem a potencialidade de estabelecer critérios regionais de qualidade e uma possível convergência dos sistemas nacionais de avaliação da educação superior desses países. Já no contexto da comunidade europeia, a qualidade da educação superior é chancelada pela Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior – ENQA, criada em 1999 com o objetivo de ser reconhecida como a principal fonte de conhecimento e informação no campo da garantia da qualidade a nível europeu.

Esta agência ao contrário do que ocorre no MERCOSUL já trabalha com o conceito de excelência para a educação superior europeu, o qual deve garantir a sua qualidade. Para a ENQA as diferentes abordagens para a excelência servem para ilustrar os aspectos multidimensionais do conceito.

Neste sentido, a excelência pode ser identificada nos diferentes níveis da comunidade acadêmica como: instituição, corpo docente, departamento ou membros individuais do pessoal; e pode ser aplicada no contexto dos muitos papéis e funções das instituições de ensino superior. Aplica-se tanto na gestão e prestação de serviços, bem como na experiência de funcionários e alunos em programas de intercâmbio de estudo e pesquisa. Desta maneira, conclui-se que a excelência é uma expectativa e um objetivo central para a cultura e os valores de ensino superior e impulsiona a motivação para a melhoria contínua.

Segundo a ENQA, os governos e as agências de controle de qualidade são um foco na excelência como um meio para melhorar a qualidade do ensino universitário e de investigação, e para a divulgação de boas práticas. Esta abordagem também incentiva a concorrência entre as instituições para o reconhecimento como centros de excelência, o que pode melhorar o seu perfil.

Ao trabalhar com o conceito de excelência das instituições as tabelas de categorização e o posicionamento relativo das mesmas em ordem de classificação perde o sentido e possibilita que se estabeleçam metas para que estas se esforcem para se tornarem excelentes.

Assim, o conceito de excelência consagra um aspecto de qualidade, e, de acordo com a visão tradicional, ele se vincula com a qualidade excepcional. A partir deste ponto de vista, pode ser compreendido como uma medida de qualidade de algo especial que nem sempre é alcançada.

Qualidade, então, refere-se a algo distinto e, em termos educacionais, está ligada às noções de excelência, com um padrão tão alto, que raramente é atingida; representa algo que as instituições ou estudiosos podem aspirar a atingir. A excelência é geralmente definida como uma qualidade que supera um limite em um determinado campo em particular. A noção de qualidade excepcional é vista como algo especial.

Podemos concluir então que o conceito de excelência tem a maior relevância e valor se for aplicado em um contexto com critérios definidos. Desta forma a excelência pode ser avaliada de acordo com normas acordadas que se aplicam em toda a gama de diferentes disciplinas acadêmicas e diferentes tipos de instituições. É um conceito relativo e pode ser aplicado para refletir a variabilidade entre instituições e o contexto do estudante.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L.; HIZUME, G. C. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L. Acreditação da Educação Superior na América Latina: os Casos da Argentina e do Brasil no Contexto do Mercosul. **Cadernos PROLAM/USP** (Ano 9 — Vol. 1 — 2010) p. 7-27.

BOLOGNA DECLARATION. The Bologna Declaration of 19 June 1999 (1999). **Joint declaration of the European Ministers of Education.** Disponível em http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/bologna_declaration.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação - Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: **Cortez,** 2003.

ENQA. **ENQA Statement to the Conference of European Education Ministers in Prague** (2001). Disponível em www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ENQA-position-paper2001.doc. Acesso em: 20/03/2015.

ENQA. **Statement of the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) to the Conference of European Ministers of Education in Berlin 18-19 September** (2003). Disponível em http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/030918-19STATEMENT_ENQA.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

ENQA. **For the attention of the London Ministerial meeting: Contribution of ENQA to the Bologna Process - developments since the Bergen Ministerial meeting (2007)**. Disponível em http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ENQA-update-London-summit.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

ENQA. **ENQA Position Paper on Quality Assurance in the EHEA (2009a). In view of the Leuven and Louvain-la-Neuve meeting of ministers responsible for higher education of 28–29 April 2009.** Disponível em http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ENQA_position_paper-3.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

ENQA. **ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2009b).** 3º edition. Helsinki, Finland, 2009b. Disponível

em http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

ENQA. **ENQA Report to the Bologna Ministerial Anniversary Conference of March (2010a).** Disponível em http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/Project-4-ENQA-Report-to-the-Anniversary-Bologna-ministerial-meeting-of-March-2010_final_withEClogo1.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

ENQA. **ENQA statement on the European Commission's Report on Progress in Quality Assurance (2010b).** Disponível em: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/Project-3-Comment_on_ECpaper_09_final_withEClogo.pdf. Acesso em: 22/03/2015.

ENQA. **ENQA Position Paper on Transparency Tools (2011).** Disponível em http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/Position-paper-on-QA-and-transparency-tools_adopted.pdf. Acesso em: 22/03/2015.

ENQA. **ENQA Report to Ministers Responsible for Higher Education in The EHEA (2012).** Bucharest Ministerial Conference, April 2012. Disponível em http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ENQA_report_EHEA_ministers.pdf. Acesso em: 22/03/2015.

ENQA. **THE CONCEPT OF EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION. European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL, 2014**. Disponível em: http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA%20Excellence%20WG%20Report_The%20Concept%20of%20Excellence%20in%20Higher%20Education.pdf. Acesso em 25/03/2015.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Educación Superior y Calidad en América Latina Y Argentina [Los Procesos de Evaluación y Acreditación]; **Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero**, 2007.

HARVEY, L., GREEN, D. "Defining Quality", **Assessment and Evaluation in Higher Education**, vol. 18, pp. 9–34, 1993.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Alfrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.7-36, mar. 2008.

MERCOSUL EDUCATIVO. Sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad academica de sus respectivas titulaciones en el Mercosur y Estados Asociados Sistema Arcu-Sur. **Manual de procedimientos**. 2008. Disponível em: http://edu.mercosur.int/pt-BR/component/content/article/25-mercosul-educacional/126-premio-paulo-freire.html . Acesso em: 25/03/2015.

RIACES – Rede Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior – Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. **Documento Madrid 2004.** Disponível em: http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf. Acesso em: 25/04/2015.

EDUCAÇÃO SUPERIOR ALÉM FRONTEIRAS: IMPLICAÇÕES (NÃO) INTENCIONAIS DO PROCESSO

Adriana de Lurdes Trentin Alvares
adritren@hotmail.com
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Giselle Cristina Martins Real
gisellereal@ufgd.edu.br
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Eixo temático 3:
Avaliação na expansão da educação superior

RESUMO:
Para acompanhar as transformações que têm ocorrido no cenário mundial, os países latino-americanos passaram a investir significativamente no setor educacional, sobretudo, investimentos em educação superior com vistas à competitividade internacional. A expansão desse segmento educacional e o aumento da demanda tem gerado enorme preocupação com a qualidade da formação acadêmica e tornado essencial maiores investimentos em credenciamento e controle da melhoria da qualidade. Dessa forma, o surgimento de novos tipos de prestadores públicos e privados de educação tem levado os governos a implementarem políticas voltadas para assegurar o reconhecimento dos títulos e diplomas oriundos dessas IES. Assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, o presente trabalho tem como objetivo compreender as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional superior latino-americano e contribuir para as análises acerca da temática, em virtude dos incipientes estudos. Conclui-se que o aumento do número de prestadores educacionais, nos últimos anos tem gerado inquietações, em níveis nacional e internacional, já que há graves problemas relacionados com a integridade desses fornecedores, associada à qualidade da oferta acadêmica, e, sobretudo, ao reconhecimento posterior desses títulos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Expansão e demanda. Prestadores educacionais. Qualidade. Reconhecimento de títulos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o movimento expansionista que vem ocorrendo na educação superior nas últimas décadas e, em especial no contexto latino-americano. Tem-se como hipótese que a necessidade dos países de se ajustarem às novas demandas da economia mundial, em decorrência da mundialização financeira (CHESNAIS, 1996), tem proporcionado a definição de políticas indutoras de expansão para a mesma.

Essas diretrizes vêm estabelecendo um novo modelo de governo educacional sujeito "as prescrições e assunções normativas do economicismo" (BALL, 2001, p. 100), que procura instaurar uma ideologia educativa em nível mundial através das políticas educacionais, vinculando educação e desenvolvimento e considerando-os vital para a inserção/permanência no contexto global.

À luz destas transformações, a educação superior no espaço latino-americano, enquanto elemento essencial para integração e desenvolvimento da região (PILETTI; PRAXEDES, 1998; AZEVEDO, 2008), tem passado pela assunção de novos formatos, discursos e (re)novas práticas educativas, objetivando integrar suas funções as necessidades da sociedade, tendo como pano de fundo a produção de conhecimento que prepare/forme o capital humano para entrada no circuito da globalização (MIRANDA, 2008; LANDINELLI, 2008; DIDRIKSSON, 2008).

Nesse sentido, as reformas educacionais, passaram a responder por uma maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptassem mais facilmente às exigências do mercado.

Desse modo, nota-se a diminuição do investimento público na educação superior que, aliada à crescente procura por profissionais capacitados têm possibilitado uma grande expansão do sistema educacional superior privado para suprir esta lacuna (MELO; ANGELO, 2005; OLIVEIRA, 2009; SOUSA, 2010).

Observa-se ainda, que à medida que os países vêm buscando seu desenvolvimento, passou-se a se requerer níveis mais elevados de educação para poder atuar nesse cenário globalizado (CASTRO; NETO, 2012). Diante disso, uma mudança percebida praticamente em todas as profissões é a movimentação e o deslocamento de pessoas de um país para outro em busca de melhores condições de vida e oportunidades de crescimento profissional.

Essas necessidades formativas têm estimulado, de acordo com Knight (2009, 2012), a proliferação de novos tipos de prestadores públicos e privados de programas educacionais e provocado um crescimento da mobilidade estudantil através das fronteiras. Para Carneiro e Novaes (2009) isso representa dizer que, do ponto de vista econômico, as exigências de competitividade e produtividade passaram a imprimir um novo patamar de qualificação profissional.

Diante desse fenômeno, observa-se a existência de um movimento migratório de estudantes brasileiros para instituições de educação superior estrangeiras, em especial para

países que fazem fronteira com o Brasil, como o Paraguai e a Bolívia, na busca por uma titulação (REAL, 2009, 2011; CONCEIÇÃO, 2013).

Este cenário tem trazido novos desafios aos estudiosos do assunto e suscitado debates e inquietações em relação a qualidade dos cursos que tem sido oferecido nessas instituições, como também levado os governos a implementar medidas políticas para fins de reconhecimentos desses títulos.

Diante disso, o presente trabalho busca compreender as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional superior latino-americano e que tem apresentado um crescimento acentuado de matrículas na região nos últimos anos, como também contribuir para as análises acerca da temática, diante dos incipientes estudos.

Para facilitar a exposição dos fatos, este estudo está dividido em três seções, sendo que a primeira contextualiza o processo de expansão da educação superior no contexto latino-americano e algumas de suas causas. A segunda parte analisa a proliferação dos novos tipos de fornecedores educacionais e a instituição de políticas com enfoque nos mecanismos de avaliação e acreditação. Por fim, a título de considerações finais explicitam-se as estratégias e as dificuldades na construção do espaço latino-americano de educação superior.

Educação superior no contexto latino-americano: expansão e suas causas

A educação superior, no espaço latino-americano, tem passado por transformações, a partir dos anos de 1990, para enfrentar os desafios decorrentes das mudanças produtivas e dos avanços tecnológicos. Esta tendência, tem gerado alterações nas políticas educacionais, pois segundo Piletti e Praxedes (1998, p. 223), o modelo atual de educação da região tornou-se "incompatível com qualquer pretensão a competir em iguais condições num mercado mundial altamente dependente de ciência e tecnologia de ponta". Os autores observam ainda que os países têm buscado também a adoção de indicadores educacionais "confiáveis internacionalmente" (225), que evidenciem a qualificação da mão de obra para os padrões internacionais.

Desse modo, a expansão e a avaliação da educação superior passaram a constituir-se elementos centrais na política educacional dos países que compõe o Mercosul. Segundo Real (2009, p. 88), "a avaliação educacional, no contexto contemporâneo, passa a se constituir em um pressuposto de qualidade, na medida em que é capaz de mensurá-la [...]". Para Almeida

Júnior e Catani (2009) a implementação dos processos de avaliação foram justificados como indutores da melhoria da qualidade educativa.

Observa-se assim, que a avaliação vem tomando formas de centralidade na medida em que é implementada e testada. Assim sendo, uma cultura de avaliação torna-se vital para os países frente à expansão dos níveis de escolaridade e as exigências ocasionadas com o decorrer das transformações globais. Visão essa corroborada por Dias Sobrinho (2004), ao destacar que a avaliação tem assumido papel de destaque no contexto das reformas educacionais, particularmente da educação superior.

Nesse sentido, destaca-se que a avaliação e o credenciamento de programas e instituições são um fenômeno recente nas universidades latino-americanas, desse modo, a preocupação com a qualidade dos serviços em educação tem se constituído num desafio para os países latino-americanos. Assim, segundo Guadilla (2010), foi a partir da década de 1990 que a América Latina passou a estabelecer de forma mais dinâmica a avaliação nos seus sistemas educacionais e este "[...] establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación, fue la política pública más frecuente en la mayoria de los países latinoamericanos" (GUADILLA, 2010, p. 29).

Pode-se observar que desde a constituição do Setor Educacional do Mercosul (SEM), na medida em que se implementam planos, ações e metas, tem havido uma convergência para implementação de políticas de regionalização com enfoque nos mecanismos de avaliação e acreditação, a fim de subsidiar a construção de um padrão de qualidade comum à educação superior dos países membros e associados ao Mercosul[91].

Da Luz, Melo e Angelo (2005) ressaltam que apesar das diferenças com o contexto europeu, os sistemas de educação superior da América Latina e, em especial, no âmbito do Mercosul

> já se defrontam com alguns temas emergentes como a mobilidade de estudantes, professores e egressos, a necessidade de um sistema compatível de créditos, a equivalência entre currículos e tempo de duração dos cursos, a

[91] Para além da centralidade que os processos de avaliação da educação superior ganharam na agenda governamental das nações, a avaliação da educação superior ganha importância também na política supranacional ou regionalizada. O MEXA foi implementado em todos os países membros do MERCOSUL, inclusive junto às instituições de educação superior brasileiras, no período de 2003 a 2006, com o propósito de promover o reconhecimento recíproco de títulos de graduação universitária nos países participantes. De acordo com o MEC, o objetivo da avaliação é o de "estabelecer padrão de qualidade, com critérios acordados entre os países" (MEC, 2011). Atualmente, está em vigor o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do MERCOSUL (ARCU-SUL), visando estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior (MEC, 2011).

> "legibilidade" dos títulos e diplomas, a avaliação da qualidade e o credenciamento de instituições. São questões agravadas pela grande heterogeneidade dos sistemas de educação superior latino-americanos, em geral com grande rigidez curricular e submetidos à pressão do aumento crescente da demanda (DA LUZ, MELO, ANGELO, 2005, p. 08).

Do mesmo modo, Krawczyk e Sandoval (2012, p. 649) destacam que diferentemente da Europa, nos países do Mercosul o debate em torno do processo de integração regional "é bastante incipiente porém já existem políticas supranacionais, governamentais e universitárias de regionalização que merecem reflexão". Os autores acrescentam ainda, que a definição das políticas passa pela dificuldade de se obter consenso entre todos os países membros, o que atrapalha a aprovação de novas ações e o desenvolvimento de estruturas jurídicas de gestão que possibilitem a constituição de instancias regionais para acreditação.

Dessa maneira, os fatores que impulsionam a instituição de políticas para avaliar e acreditar cursos para a área da educação superior perpassam pela busca de garantir as "melhores condições de empregabilidade e de competitividade regional no âmbito internacional" (KRAWCZYK; SANDOVAL, 2012, p. 652).

Assim, em paralelo aos movimentos identificados no contexto mundial, a procura por um curso de educação superior no contexto dos países latino-americanos tem apresentado um crescimento acentuado nos últimos anos. Segundo relatório da UNESC0 de 2011, o número de estudantes na região, aumentou 10 vezes desde a década de 1970, elevando-se para 17,8 milhões no ano de 2007. O relatório destaca ainda que existe um crescimento acelerado de matrículas na região para esse nível de ensino.

Os dados estatísticos disponibilizados pela UNESCO, informam também, que entre os anos de 1999 a 2009 houve um aumento no número das matrículas nos países que fazem parte do Mercosul, entre eles, o Paraguai e a Bolívia, e que tem se mostrado superiores aos padrões de atendimento no Brasil, a partir de 2005.

Corroborando esses dados, Conceição (2013) destaca que no ano de 2004, a Bolívia atendeu 3.965,43 estudantes por cem mil habitantes, enquanto que o Paraguai, durante o ano de 2009, chegou perto desse patamar atendendo 3.813,54 alunos. Já o Brasil apresentou a menor taxa de atendimento, totalizando 3.158,47 alunos para cada cem mil habitantes no ano de 2008.

Além disso, Rodriguez (2007, p. 67) ressalta que a Bolívia tem apresentado um crescimento superior aos demais países da América Latina, pois "em 1982 registrava uma matrícula de sessenta mil estudantes e no final da década chegava a aproximadamente cem mil inscritos".

Esse fenômeno também pode ser observado pelos estudos feitos por Rivarola no ano de 2008, diante da expansão paraguaia e por Ostria e Vargas no ano de 2006, perante a expansão boliviana.

No que tange a expansão paraguaia, Rivarola (2008)[92] apresenta dados que ratificam esse aumento diante do seu estudo sobre as instituições universitárias nesse país e o crescimento da educação superior nos últimos anos

> De hecho, a partir de 1990, la matricula, tanto en las instituciones públicas como privadas experimentan un ritmo de crecimiento nunca antes registrado a nivel universitario. En el ano de 2000, la matrícula de las universidades públicas ascendía a 27.374 estudiantes (45.7%), en tanto que la cantidad inscripta en las universidades privadas alcanzó un total de 32.503 alumnos que representan el 54.3%. [...], esta tendencia de crecimiento no solamente se mantiene, sino que se acelera marcadamente en la medida en que crece el número de universidades, se extiende su espacio de cobertura y a la vez se expande la enseñanza media. Por otra parte, aun cuando las universidades públicas experimentan una aceleración del crecimiento de su matrícula, es evidente que la expansión se realiza fundamentalmente por vía de las universidades privadas (RIVALORA, 2008, p. 559-560).

Em relação à expansão boliviana isso não foi diferente, conforme estudo publicado por Ostrias e Vargas[93], no ano de 2006, a Bolívia vem apresentando um aumento no número de matrículas a cada ano, "[...] han passado de algo más de 3.000 alumnos en 1972 a casi 7.000 en 1981, a 14.600 en 1995 y a 30.000 en 2000" (OSTRIA; VARGAS, 2006, p. 27).

Os autores destacam que esse crescimento de matrículas se deve ao aumento de instituições privadas nos últimos anos, favorecidas por uma regulação estatal fraca e também pela crise no ensino superior público e a adoção de um modelo de mercado livre.

> En el campo de la Educación Superior, se vive una explosión de la matrícula pública, el surgimiento, crecimiento desmedido del sistema universitario

[92] Segundo o autor, o Paraguai passou por uma reforma educacional na década de 1990, favorecendo dessa forma a expansão privatista para atendimento da educação superior, contudo sem um acompanhamento de processos avaliativos dessas instituições.

[93] Este estudo foi desenvolvido junto ao Instituto Internacional de *Educación* Superior para a América Latina y Caribe (IESALC) no ano de 2006.

> privado, complejizando el espacio de la Educación Superior, anteriormente monopolizado por la Universidad Pública; con políticas muy débiles y con un Estado sin capacidad de interactuar efectivamente en este campo (OSTRIA; VARGAS, 2006, p. 34).

Em face do exposto até aqui, observa-se que o Brasil apresenta um processo de expansão menor que os processos bolivianos e paraguaios, no entanto, a expansão da educação superior brasileira veio atrelada à preocupação com a qualidade dos cursos ofertados, o que não ocorreu com a Bolívia[94] e o Paraguai[95]. Estes países começam a se preocupar com a qualidade dos cursos oferecidos somente a partir dos anos 2000, quando iniciam as primeiras ações para se implementar políticas de avaliação para os cursos superiores.

O Brasil, no entanto, já tinha iniciado esse processo na década de 1990, quando instituiu as primeiras políticas de avaliação para cursos superiores, como o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1996 e em 2004, estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para aferir os cursos de graduação e o desempenho dos alunos.

Frente a crescente expansão da educação superior nesse contexto, Real (2013, p. 06) destaca que essa superioridade das taxas de expansão paraguaia e boliviana em relação às taxas brasileiras trouxeram efeitos, especialmente, nos espaços fronteiriços entre esses países e que "incidem principalmente sobre as questões de ordem mercadológica, uma vez que a educação superior está caracterizada pela iniciativa privada nesses contextos".

Desse modo, um dos efeitos ocasionados está relacionado à crescente busca de estudantes brasileiros por instituições de educação superior nos países de fronteira, como o Paraguai e a Bolívia. Destacando-se que esse movimento não se caracteriza por mobilidade estudantil, uma vez que não é fruto de políticas indutoras por internacionalização e/ou de cooperação, como são exemplos o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados[96] (MARCA) e o Programa Mobilidade Mercosul[97] (PMM) (REAL, 2011; CONCEIÇÃO, 2013; OLIVEIRA, 2014).

---

[94] No ano de 2010, ocorreu na Bolívia a sanção da Ley n° 070/2010 que instituiu a *Ley de la educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*, onde no Art. 68 encontra-se a menção sobre *a Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Univeristaria* (APEAESU).

[95] Foi só a partir da constituição do Mercosul Educacional que o Paraguai iniciou o processo de avaliação dos cursos superiores, criando em 2003, a Agência Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) para institucionalizar a avaliação de cursos de graduação e pós-graduação no país (RIVAROLA, 2008).

[96] Programa MARCA. Disponível em: www.programamarca.siu.edu.ar. Acesso em: 22 de novembro de 2013.

Esse movimento, de acordo com Real (2009), pode ser explicado pela proximidade fronteiriça entre esses países e o Brasil e pelas maiores possibilidades de acesso a essas instituições, uma vez que não há processo seletivo (vestibular) e a moeda brasileira, o real, é mais valorizada em relação às demais moedas, contribuindo para que a educação privada se torne mais barata para os brasileiros nesses espaços.

Nesse sentido, Real (2011) explicita que "existe um movimento de estudantes para outros países, realizado por ações próprias decorrentes da oferta de instituições privadas estrangeiras, facilitando o acesso à educação superior nesses países [...]" (p.135).

Diante dessa realidade e em busca de uma inserção mais qualificada no cenário econômico e educacional, os cursos mais procurados tem sido os de pós-graduação *stricto sensu* e de graduação, especialmente para a carreira de medicina.

Knight (2009, p. 189) observa que esse crescimento da demanda por educação superior resultou em uma diversidade de fornecedores de educação além das fronteiras nacionais, quando os mesmos são classificados em "IES tradicionais e fornecedores novos ou alternativos, os quais enfocam basicamente ensino e prestação de serviços educacionais, em geral com fins lucrativos". Desse modo, a autora argumenta que

> existe uma série falta de dados sólidos sobre o volume e o tipo de programas além fronteiras e fornecedores. As instituições e os sistemas nacionais de educação têm feito grande esforço para reunir dados confiáveis sobre mobilidade estudantil, mas foi apenas nos últimos cinco anos que os países e as organizações internacionais começaram a rastrear mobilidade de programas e fornecedores. A escassez de informação sobre esses programas cria um ambiente negativo de especulação, confusão e frequentes desinformações. Isso pode ter consequências negativas em relação à confiança que as pessoas colocam na qualidade e segurança do ensino além fronteiras, e impede a necessária análise para sustentar uma política sólida e estruturas reguladoras, especialmente com fins a credenciamento (KNIGHT, 2009, p. 189).

Cumpre destacar que o acesso à educação superior no Brasil ainda não foi viabilizado a todos, embora tenha ocorrido aumento no número de vagas, o mesmo foi insuficiente e mal distribuído (MCCOWAN, 2012), o que implica ainda em demanda não atendida pela educação superior, especialmente para as carreiras mais atrativas.

[97] Programa de Mobilidade MERCOSUL, instituído a partir da Resolução do MERCOSUL/Grupo Mercado Comum (GMC) nº 04, de 16 de abril de 2008.

Isso tem levado estudantes brasileiros a buscar esses cursos nos países vizinhos, com ênfase na carreira de medicina, o que tem produzido efeitos na política brasileira, particularmente, no que se refere ao processo de revalidação dos títulos obtidos junto às instituições de educação superior desses países.

Implicações da mobilidade estudantil além fronteiras

As transformações impostas pelo processo de globalização passaram a exigir pessoas extremamente capacitadas, assim, o nível de conhecimento e experiências, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências tornaram-se condição básica para que um profissional possa se inserir, nos dias atuais, competitivamente no mercado de trabalho (CASTRO; NETO, 2012).

Nesse contexto, de crescente processo de integração cultural, a internacionalização da educação se apresenta como fenômeno bastante presente no mundo contemporâneo. Desse modo, estudar no exterior passou a representar importante fator de aperfeiçoamento na formação acadêmica.

Assim, diante da internacionalização da educação superior e da intensa mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes nos blocos regionais, na busca por uma melhor qualificação ou posição no mercado de trabalho, o reconhecimento de títulos e estudos tem se tornado uma prática comum.

A questão central diante desse movimento migratório além fronteiras é o crescimento de programas educacionais e fornecedores públicos e privados de baixa qualidade. Nesses casos, Knight (2009, p. 127) alerta para os riscos potenciais desses títulos, ou seja, "não há garantias de que esses títulos terão qualidade aceitável [...]", e que o "fornecimento sem planejamento ou monitoração desses serviços pode trazer riscos ao sistema educacional nacional".

Knight (2004) aponta, ainda, que o fenômeno da educação além fronteiras está relacionado a motivações comerciais, que se constitui, inclusive como um dos aspectos negativos desse fenômeno. Para a autora,

> [...] no sólo se están movilizando más personas, sino que además los programas académicos y sus provedores también están traspasando fronteras. Por oro lado, hay razones econômicas que están impulsando cada vez más

> gran parte de las ofertas educativas; y esta motivación comercial es uma realidad, que se aplica tanto a provedores privados, como a algunos de los públicos (KNIGHT, 2004, p. 27).

Para Küller (2010, p. 51), com a crescente oferta de produtos fronteiriços, cresce a necessidade "de se estabelecer marcos regulatórios supranacionais e comuns, tanto visando a garantia de qualidade, quanto para permitir/facilitar a circulação de pessoas e programas".

Assim, desde a criação do SEM, o qual reconhece a importância da educação como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural da região, tem ocorrido a instituição de medidas e a implementação de reformas dos sistemas nacionais de educação superior "com vistas à comparabilidade, reconhecimento de créditos e mobilidade acadêmica entre os distintos sistemas nacionais de educação superior" (AZEVEDO, 2008, p. 875).

Desse modo, pode-se observar que com a constituição do SEM, na medida em que se implementam planos, ações e metas, tem havido uma convergência para implementação de políticas de regionalização com enfoque nos mecanismos de avaliação e acreditação, a fim de subsidiar a construção de um padrão de qualidade comum à educação superior dos países membros e associados ao Mercosul.

Assim, destaca-se o Mecanismo Experimental de Credenciamento (MEXA), que foi implementado de 2003 a 2006, com o propósito de promover o reconhecimento recíproco de títulos de graduação universitária nos países participantes para cursos de graduação do SEM e substituído mais tarde pelo Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do Mercosul (ARCU-SUL), instituído pela Decisão n.17/2008, do Conselho Mercado Comum.

Outra medida política decorrente dos acordos firmados no âmbito do Mercosul, é o Decreto n. 5.518/2005, que promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do bloco, com estruturação do processo de revalidação de títulos obtidos por brasileiros no exterior, especialmente considerando o espaço do Mercosul. Destaca-se também a criação do Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), cujo intuito é aumentar os processos de integração econômica e de competitividade no cenário global (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, CONCEIÇÃO, 2013), para promover a integração regional e a cooperação acadêmica.

Nesse sentido, a existência de migração de estudantes brasileiros para cursos de graduação, em instituições de países fronteiriços, tem pressionado as instituições brasileiras a revalidar os títulos obtidos no âmbito dos países do Mercosul.

Contudo, essa demanda pode ser considerada um efeito não esperado da política de expansão da educação superior, especialmente por haver entraves para se atestar a equivalência desses títulos e que de acordo com Lamarra (2004) seriam decorrentes de pontos incongruentes como: currículo diferenciado, políticas de avaliações distintas, normas jurídico-legais particularizadas, entre outros fatores.

Com isso, alguns reveses têm sido observados nos processos de revalidação dos diplomas de educação superior, principalmente nos de medicina, devido à crescente expansão do mercado nesse setor e as políticas educacionais no âmbito dos acordos entre os países do Mercosul, e que levou o governo brasileiro a instituir um programa especifico para essa área, tendo em vista o crescente aumento no número de pedidos de revalidação nos últimos anos, no Brasil[98].

Nesse sentido, constata-se um crescimento dos pedidos de revalidação de títulos das instituições da Bolívia e do Paraguai, por parte dos estudantes brasileiros, e que chegou a 60,3% para o ano de 2014, ou seja, são estudantes brasileiros que fizeram o curso em instituições bolivianas e paraguaias e que depois retornam ao Brasil a fim de revalidarem seus títulos[99].

Ante do exposto, observam-se incongruências diante desse processo, uma vez que o crescimento da procura de candidatos para revalidação de seus títulos não atinge os resultados esperados, observado pelos baixos índices de aprovação diante do Programa REVALIDA.

Desse modo, as questões envolvendo mobilidade estudantil e equivalência de títulos e estudos acabam ressaltando que as políticas implementadas para acreditação e reconhecimento das instituições de educação superior tem sido incipiente para assegurar a qualidade da educação superior, como também os esforços de cooperação e acordos comuns para a construção do espaço mercosulino de educação frente aos processos de massificação e mercantilização da educação superior.

[98] Em 2011, o governo brasileiro instituiu o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (REVALIDA), por meio da Portaria Interministerial nº 278, onde "disponibiliza exame de avaliação com base em matriz referencial de correspondência curricular, com a finalidade de subsidiar os procedimentos de revalidação conduzidos por universidades públicas" (BRASIL, 2011).

[99] Dados do REVALIDA de 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/revalida. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

Considerações finais

Diante da atual conjuntura, caracterizada por um mercado cada dia mais exigente com a qualificação profissional, a educação tem sido levada, especialmente a superior, a passar por um intenso processo de adequação. Esses processos de crescimento, expansão, diversificação, especialização e diferenciação dos sistemas, estimulados pela tendência da modernização produtiva e a globalização dos mercados, fizeram surgir novos cenários e modalidades de ensino.

Desse modo, a globalização das economias e a propagação de um ideário mercadológico tem conduzido cada vez mais a educação e a sociedade a uma inevitável dependência, onde o objetivo maior é gerar um trabalhador competitivo, com novas habilidades e competências num aprendizado contínuo. Estamos diante de um mercado globalizado e transnacionalizado e de um novo paradigma de governo, um governo transnacional com uma concepção única de políticas diante da competitividade econômica.

Desse modo, a unificação dos países em blocos foi vista como uma forma de fortalecimento diante dessas mudanças e como justificativa a necessidade de adequação das estruturas nacionais a um modelo único supranacional.

Assim, a institucionalidade dos blocos, além de constituir um projeto de integração dos países, legitimou a ideia de que a educação é pressuposto para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a constituição do Mercosul tem procurado estabelecer uma aliança política entre as nações baseado principalmente na integração econômica e na conformação dos seus sistemas educacionais para enfrentar os desafios decorrentes da transformação produtiva e dos avanços tecnológicos.

Observa-se contudo que o Mercosul apresenta algumas limitações quanto a integração educativa, o qual aponta para pouca efetivação das políticas instituídas, e apesar dos avanços na harmonização das legislações e elaboração de planos, que tem facilitado o reconhecimento de títulos e processos de acreditação regional, estas mesmas se reduzem a poucos programas, que frente a heterogeneidade das instituições educativas tem se mostrado incipientes.

Por fim, cumpre destacar que esse processo de expansão e diversificação institucional entre Brasil e os países fronteiriços tem gerado embates no sentido de se engendrar um processo convergente para a construção de um espaço latino-americano de educação, haja vista os inconvenientes que surgem dos diferentes tipos de educação pelo que passam os

estudantes que circulam por esses territórios, como as incompatibilidades no reconhecimento dos certificados, títulos e estudos de níveis de ensino diferentes. Nesse sentido, a avaliação e a acreditação têm pautado a agenda das políticas latino-americanas e se mostrado como um desafio para a garantia da qualidade nos processos de revalidação.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, V. P.; CATANI, A. M. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009.

AZEVEDO, M. L.N. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional – para o MERCOSUL. *Avaliação***,** Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras***,** v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. *Decreto nº. 5.518, de 23 de agosto de 2005*. Promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm. Acesso em: 22 de novembro de 2013.

_____. *Portaria Interministerial nº 278 de 17 de março de 2011*. Institui o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por universidades estrangeiras (Revalida). Disponível em: http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=18/03/2011. Acesso em: 15 de abril de 2014.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. *Ley nº 70, de 20 de diciembre de 2010*. Ley De La Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Asamblea Legislativa Plurinacional. Disponível em: http://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=119. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. Regulação do ensino superior no contexto da contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). *Educação e contemporaneidade:* pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 69-96, 2012.

CHESNAIS, F. *Mundialização financeira:* gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1996.

CONCEIÇÃO, J. C. *A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul*. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

DA LUZ, R. J. P.; MELO, P. A.; ANGELO, G. V. Educação Superior na América Latina: a convergência necessária. *RCA*, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 1-20, jan/jul, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004.

DIDRIKSSON, A. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Orgs.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. 1.ed. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008, v. 01, p. 21-54.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. *Nuances*, Presidente Prudente v. 17, p. 51-68, 2010.

GUADILLA, C. G. El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitária. In: CADENAS, J. M. (Org.). *La Universidad Latinoamericana en Discusión*. Caracas: UCV, UNESCO-*IESALC*, 2010, p. 26-45.

KNIGHT, J. Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del AGCS. In: GUADILLA, Carmen García *et al*. (Orgs.). *El difícil equilíbrio*: la educación superior entre byien público y comercio de serviços. Paris: Columbus, 2004, p. 24-51.

_____. Educação superior através das fronteiras: questões e implicações para garantia de qualidade e credenciamento. In: *Educação superior em um tempo de transformações*: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Trad. Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 188-192.
_____. Cinco verdades sobre internacionalização. In: International Higher Education. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 69, p. 64-66, 2012.

KRAWCZYK, N.; SANDOVAL, S. A. M**.** O processo de regionalização das universidades do Mercosul: um estudo exploratório de regulação supranacional e nacional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol.37, n.02, p. 647-668, maio/ago. 2012.

KÜLLER, A. L. M. *Inovação na educação superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular*. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2010.

LAMARRA, N. F. Hacia la convergência de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educación*, Madri, n. 35, mayo-ago. 2004.

LANDINELLI, J. Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior em América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Orgs.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.* 1. ed. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008, v. 01, p. 155- 178.

MCCOWAN, T. Internacionalização da educação superior e a transformação da universidade no novo cenário global. Conferência proferida em 30 de setembro de 2013, na *36a. Reunião Nacional da ANPEd* (GT-11, Política de Educação Superior), Goiânia, 2013.

MELO, P. A.; ANGELO, G. V. A Educação Superior na América Latina: a convergência necessária. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 7, p. 31-47, 2005.

MIRANDA, X. Z. Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Orgs.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.* 1. ed. Caracas: IESALC-UNESCO, v. 01, p. 179-240, 2008.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, v.30, n. 108, p.739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, V. L. P. *O PMM e a educação superior*: globalização, política supranacional e medidas institucionais. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

OSTRIA, G. R.; VARGAS, C. W. Educacion superior universitaria en Bolivia: Estudio Nacional. *IESALC/ UNESCO,* Cochabamba – Bolívia. 1. ed. marzo, 2006.

PILETTI, N.; PRAXEDES, W. MERCOSUL, competitividade e educação. *Estudos Avançados***,** São Paulo, v. 12, n. 34, p. 219-233, 1998.

REAL, G. C. M. Impactos da expansão da educação superior na mobilidade estudantil: o eixo Brasil – Paraguai. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu – MG, 2009. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2009.

_____. Transformações recentes na educação superior na fronteira entre Brasil e Paraguai: os anos 2000. In: LIMA, P. G.; FURTADO, A. C. (Orgs.) *Educação Brasileira*: interfaces e solicitações recorrentes. Dourados: Editora UFGD, 2011. p. 117-140.

_____. A educação superior na fronteira Brasil-Paraguai: efeitos (in)esperados da política supranacional. In: VII Simpósio Internacional. Uberlândia – MG, 2013. *Anais...* Uberlândia, 2013.

RIVAROLA, D. M. La universidad paraguaya, hoy. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 533-578, jul. 2008.

RODRÍGUEZ, M. V. Ensino superior na américa latina e a globalização da racionalidade capitalista. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 65-81, maio/ago. 2007.

SOUSA. J. V. Aumento das vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2010. *Anais***...** Caxambu: ANPEd, 2010.

UNESCO. *Compêndio mundial de la educación 2011*: comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Canadá: Instituto de Estadisticas de la Unesco, 2011.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS: O QUE DEFINE A QUALIDADE DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA DO SINAES?

Adenise Costa Acioli[100]

Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira[101]

Eixo temático 3 – Avaliação da expansão da educação superior.

RESUMO

O artigo se propõe à análise crítica dos instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação, do sistema federal de ensino superior, produzidos sob a ótica da política de avaliação determinada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - na intenção de extrair os atributos que identificam um curso como sendo de qualidade, na perspectiva dos indicadores oficiais determinados pelos referenciais mínimos, definidos pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC. Foi realizado estudo analítico dos instrumentos de avaliação de curso editados entre 2004 e 2012, para fins de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento. Os resultados obtidos mostram que os critérios adotados para caracterizar um curso de qualidade seriam aqueles que conseguissem satisfazer plenamente a todos os atributos das três dimensões e ainda atendessem aos requisitos legais oriundos das determinações impostas ao sistema federal de ensino. Contudo, a qualidade avaliada pelos instrumentos permite estabelecer um retrato da instituição a partir dos documentos e dos atores sociais envolvidos, para assegurar consolidação de políticas institucionais para o exercício da educação superior de qualidade acadêmica e da responsabilidade social.

Palavras-chave: instrumentos de avaliação de cursos de graduação – indicadores de qualidade – ensino superior.

INTRODUÇÃO

A proposta de trabalho foi a de analisar criticamente os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação, do sistema federal de ensino superior, editados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, entre 2004 e 2012, e elaborados em colaboração entre a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES – e a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior – DEAES. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN -, os referenciaismínimos de qualidade definidos

[100]Centro Universitário de Maceió – CESMAC. Endereço eletrônico: adenize.acioli@gmail.com
[101]Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Endereço eletrônico: mariaantonieta07@gmail.com

pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC - e os princípios e diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - serviram de referência para sua formulação. O objetivo foi o de extrair dos documentos os indícios que classificam um curso de graduação em relação à qualidade. Ou seja, o que identifica que um determinado curso de graduação possa ser considerado como tendo qualidade em referência aos padrões oficiais?

O foco da análise foram os indicadores e/ou grupo de indicadores de cada dimensão e/ou categoria considerando apenas os conceitos que classificam cada um deles em relação à qualidade – 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco). O primeiro, definido como o referencial mínimo e o último como o referencial máximo em termos de qualidade. Os conceitos 1(um) e 2 (dois), neste entendimento, foram excluídos do estudo por não serem considerados como sinalizadores de qualidade e, uma vez atribuídos aos indicadores/grupos de indicadores e dimensões/categorias, podem comprometer o conceito final do curso, rebaixando-o para um patamar inferior ao aceitável como mínimo para aprovação para fins de autorização e reconhecimento ou sua renovação.

Nesta perspectiva, foram identificados os seguintes instrumentos de avaliação de curso: 06 (seis) de autorização; 07 (sete) de reconhecimento; 01 (um) de reconhecimento e renovação de reconhecimento; 02 (dois) de renovação de reconhecimento e 04 (quatro) de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e as respectivas portarias que lhes dão respaldo legal, editados no período de tempo 2004-2012, considerado pelo estudo. Do total de 18 instrumentos, há aqueles específicos (Quadros 1 e 2):

Quadro 1- Instrumentos específicos

CURSOS	**NATUREZA**	
	Autorização	**Reconhecimento**
Direito	2008	2009
Medicina	2010	2010
Pedagogia	-	2010
Superior de Tecnologia	2010	2009 e 2010

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desses observa-se, uma variação em relação à nomenclatura adotada nos mesmos que não apontam para cursos em especial:

Quadro 2 – Instrumentos que não apontam para cursos em especial.

CURSOS	**NATUREZA**				
	Autorização	**Reconhecimento**	**Renovação de reconhecimento**	**Reconhecimento e renovação de reconhecimento**	**Único**
Bacharelado e licenciatura	2007, 2010	2008, 2009[102], 2010	-	-	2011
Graduação	-	-	2008, 2010	2006	2012

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As edições de 2011 e 2012 –"cursos de bacharelado, licenciatura e superiores de tecnologia" e "cursos de graduação", são instrumentos únicos não se distinguindo quanto à natureza ou à especificidade.No primeiro caso, tratando-se de autorização avalia-se a previsão de implementação dos aspectos referidos no Projeto Pedagógico de Curso – PPC - e demais documentos apresentados pela instituição de ensino - IES. No tocante ao reconhecimento e/ou sua renovação, considera-se se os mesmos aspectos estão devidamente institucionalizados, regulamentados e implantados. Para atender às especificidades, recorre-se ao NSA ("não se aplica") quando o curso não se encontra em conformidade para ser pontuado na área de conhecimento e/ou modalidade em processo de avaliação.

Considerando o universo acima referido, foram submetidos à análise crítica apenas os instrumentos de avaliação de curso para fins de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento, nomeados como "cursos de bacharelado e licenciatura" e "cursos de graduação", por se entender serem nestas situações que se conceituam os cursos em termos de qualidade efetivada, enquanto a autorização pontuaria tão somente a potencialidade e a expectativa de qualidade a ser alcançada pela concretização das condições de implantação de um projeto pedagógico a ser desenvolvido por um corpo social, dada as condições de infraestrutura e os recursos previstos.

[102]A Portaria Ministerial n.02 de 5 de janeiro de 2009 dispõe sobre o reconhecimento de cursos de bacharelado e licenciatura na modalidade presencial e traz em anexo um extrato do instrumento de avaliação. No entanto, não foi localizada cópia impressa desta edição.

Não importando o regime acadêmico da IES (universidade, centro universitário ou faculdade) os cursos devem obrigatoriamente solicitar o reconhecimento por uma comissão de avaliação externa, quando cumprida entre 50 e 75% da carga horária total prevista em seu Projeto Pedagógico. Uma vez concedido, o mesmo é automaticamente renovado a cada ciclo avaliativo, caso o curso mantenha Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3 (três). A exigência de renovação de reconhecimento, por processo de avaliação externa, ocorre, caso o mesmo seja igual ou inferior a 2 (dois). Importante observar que este resulta de cálculo aritmético complexo envolvendo, entre outros indicadores, o conceito obtido pelos alunos no Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE. Infere-se, portanto, que a qualidade atestada em um determinado curso poderá ser contestada a cada ciclo avaliativo e não está na dependência apenas dos indicadores das dimensões avaliativas definidas pela CONAES e pontuadas nos instrumentos de avaliação externa de curso.

Um primeiro olhar permitiu extrair dos instrumentos selecionados seus elementos estruturantes -dimensões, categorias e indicadores - e identificar os termos de escalaaplicados aos aspectos a serem avaliados. Consideraram-se, também, nas dimensões, os atributos valorizados em cada indicador. Desta feita, foi possível compor um quadro que facilitasse a análise comparativa e crítica do material, sempre em referência aos instrumentos editados em 2006.

DESENVOLVIMENTO

O art. 4º da Lei 10.861/2004 – Lei do SINAES dispõe que a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo *"identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica".*

Em consonância com o dispositivo legal, as Portarias MEC – 300, de 30 de janeiro, e 563, de 21 de fevereiro de 2006, instituíram os Instrumentos de Avaliação Externa e o de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES, respectivamente, que passariam a disciplinar a concretização das ações propostas pela política de avaliação, conforme já expresso no documento *"Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma nova proposta da educação superior"*, e reproduzido como *"Apresentação da 1ª. Edição,"* na 4ª edição ampliada do livro *"SINAES: da concepção à regulamentação":*

> [...] Desse processo avaliativo, articulado com mecanismos regulatórios do Estado decorrem ações de fomento e medidas de natureza corretiva e planos de expansão qualificada que assegurem o desenvolvimento da Educação Superior em patamares compatíveis com metas de curto e longo prazos, de acordo com diagnósticos de necessidades nacionais e regionais, de avanço do conhecimento e de atuação acadêmico profissional (2007, p. 15).

Em sua decorrência foram identificados três documentos similares[103] editados em março, maio e junho do mesmo ano, com "Apresentação" do, então, Ministro da Educação, Fernando Hadad, que os definem enquanto instrumentos únicos a ser...,

> [...] utilizado para o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológicos, nas modalidades presencial e a distância. Neste sentido, tem como características a abrangência e a flexibilização necessárias para assegurar avaliação fidedigna destes cursos, respeitando suas peculiaridades contempladas nas DCN de cada curso, a diversidade regional e a identidade institucional. (MEC, 2006)

No mesmo texto há a preocupação em conceituar os termos: categorias, grupo de indicadores, indicadores e critérios, com a finalidade de orientar os avaliadores e as próprias IES. Neste sentido, categorias "são agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos do curso sobre as quais se emite juízo de valor e em seu conjunto, expressam sua totalidade*"*. (MEC, 2006). Grupo de indicadores é "o conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência e lógica, evidências da dinâmica acadêmica dos cursos*"*. (ibem.). Indicadores são "os aspectos (quantitativos e qualitativos) que possibilitam obterem evidências concretas que, de forma simples ou complexa, caracterizam a realidade dos múltiplos elementos institucionais que retratam". (ibdem.). Critérios "são os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador". (ibem.).

A leitura atenta dos referidos instrumentos, que não se diferenciam em termos de conteúdo, permite observar que estão subsidiados por concepções e princípios de avaliação de curso no âmbito do SINAES, em relação ao Projeto Pedagógico de Curso – PPC -, ao Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI - e às Diretrizes Curriculares- DCN - específicas de cada área de formação profissional, bem como suas articulações. As edições de 2006 são as únicas que apresentam o esquema de uma matriz orientadora do processo avaliativo e suas categorias, expressão adotada, então, em relação às dimensões. Estruturam-se a partir de três categorias/dimensões: Organização didático pedagógica; Corpo docente, corpo discente e

[103] Apenas a edição de maio apresenta um sistema de numeração de seus itens diferenciado dos demais.

corpo técnico administrativo e Instalações físicas, que se organizam em grupos de indicadores (apenas em 2006), a serem avaliados através de critérios para atribuição de conceitos. As categorias/dimensões, por sua vez, possuem pesos diferenciados: 40, 35 e 25, respectivamente, enquanto que dentro da uma mesma categoria, os grupos de indicadores possuem pesos iguais.Nas edições de 2011 e 2012, a nomenclatura das dimensões foi revista passando a segunda a se denominar Corpo docente e tutorial e a terceira, Infraestrutura, assim como os pesos atribuídos: 40, 30, 30 para autorização e 30, 30, 40 para reconhecimento e sua renovação.

Uma quarta dimensão - Requisitos Legais - de caráter estritamente regulatório, portanto não pontuada para a conceituação do curso, mas com indicadores de caráter obrigatório por força de leis e/ou resoluções cuja presença, no âmbito do curso, devem ser constatadas pelos avaliadores externos, foram integrados aos instrumentos de avaliação na edição de 2008. A partir de então, novas exigências legais foram sendo incorporadas em função das políticas adotadas pelo MEC.

Indicadores imprescindíveis são os definidos por legislação em vigor, portanto, de caráter obrigatório. Há, outros aos quais pode ser atribuída a situação de NSA quando remetem às especificidades de determinados cursos ou modalidades. Nestes, destacam-se: a não exigência de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para os cursos superiores de tecnologia e a da pesquisa para as faculdades e centros universitários; a comprovação da experiência de trabalho na educação básica para as licenciaturas e a formação e experiência em tutoria para os da modalidade a distância. O curso de Medicina é o que se apresenta com maiores exigências específicas em termos de aspectos a serem avaliados.

Faz-se importante observar que o nível de exigências para todos os cursos é sempre crescente em relação aos aspectos descritos para serem avaliados em cada indicador.

Consta, ainda, ao final de cada categoria espaço para uma análise qualitativa, presente em todas as edições, embora nem sempre com a mesma orientação. O sentido, entretanto, aponta para a sinalização de forças/potencialidades; fragilidades/pontos que requerem melhorias e recomendações. Cabe, também, apresentar os argumentos que justifiquem os conceitos atribuídos aos indicadores pelos avaliadores, ou como consta das edições de 2006, abre-se espaço para um *"parecer analítico final da Comissão de Avaliação Externa"* (p.89*)* ou para um *"relato global da dimensão",* nas edições 2011 e 2012.

A descrição dos instrumentos de 2006 se faz pertinente por terem servido de modelo para os demais, muito embora se evidencie a preocupação com a revisão dos mesmos no sentido de minimizar a subjetividade do olhar dos avaliadores externos. Assim, na "Apresentação" da Portaria Ministerial 1.081, de 29 de agosto de 2008, Fernando Hadad se refere à:

> [...] compreensão da avaliação como um processo dinâmico, que exige mediação pedagógica permanente, impõe ao Ministério da Educação a responsabilidade de rever periodicamente os seus instrumentos e procedimentos de avaliação, de modo a ajustá-los aos diferentes contextos e situação que se apresentam no cenário da educação superior e torná-los elementos balizadores da qualidade que se deseja para a graduação. (MEC, 2008, p. 7)

E conclui afirmando que:

> Com o novo instrumento de Avaliação de Cursos de graduação o INEP está apto a implementar esta etapa do processo avaliativo integrado do SINAES, assegurando a oferta de cursos de educação superior com qualidade acadêmica e o compromisso social com o desenvolvimento do Pais. (MEC, 2008, p.7).

O documento anexo à Portaria acima referida, editado em setembro de 2008, preserva as dimensões até então contempladas nos instrumentos de avaliação anteriores e explicita, apenas, o referencial mínimo de qualidade (conceito 3) a ser observado em cada um dos indicadores, sempre expresso em referência a sua adequação ao aspecto em análise. Ao final de cada dimensão abre-se o espaço para a apreciação qualitativa em termos de "Considerações sobre a dimensão".

A partir de 2009, por determinação da Portaria Ministerial 02, de 05 de janeiro, os instrumentos passam a ser disponibilizados na versão *on-line* no sistema e-MEC. Desta forma, os editados em dezembro de 2008, foram revisados em 2010, conservando a estrutura dos anteriores em termos de dimensões, indicadores e critérios, agora nomeados como de análise.

Em 2011, foi postada, no site do INEP, uma edição dos "Instrumentos de Avaliação de Cursos de Bacharelado, Licenciatura, e Superiores de Tecnologia", com a característica de se tratar de um documento único para atendimento às situações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento para cursos presenciais e na modalidade à distância.

Nesta perspectiva, um novo instrumento de avaliação substituiu os anteriores incorporando os cursos em suas diversas modalidades e áreas de conhecimento, resguardando as especificidades quando necessário. Mantiveram-se as mesmas dimensões, porém, com pesos diferenciados em se tratando de autorização ou reconhecimento esua renovação. Assim,

para a primeira situação, a Infraestrutura passou a ter peso 40 e as demais, peso 30; para reconhecimento e renovação de reconhecimento o maior peso recai sobre a Organização didático pedagógica. Há um maior quantitativo de indicadores a serem pontuados segundo critérios de análise e o espaço para o relato global de cada dimensão. As fontes de consulta para os avaliadores externos foram acrescidas das informações prestadas pela IES no formulário eletrônico disponibilizado no sistema e-MEC. Observe-se que, por se tratar de um único instrumento servindo para todas as situações de avaliação de curso, os critérios de análise são pontuados em função de uma análise sistêmica e global da previsão (caso de autorização) ou da constatação de sua implantação e regulamentação (caso de reconhecimento/renovação de reconhecimento).

Na intenção de se revisar constantemente os instrumentos, a Portaria 1.741, de 21 de dezembro de 2011 em seu Art 1º resolve: "Aprovar em extrato os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, anexo a esta Portaria",dando oportunidade a que, a partir de maio de 2012, fosse inserido no site do INEP uma nova edição, mantendo as características da anterior em termos de estrutura e termos de escala. Os indicadores, entretanto,são mais explícitos em função dos aspectos a serem comprovados pelos avaliadores. Crescem, também, as exigências em relação ao curso de Medicina.

Atenção especial deve ser dada na análise dos instrumentos de avaliação de curso são os termos de escala, pinçados à cada edição, que servem à comprovação da presença dos indicadores, exprimindo ideias de quantidade: não existente, insuficiente e suficiente a serem atribuídos ao conceitos 1, 2 e 3, respectivamente. Já para os conceitos 4 e 5, há sempre um viés mais tendente ao qualitativo: bom/bem e muito bom/muito bem, até o emprego dos termos "plenamente" e "excelente", presentesa partir de 2008, esse último, de conotação claramente qualitativa.

Faz-se importante, então, introduzir a discussão sobre os termos "qualidade" ou, melhor ainda, "qualidade acadêmica" em referência direta ao discurso oficial aplicado aos cursos de graduação.

Em evento congregando universidades espanholas da Andaluzia, realizado em março de 2001, na Universidade de Sevilha, tal debate já pontuava que "qualidade" era condição inerente ao reconhecimento de uma instituição de ensino superior universitária e o que se almejava, então, se colocava em termos do alcance da excelência, expressa, no caso, de forma

reducionista, ao centrar atenção no nível de desenvolvimento tecnológico que a instituição apresentasse.

Aceita-se como pertinente a posição acima referida em relação ao que se pontua como "qualidade", mas seria necessário ampliar o olhar para outras dimensões, a exemplo das adotadas pela política de avaliação dos SINAES: Organização didático pedagógica, Corpo docente, corpo discente e corpo técnico administrativo/Docente e tutorial e Instalações físicas/Infraestrutura, paraa aferição da qualidade acadêmica.

Seria, então, o caso de se questionar que atributos, em cada indicador das diferentes dimensões que compõem os instrumentos de avaliação, poderiam, uma vez satisfeitos os referenciais mínimos, serem pontuados em nível de qualidade acadêmica?

Revisita-se, mais uma vez, os documentos oficiais para tentar identificar o que aos olhos da política educacional seriam atributos de qualidade e, em última instância, sua manifestação em grau de excelência, uma vez introduzido este termo de escala nos instrumentos de avaliação.

> *O alcance da qualidade das ações acadêmico-administrativas dos cursos depende, portanto, do quadro docente, do corpo técnico-administrativo, dos projetos pedagógicos de cursos, além da infra-estrutura física e logística e do ambiente educacional. A exigência da qualidade comporta múltiplos aspectos e o objetivo primordial das medidas adotadas no momento da avaliação deve induzir à melhora no desempenho dos cursos*. (SINAES, 2007; 96)

A leitura atenta dos instrumentos facilita identificar que constatações de natureza acadêmico-administrativas poderiam permitir aferir a qualidade intrínseca a cada curso, expressas nas relações a serem estabelecidas face aos indicadores das dimensões avaliativas.

Em relação à dimensão Organização didático pedagógica valoriza-se: a adequação da proposta do curso às demandas de ordem política, econômica e social considerando o contexto local e regional; a inserção e a implantação das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso; a coerência entre as competências eo perfil de egresso definidos nas diretrizes curriculares da área de formação profissional do curso com os objetivos, os conteúdos curriculares e a bibliografia sugerida nas ementas das disciplinas. Atribui-se importância ainda à coerência entre a concepção metodológica expressa no PPC e as práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem e do curso que deve prover um currículo flexível, oferecendo condições de interdisciplinaridade e enriquecido com a presença da relação teoria/prática, do estágio supervisionado, do trabalho de conclusão de curso (TCC) e

as atividades complementares, todas estas atividades acadêmicas devidamente regulamentadas e institucionalizadas.

Importante observar, entretanto,em relação ao perfil do egresso, que o valor atribuído à formação para a cidadania, indicador presente nas edições de 2006, foi omitido nas demais, não sendo substituído por outro com teor semelhante ou no mesmo sentido.

A dimensão Corpo docente, discente e técnico administrativo/Corpo docente e tutorial enfatiza, enquanto aspectos a serem valorizados, a atuação, participação, qualificação, compromisso e experiência profissional dos sujeitos na gestão e na docência do curso, tais como: coordenador, docentes e,a partir de 2010, os membros dos Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs. A experiência é computada em relação à atuação docente no ensino superior, mas exigida, também, na área de formação profissional, na intenção de aferir o domínio do conhecimento do professor para além do plano meramente teórico. Neste sentido, por exemplo, nos cursos de licenciatura é cobrada aos docentes a comprovação de experiência na Educação Básica. Infere-se, pois, que a competência do professor deve ser mensurada, entre outros atributos, em um discurso qualificado, alimentado pela prática. O mesmo critério se aplica aos docentes de todas as áreas de conhecimento e modalidades de curso.

Ainda, na mesma dimensão, para além destes atributos a serem avaliados, de caráter mais qualitativo, há que se observar a presença de um percentual otimizado de docentes titulados em cursos de pós-graduação stricto senso, bem como a articulação entre estes, o regime de trabalho e o quantitativo de vagas autorizadas para a oferta do curso.

Quanto às Instalações físicas/Infraestrutura os requisitos são no sentido da disponibilidade aos docentes, discentes e técnicos administrativos de ambientes de estudo, de práticas e de trabalho dotadas decondições de conforto, conservação e higiene e recursos tecnológicos compatíveis com as atividades acadêmicas neles desenvolvidas, além de equipamentos específicos suficientes para a realização das atividades de práticas e pesquisa em laboratórios especializados, em conformidade com a natureza dos cursos.A intenção é comprovar se os objetivos propostos e as competências enunciadas no PPC são possíveis de se concretizar com as condições físicas presentes e disponibilizadas para viabilidade do curso.

Um indicador observado com muito cuidado em relação a esta dimensão se refere ao acervo bibliográfico, a ser mensurado em perspectiva qualitativa e quantitativa.

É nesta perspectiva que se retoma as palavras de Hadad ao apresentar os instrumentos de avaliação de curso no ensejo de“[...] torná-los elementos balizadores da qualidade que se

deseja para a graduação"e analisando a série histórica iniciada em 2006, elucida-se a intenção de se promover a indução de aspectos considerados importantes para o alcance da qualidade acadêmica que se almeja, pois a revisão periódica dos indicadores traduz-se na intenção de provocar o afunilamento do olhar investigativo dos avaliadores para a comprovação mais efetiva dos atributos desejáveis de serem alcançáveis.

Infere-se, pois, que uma vez os cursos avaliados demonstrem ter, em sua maior parte, alcançado tais aspectos, há que se elevar o nível de exigências de forma a garantir que a qualidade seja sempre um desafio proposto pela SESu/MEC e uma meta a ser cumprida pelas IES. O emprego do termo de escala "excelência" encontra assim sua razão de ser para aplicação aos indicadores que tenham respondido para além do satisfatório às exigências requeridas em cada dimensão.

A partir do momento que os termos de escala utilizados nos instrumentos de avaliação de curso do INEP se propõem a pontuar a excelência em relação aos cursos de graduação seria interessante observar o que distingue "qualidade" de "excelência" em nosso sistema de ensino superior.

A adoção do termo de escala "excelência" (conceito 5) para a pontuação máxima de um indicador, pressupõe que o mesmo seja considerado não apenas como plenamente atendido em todos os aspectos exigidos pelo referencial de qualidade oficial (conceito 4), mas que se revista de efetividade e eficácia, portanto, exceda a qualidade acadêmica desejada, para situar-se em patamar mais elevado. Então, não basta satisfazer a exigência de se comprovar a presença dos aspectos referidos nos indicadores, mas de apresentá-los dotados de atributos que ultrapassem o que seria desejável em termos de qualidade acadêmica.

Na mesma perspectiva, faz-se importante observar o caráter fortemente indutivo da dimensão 4 – Requisitos Legais -, determinando a adoção e a implantação das políticas educacionais uma vez devidamente regulamentadas. A exemplo, convém citar a criação do NDE, a princípio de existência restrita aos cursos de Direito e de Medicina, por força da Portaria 147, de 2007, mas informalmente cobrado aos demais cursos, até sua implantação em caráter universal pelo Parecer CONAES 01/10.

O que se observa é que a exigência de se alcançar o mais elevado grau de qualidade, qual seja o de excelência, atentando às prerrogativas da indução faz com que as IES passem a compor, frente à iminência da presença de uma comissão de avaliação externa, um cenário maquiado que, em muitas das vezes, não encontra correspondência em seu fazer cotidiano,

mas confirma o desejável. Assim sendo, sugere-se uma pseudoqualidade frente às diferentes realidades avaliadas. Isto é, considerar que um dado curso possui qualidade em relação aos aspectos solicitados, não significa que realmente a tenha efetivamente ainda que responda adequadamente ao desafio posto. O que se avalia, nesta circunstância, é a capacidade do curso se adequar ao modelo ideal desenhado pelo atendimento quantitativo e qualitativo aos indicadores das dimensões aos quais deve se regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreender o discurso da qualidade tendo como pano de fundo a educação superior se traduz em tarefa árdua da qual já tínhamos conhecimento ao iniciarmos este trabalho. No entanto, direcionamos nosso olhar para os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação, editados pelo INEP, entre 2006 e 2012, para tentar extrair os atributos que conceituam um curso superior de graduação como sendo de qualidade na perspectiva do discurso oficial.

O atendimento às exigências dos referenciais de qualidade oficiais em grau de plenitude ou de excelência conforme os termos de escala constantes dos instrumentos de avaliação seria se compor à imagem de um modelo ideal, abstração que não passa de um constructor referencial de atributos altamente desejáveis a serem demonstrados pelos cursos de graduação das diferentes categorias e instituições de ensino superior. Neste sentido, um curso de qualidade seria aquele que conseguisse satisfazer plenamente a todos os atributos das três dimensões e ainda atendesse aos requisitos legais oriundos das determinações impostas ao sistema federal de ensino.

Vale destacar que, a qualidade também passa pela comprovação das condições de viabilizar um Projeto Pedagógico a ser implantado sob a responsabilidade de um corpo social apto a conduzir uma dinâmica acadêmica coerente e lógica dada às condições de infraestrutura e recursos disponíveis.

Assim, considerando a possibilidade do alcance da qualidade que se almeja, percebe-se que o atendimento a este patamar se caracteriza como uma situação de exceção no cômputo geral dos conceitos atribuídos aos cursos superiores. Portanto, um curso em nível de excelência, ainda se configura como um curso oferecido por poucas IES e para poucos alunos, a confirmação desta condição revela um andar na contramão da democratização da educação

superior, política educacional tão prezada pela sociedade e tão imprescindível para o desenvolvimento político, econômico e sócio cultural do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da]República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em:<http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 300, de 30 de janeiro de 2006.Aprova o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 31 jan. 2006. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download//superior/2006/avaliacao_institicional/Portaria_n300_30_01_06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 563, de 21 de fevereiro de 2006.Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 fev. 2006. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download//superior/2006/avaliacao_institicional/portaria_MEC_563_21_2_2006.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.081, de 29 de agosto de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil ,** Brasília, DF, 01 set. 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download//superior/institucional/2008/Portaria_1081_29.08.2008_inst_renovacao_rec.pdf>. Acesso em 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 02 de 05 de janeiro de 2009. Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para reconhecimento de cursos de graduação - bacharelados e licenciaturas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil ,** Brasília, DF, 06 jan. 2009. Disponível em:<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/412348/pg-8-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-06-01-2009/pdfView>. Acesso em 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.1.741, de 12 de dezembro de 2011.Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2011. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Dez/por_1.741(12_12).pdf>. Acesso em 12 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP).**Instrumento de Avaliação deCursos de Graduação**, Brasília, DF, mar. 2006. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/arquivos/instrumento_avaliacao_cursos%5B1%5D.pdf>. Acesso em 12 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação,** Brasília, DF, maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**, Brasília, DF, junho 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**, Brasília, DF, ago. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância,** maio de 2012. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em 12 jan. 2015.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 4. ed., ampl. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PARÂMETROS OFICIAIS DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2003-2013[104]

José Carlos Rothen
jcr321@yahoo.com.br
UFSCar.

Andreliza Cristina de Souza
andrelizacsouza@gmail.com
UFSCar.

Joelma dos Santos Bernardes
sjoelma82@yahoo.com.br)
UFSCar.

Pamela Cristina Botiglieri
pam_botiglieri@hotmail.com)
UFSCar.

Regilson Maciel Borges
regilsonborges@gmail.com
UFSCar.

Eixo temático 3: Avaliação na Expansão da Educação Superior.

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa documental que buscou identificar o conceito de qualidade presente nos documentos oficiais brasileiros no período de 2003 a 2013. Foram analisados os seguintes tipos de documentos: Anais de Eventos, Decretos, Diretrizes, Estudos Técnicos, Manuais, Medidas Provisórias, Notas Técnicas, Ofícios, Portarias, Relatórios de Gestão, Resoluções e Resumos Técnicos. Para análise os usos do conceito qualidade foram organizados em cinco categorias temáticas: Qualidade como base para a fundamentação legal; Qualidade tendo como referência o projeto governamental e/ou projeto institucional; Qualidade como relevância social; Qualidade baseada em índices e indicadores; Quando a qualidade é excelência. Como resultados do estudo realizado observa-se que não existe uma definição única do que seria qualidade, mas sim uma flutuação no uso do termo.

Palavras-chave: Qualidade; Avaliação da Educação Superior; SINAES.

104 O artigo é uma parte da pesquisa em desenvolvimento intitulado" Avaliação, Expansão e Qualidade da Educação Superior no século XXI", integra o projeto "OBEDUC: Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil" da Rede Universitas/Br, e conta com o apoio do CNPq (Projeto Universal).

INTRODUÇÃO

Vemos surgindo, nas duas últimas décadas 1990 e 2000, sistemas de avaliação educacional, cujo objetivo expresso é o de garantir a qualidade da educação para uma sociedade que exige, a cada dia, maior adaptabilidade dos envolvidos para as mudanças mundiais e locais. Avaliar a educação, em particular o ensino superior, não é uma novidade que se inicia com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pois, ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000 ocorreram processos e programas de avaliação que apresentaram perspectivas, durações e implicações sociopolíticas diferentes (BARREYRO; ROTHEN, 2006; 2008). Neste contexto, o SINAES tem se configurado como uma política de Estado devido a vários fatores, em especial, ao fato de que em dias atuais é difícil prever a ausência de um sistema nacional de avaliação.

> Como política de Estado, o SINAES deveria ter âmbito nacional e envolver todas as IES, públicas ou privadas, grandes ou pequenas, respeitando o pacto federativo (o regime de colaboração entre o sistema federal e os estaduais), bem como a identidade e as especificidades de cada Instituição. O fato de que parte das IES estaduais e municipais não se submeterem ao regime do SINAES não anula seu caráter nacional. Com efeito, o SINAES é praticado em todos os Estados da Federação, estende-se a todo o território brasileiro, operando no sentido de consolidar a Educação Superior nacional (DIAS SOBRINHO, 2010, p.208).

No decorrer do desenvolvimento do SINAES, houve instrumentos que foram modificados, aperfeiçoados e outros deixaram de existir. Isso ocorreu porque, à medida que aconteciam os processos avaliativos do Sistema, surgiam demandas de adequação à realidade das IES, de inquietações da comunidade acadêmica e de entidades representativas da sociedade civil que tinham ligação com o ensino superior. Dias Sobrinho (2010) observa que grande parte dessas mudanças favoreceram o descarte ou descumprimento de alguns dos princípios e propósitos do SINAES.

Diante deste panorama procuramos, neste artigo, apresentar as transformações pelas quais passou o conceito de qualidade à luz dos documentos oficiais que tratam da avaliação da educação superior brasileira, questionando-se principalmente o significado que o termo adquiriu ao longo da vigência do SINAES.

Para obtenção dos dados foi realizado um levantamento das fontes em dois bancos de dados disponíveis em suporte *online:* o Portal Domínio Público da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC) e o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Buscou-se pelos títulos dos documentos, com os seguintes descritores: “Educação Superior”, “Avaliação”, “Qualidade” e “Ensino

Superior"; prosseguida com busca que focalizou o conteúdo dos documentos disponíveis no acervo, a partir dos descritores: "Educação Superior", "Avaliação da Educação", "Qualidade da Educação", "Avaliação Educacional", "Qualidade do Ensino" e "Ensino Superior" (BOTIGLIERI; BORGES; ROTHEN, 2014). Nesse levantamento encontrou-se um total de 122 documentos, sendo que 45 tratavam sobre a temática e foram selecionados para o estudo e 27 destes foram citados neste trabalho. Por meio deste processo, emergiram cinco categorias temáticas que são: *Qualidade como base para a fundamentação legal; Qualidade tendo como referência o projeto governamental e/ou projeto institucional; Qualidade como relevância social; Qualidade baseada em índices e indicadores; Quando a qualidade é excelência.* Estas temáticas serão tratadas nas seções seguintes.

Qualidade como base para a fundamentação legal

A organização e a implantação de um novo sistema de avaliação, no início da década 2000, é fruto da mudança de governo, que se deu com a eleição, em outubro de 2002, de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência do Brasil. Em seu Programa de Governo é previsto a recuperação da rede pública do ensino com a valorização da qualidade, entendendo que "a educação de qualidade é fator de emancipação e cidadania, contribui para que os jovens se integrem ao mercado de trabalho e evita a fragmentação social que alimenta a violência e o crime organizado" (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.15). Nessa perspectiva será formulado um novo sistema de avaliação para as instituições de ensino superior. Em 2003, é criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA), "com o objetivo de elaborar uma proposta de avaliação da educação superior em vista das críticas feitas no programa de governo de Lula ao modelo adotado pelo governo anterior" (BARREYRO; ROTHEN, 2014, p.65).

No documento elaborado pela Comissão que propões o SINAES, intitulado "*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova Proposta da Educação Superior" (BRASIL, 2003b, p.17),* reconhece-se, por exemplo, que "da Constituição de 1988 às sucessivas Medidas Provisórias, passando pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por vários Decretos houve indiscutivelmente um progressivo reconhecimento legal da importância da Avaliação associada à ideia de melhoria da qualidade". Destaca que a lei que cria o Conselho Nacional de Educação propõe como uma das atribuições do MEC "zelar pela qualidade do ensino". Este mesmo documento (BRASIL, 2003) junto com o *Relatório de Gestão 2003 do*

INEP (INEP, 2004a) menciona que na nova LDB a necessidade dos processos de avaliação aparece direcionado à qualidade, especificamente seu artigo 9º, inciso VI, diz que é tarefa da União assegurar processo nacional de avaliação com objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

O documento *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior (BRASIL, 2003b, p.63)* considera que são dois os "mais importantes critérios da qualidade da educação superior", trata-se da "relevância da formação e da produção de conhecimentos para o desenvolvimento do conjunto da população e para o avanço da ciência, e na sua eficácia para fortalecer as preferências éticas e políticas dominantes em um determinado momento histórico". São critérios que combinam desenvolvimento do país com a formação de cidadãos em determinada sociedade, que de certo modo corresponde com aquilo que prevê o artigo 205 da Constituição Federal ao entender a educação como "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). O documento que apresenta a proposta do SINAES salienta ainda que cabe ao Estado supervisionar e regular a educação superior "para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema" (BRASIL, 2003, p.64). Menciona também algumas diretrizes que se apoiam em pressupostos acadêmicos e políticos, dentre as quais destaca a "valorização da missão pública no âmbito local, regional e nacional através de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional" (BRASIL, 2003, p.8), prevendo-se, portanto, a criação de um novo sistema de avaliação da Educação Superior, que veio a se configurar com a implantação do SINAES em 2004.

O *Relatório de Gestão 2003 do INEP (INEP, 2004a)* menciona que a Constituição Federal apresenta a educação de qualidade como um direito fundamental para todos os brasileiros. O relatório-síntese *"O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000" (INEP, 2004b)* enfatiza o artigo 206, inciso VII da referida Constituição, onde a qualidade aparece como um dos princípios do ensino.

Nos documentos publicados no início do SINAES, o termo qualidade está associado à ordem legal que embasa a necessidade da avaliação no contexto educacional. Em outras palavras, a qualidade é um termo sem um significado específico que justifica a realização da avaliação. No *Manual do Enade (BRASIL, 2009)* está expresso que o objetivo do SINAES é a melhoria da qualidade da educação e não realiza nenhuma conceituação do que vem a ser essa

melhoria da qualidade. Nessa perspectiva, a avaliação se justifica pela busca da qualidade da educação cada vez maior, em que, muitas vezes o uso da terminologia qualidade vem para sustentar a realização de avaliações em larga escala.

Qualidade tendo como referência o projeto governamental e/ou projeto institucional

O relatório-síntese *"O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000" (INEP, 2004b)* realiza um diagnóstico sobre o quadro educacional brasileiro para a participação brasileira na 5ª Reunião Ministerial de Revisão do Programa Educação para Todos, realizada na cidade do Cairo no Egito, de 19 e 21 de dezembro de 2003. No final do documento são apresentados "os desafios para uma educação de qualidade", sendo a qualidade definida a partir das principais metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) e dos programas do Plano Plurianual (PPA) do MEC (2004-2007). Com ênfase na qualidade no ensino superior são listados, por exemplo, a ampliação da oferta da educação profissional, tecnológica e da educação superior; o acesso ao ensino de graduação e pós-graduação, à pesquisa e a extensão; e a oferta de práticas pedagógicas modernas, materiais didáticos atualizados, inovação tecnológica e infraestrutura física e instrumental necessários à aprendizagem.

No processo de "implantação" do sistema a CONAES irá publicar as *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2004b)* e o *Roteiro de Autoavaliação Institucional (BRASIL, 2004c).* Nas *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2004b, p.10, grifo nosso)* a CONAES aponta algumas diretrizes para a avaliação das instituições, sendo uma delas "comparar o projeto da IES e a sua realidade institucional, ou seja, **melhorar a qualidade acadêmica significa,** no contexto de cada instituição, diminuir a distância entre ambos". Compreendendo que a qualidade acadêmica necessariamente passa por um processo avaliativo que procura garantir principalmente a qualidade acadêmica (ensino, pesquisa e extensão). O *Roteiro de Autoavaliação Institucional (BRASIL, 2004c)* oferece orientações e sugestões para a avaliação interna do processo de autoavaliação institucional, neste documento o termo qualidade aparece distribuído nos três núcleos (básico e comum; temas optativos; e documentação, dados e indicadores) que compõem o roteiro de autoavaliação, porém, sem maiores aprofundamentos.

O Simpósio *Educação Superior em Debate I,* apresenta o *Estudo Avaliação participativa: perspectivas e desafios (2005),* no qual, há estudos que tratam da educação superior, da CPA e do SINAES, a organização é feita Dilvo Ristoff e Vicente de Paula Almeida Junior e sua editoração é realizada pelo MEC/INEP. Nesse documento é explicitado que uma das formas de atingir a qualidade educativa na instituição de ensino é por meio da avaliação interna (autoavaliação institucional), em muitos momentos é desenvolvida pela CPA. A autoavaliação possibilita conhecer com maior profundida a realidade institucional e a relevância social da avaliação, isso porque, permite que a IES se reconheça e seja reconhecida por meio da divulgação dos resultados alcançados. A partir da autoavaliação institucional desenvolvida pela CPA, é possível apontar os problemas e as deficiências para a melhoria da qualidade pedagógica e para a capacitação profissional, além de verificar e acompanhar se os objetivos propostos, as metas e o planejamento estão de acordo com o pretendido pela gestão institucional.

Já na *Portaria INEP nº 31, de 17 de fevereiro de 2005* (BRASIL, 2005a) ao tratar da qualidade da educação superior, está expresso que compete a Coordenação Geral de Avaliação Institucional do MEC e às Coordenações de Cursos de Graduação manter as informações de alunos, de cursos, de infraestrutura, de corpo docente, de técnico-administrativos e entre outros atualizados para que possam ter uma série histórica de ações de melhoria da qualidade da educação superior. Cabe ainda à Coordenação Geral de Avaliação Institucional e às Coordenações de Cursos de Graduação implantar e implementar ações e procedimentos no âmbito das suas competências com o objetivo de obter a melhoria da qualidade dos processos e dos produtos relacionado à avaliação.

O documento *Avaliação de cursos de graduação: instrumento (BRASIL, 2006)* é fruto de um trabalho coletivo entre a CONAES, a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes) do INEP. Nesse documento, está exposto que para alcançar a qualidade na educação superior necessita ter dentro da instituição ações acadêmico-administrativas, quadro docente, corpo técnico-administrativo, projeto pedagógico de curso, infraestrutura física, logística e ambiente educacional. No que tange a ação acadêmico-administrativa exige que tenha múltiplos aspectos para serem contemplados (organização didático-pedagógica, atividade de prática profissional, entre outros) e também, objetivos a serem alcançados para melhoria do desempenho do curso, conseguintemente melhoria da sua qualidade..

Qualidade como relevância social

No documento *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2003b)* é apresentado que a avaliação da educação superior gera a melhoria da qualidade e a responsabilidade social. Os resultados obtidos das avaliações podem promover a qualidade gerencialista ou formativa, bem como as duas concomitantemente, visto que, apesar de haver diferenças entre elas, possuem uma proximidade que é apresentar ao final do processo a melhoria daquilo que foi avaliado. A qualidade gerencialista está na perspectiva da eficiência e da produtividade. Por sua vez, a qualidade formativa está na perspectiva da produção de valores e sentido para os envolvidos. Ainda no documento é mencionado que é importante direcionar a avaliação para a produção da qualidade formativa e da produção de conhecimento.

O relatório nacional *O desenvolvimento da educação. Educação de qualidade para todos os jovens: desafios, tendências e prioridades (BRASIL, 2004d),* preparado para a 47ª Sessão da Conferência Internacional de Educação, em Genebra na Suíça, de 8 a 11 de setembro de 2004, menciona que "a reorganização do sistema de educação superior brasileiro vai exigir a formulação de um novo sistema de avaliação", com objetivo de "identificar as qualidades e os pontos fracos das universidades, a fim de capacitá-las a desempenhar o papel que a sociedade delas espera" (BRASIL, 2004d, p.77). O texto compreende que "a qualidade acadêmica necessita ser conjugada com relevância social e equidade" (BRASIL, 2004d, p.76). Enfatiza ainda algumas iniciativas do Governo Federal para elevar a qualidade do ensino, dentre as quais se encontram o desenvolvimento de programas nacionais de formação inicial e continuada de professores, elaboração de um novo fundo para financiar a educação básica e a utilização de tecnologias de informação e de comunicação aplicadas à educação presencial e a distância.

Ainda na perspectiva social podemos atribuir à qualidade outra dimensão que se mostra presente nos documentos: a dimensão da equidade Dourado, Oliveira e Santos (2007). A qualidade entendida nesse contexto é considerada fato de promoção da equidade, com destaque para a contribuição das experiências educativas para a promoção da igualdade de oportunidades.

Corroborando com essa compreensão Moacir Gadotti no documento *O Mercosul Educacional e os Desafios do Século 21,* apresentado no Seminário promovido pelo Setor

Educacional do Mercosul (SEM) "O Mercosul e a Educação do Século 21" e posteriormente publicado na Série documental: textos para discussão pelo INEP, o autor assegura que é missão da SEM promover um espaço educacional onde políticas educacionais promovam a integração do Mercosul, estimulem a mobilidade, intercâmbio e formação, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com foco especial nos setores mais vulneráveis da sociedade, buscando a justiça social. O autor afirma que a grande oportunidade dos pobres está no acesso a uma educação de qualidade e reitera a questão da qualidade aliada à igualdade a responsabilidade social da instituição diz muito sobre sua qualidade.

Qualidade baseada em índices e indicadores

O documento *Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior: Uma nova sistemática de avaliação do Ensino Superior brasileiro (BRASIL, 2003a, p. 7)* prevê a criação do Índice do Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES), que se trata de um "salto de qualidade na avaliação realizada até aqui, e por isso será utilizado pelo MEC em suas análises, classificações e medidas regulatórias, que incluem o credenciamento e o descredenciamento de cursos e instituições". Para aferir a contribuição dos cursos das IES à sociedade, por meio de seu desenvolvimento social, o documento indica a instituição de um indicador específico a fim de verificar "os padrões de eficiência e eficácia do modelo de gestão dessas atividades, assim como a democratização e efetiva participação da comunidade acadêmica na definição de propósitos e na administração da instituição" (BRASIL, 2003a, p. 6).

Para a implantação do SINAES ocorreram embates e impasses entre diversos atores sociais, entidades representativas da sociedade civil e Estado, dentre eles, cabe destacar a atuação da CEA. Após a Comissão ter divulgado o documento *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior (BRASIL, 2003b)* os veículos de comunicação reagiram com fortes embates, e mesmo dentro do próprio MEC, contra as alterações no Provão (ROTHEN; DAVID; LOPES, 2008; BARREYRO; ROTHEN, 2014). O Ministro Cristovam Buarque elaborará então uma proposta intermediária que se utiliza de instrumentos produzidos nos governos Fernando Henrique Cardoso e nas ideias propostas pelo documento do SINAES.

As ideias do Ministro Cristovam Buarque encontram-se no documento *Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior: Uma nova sistemática de avaliação do Ensino Superior brasileiro (BRASIL, 2003a),* trata-se de um documento que o ministro envia para a Câmara como proposta de nova sistemática para a avaliação da educação superior. O texto trata da criação de um sistema apoiado em quatro pilares: o processo de ensino, o processo de aprendizagem, a capacidade institucional e a responsabilidade do curso com a sociedade em geral (BRASIL, 2003a, p.2). A avaliação se encerraria com a apresentação de um Relatório de Avaliação e Progresso, cuja principal consequência seria a **"indução da melhoria da qualidade** dos cursos superiores, em função do conhecimento do Índice, dos indicadores parciais, da classificação dos cursos e do Protocolo de Compromissos" (BRASIL, 2003a, p.11, grifo do autor). Em dezembro de 2003, é editada a *Medida Provisória nº 147 que Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior (BRASIL, 2003c).* A medida menciona em seu artigo 11 que cabe ao Ministério da Educação tornar público e disponível o resultado a avaliação dos cursos, e que esse resultado deveria ser reunido nos seguintes níveis: I - qualidade institucional satisfatória, II - qualidade institucional regular e III - qualidade institucional insatisfatória.

Em 2004 é sancionada a Lei 10.861/04 que *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências (BRASIL, 2004a).* O primeiro parágrafo do artigo 1º da lei, que apresenta as finalidades do sistema, coloca "a melhoria da qualidade da educação superior" como uma das primeiras finalidades do novo sistema de avaliação. A lei estabelecia ainda como instrumentos do sistema a avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa), a avaliação de cursos (*in loco*) e a avaliação dos estudantes (ENADE). Criava também a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES.

No documento *As diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação (BRASIL, 2004)* é assinalado à importância da autoavaliação institucional como um indicador de melhoria da qualidade, em que, na maioria das vezes é conduzida e sistematizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). A autoavaliação institucional propicia a melhoria da qualidade na educação superior, que deve estar em consonância com a responsabilidade social, pois é um juízo de valor que expressa à identidade e a diversidade institucional por meio do SINAES. A partir dos resultados da autoavaliação, são gerados indicadores de

qualidade e, em decorrência disso, acontece à prestação de contas à sociedade civil do investimento recebido e, ademais, é verificável o nível de qualidade do ensino que é ofertado pelas IES. Para que a IES obtenha uma melhora da qualidade acadêmica é importante o comprometimento dos gestores, da CPA e da comunidade com o desenvolvimento da avaliação institucional.

No documento *Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumento (BRASIL, 2005b)* ao mencionar à avaliação externa do SINAES há uma busca em extrair indicadores de qualidade de cada IES e do sistema num todo (BRASIL, 2005b). Com base nesses indicadores há uma tentativa do Estado em instituir a cultura da qualidade para que, nos processos avaliativos, haja confiança na divulgação dos resultados, como forma da prestação de contas. Cabe ressaltar que a condição valorativa da qualidade varia de organização acadêmica para outra, isso porque, cada IES tem autonomia para promover a sua qualidade acadêmica e como ela se manifestará nos resultados da avaliação do SINAES. Entretanto, há referências universais para verificar a qualidade nas diferentes organizações acadêmicas que são: "a adequação e a pertinência dos processos de formação, o rigor acadêmico e científico, a condição social, científica e cultural da produção acadêmica, a construção da cidadania e o exercício da democracia" (BRASIL, 2005b, p. 11).

Fernandes *et. al.* (2009), no artigo publicado pelo INEP na *Série Documental: textos para discussão*, buscam analisar a contribuição do Conceito Preliminar de Curso (CPC) como indicador que compõe o SINAES. Para os autores, com os olhos voltados para a responsabilidade social, podemos entender que a avaliação dos cursos de graduação no Brasil tem objetivo de aferir a contribuição do curso de graduação em sua formação profissional e no mercado de trabalho (FERNANDES *et al.,* 2009). Segundo os autores este seria um importante contributo do SINAES para garantia da qualidade, uma vez que a média obtida pelos egressos auxiliaria tanto empregadores quanto novos candidatos ao curso, pois uma boa qualidade de ensino daria prestígio ao curso. Os autores alertam que a simples comparação entre cursos e instituições não é suficiente, pois embora os critérios de qualidade emanem da sociedade, é o seu caráter regulador que define a qualidade mínima para o funcionamento de um curso.

Fernandes *et al.* (2009) dizem que uma metodologia para se combinar diversos indicadores de resultados, insumos e processos foi desenvolvida e aplicada para avaliar a qualidade dos cursos de educação superior, uma vez que dentro do SINAES há outra medida

que pode orientar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, o Conceito Preliminar de Curso (CPC). "É nessa perspectiva que surge o Conceito Preliminar de Cursos (CPC). Obtido pela combinação de indicadores de qualidade já existentes, o CPC tem a função de orientar e racionalizar as avaliações *in loco"* (FERNANDES *et al.,* 2009, p. 8). Os autores asseveram que o CPC tem fundamental para o SINAES:

> se maior que 2, o curso pode dispensar a visita e, assim, o CPC torna-se automaticamente o Conceito de Curso. Para os cursos visitados (por solicitação ou por ter o CPC inferior a 3), o Conceito de Curso é dado pelos avaliadores, mas, caso divirja do CPC, é necessário uma justificação sólida dos motivos. Com isso espera-se eliminar a aparente contradição entre indicadores objetivos e os da avaliação *in loco*. Assim, o CPC é um indicador intermediário que viabiliza e dá consistência ao Conceito de Curso (FERNANDES *et al.*, 2009, p.8).

Sendo assim, o CPC incita maior coerência entre as avaliações *in loco* e os indicadores de qualidade e que "os resultados mostram que o CPC se aproxima muito do que denominamos indicador 'ideal'" (FERNANDES *et al.*, 2009, p. 17).

O *Manual dos Indicadores de Qualidade (2011d)* entende que os indicadores "são medidas da qualidade dos cursos e das instituições do país" (d, p.5). Neste manual, o CPC é apontado como um dos indicadores de qualidade, sendo contemplado por meio de "notas", que indicam "medidas relativas à qualidade do curso". Esses componentes englobam informações a respeito da infraestrutura (Nota referente à Infraestrutura), recursos didático-pedagógicos (Nota referente à Organização Didático-Pedagógica), corpo docente (Nota de professores doutores; Nota de Professores Mestres; Nota de Professores com Regime de Dedicação Integral ou Parcial), o desempenho obtido pelos estudantes concluintes no ENADE (Nota dos Concluintes no Enade) e os resultados do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) (Nota do IDD) (BRASIL, 2011).

Outros documentos publicados posteriormente retomarão discussões do *Manual de Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2011),* caso da *Nota Técnica nº 029* que define o cálculo do CPC referente ao ano de 2011 (BRASIL, 2012a), da *Portaria nº 386* que reafirma o Enade, o CPC e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) como indicadores da educação superior e aponta as fontes para cálculo do ano de 2011 (BRASIL, 2012b) e do *Despacho da Secretária da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres)(BRASIL, 2012c)* que também trata do CPC como indicador de qualidade para os cursos.

Em outro *Despacho do Secretário da Seres* (BRASIL, 2013) é tornado público os critérios para a revisão da medida imposta pelo despacho anterior da Seres (BRASIL, 2012c) relativo aos cursos que obtiveram resultados insatisfatórios nos CPC referentes aos anos 2008 e 2011, mas que por outro lado apresentaram tendência de melhora em seu indicadores contínuos. Neste caso, define-se que "não poderão ser revistas às medidas cautelares impostas às IES cujos cursos estejam submetidos a processos de supervisão ativos, nos quais existe penalidade ou medida cautelar já aplicada" e "também não poderão ser revistas às medidas cautelares impostas às IES cujos cursos tenham obtido resultado insatisfatório, em qualquer das dimensões, no último CC - Conceito de Curso calculado pelo INEP" (BRASIL, 2013, p.122).

Quando a qualidade é excelência

O *Estudo Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão (2005)*, organizado por Valdemar Sguissardi, Maria Estela Dal Pai Franco e Marília Costa Morosini e editado pelo MEC/INEP apresenta uma série de textos que debatem os temas internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária. Nesta obra mencionada, os pesquisadores Sguissard, Franco e Morosini (2005) apontam que nos principais documentos dos organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Centro de Informação Bancária, Organização Mundial do Comércio) que financiam programas e projetos educacionais em países em desenvolvimento, o que realmente tem valor é que "a excelência acadêmica seja medida por critérios de qualidade nos moldes administrativo-empresariais (produto, custo/benefício)" (SGUISSARD; FRANCO; MOROSINI, 2005, p. 15). Os pesquisadores entendem que o padrão de qualidade está aos moldes de uma perspectiva gerencialista da educação, nos quais são elencados indicadores a serem seguidos pelas instituições.

Em outro momento do estudo *Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão* o termo excelência é posto em discussão concernente à reforma da educação superior brasileira sendo que, para que as redes de pesquisa do ensino superior alcancem nível de excelência é preciso estabelecer parceria:

> com instituições/grupos nacionais e internacionais, fortalecendo as bases científicas e tecnológicas do País, o que poderia aumentar a participação na comunidade científica nacional e internacional, incrementar o potencial de negociação nos fóruns internacionais e ampliar a participação no mercado internacional, preservando os

> interesses nacionais, mediante a revitalização do Mercosul (SGUISSARD; FRANCO; MOROSINI, 2005, p.48).

Ao tratar de mercado na educação superior, é discutida a autonomia institucional das IES, de maneira que está ligada à capacidade empreendedora de estabelecer critério de eficiência mais específico e flexível. Uma das lógicas econômicas está na eficiência dos mecanismos de avaliação do sistema universitário, para alcançar um mercado competitivo por resultados (SGUISSARD; FRANCO; MOROSINI, 2005).

Por sua vez, no documento *Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento (2005b)* o termo excelência é indicador de qualidade ligado à infraestrutura, à instalação, ao material didático-pedagógico, à biblioteca e ao laboratório.

No documento *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior (BRASIL, 2003b)* ao tratar de excelência, refere-se às IES que obtiveram padrões internacionais ou se constituíram como centros de excelência. É expresso no documento que os cursos de pós-graduação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são atribuídos notas que variam de 1 a 7, sendo que os cursos que possuem as notas 6 e 7 são considerados nível de excelência, "segundo os padrões internacionais da área" (BRASIL, 2003b, p. 49).

O Manual do Enade (2005) faz menção do termo excelência referindo-se ao §10 do artigo 5º da Lei n. 10.861, que ao tratar dos estudantes que obtiveram os melhores desempenhos no ENADE, receberam como "estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação" (BRASIL, 2005c, p.51).

Poderíamos inclusive afirmar que as avaliações se justificam pela busca da melhoria da qualidade rumo a excelência da educação, contudo essa é uma interpretação particular. Nos documentos analisados não encontramos essa afirmação, inclusive, um dos únicos momentos em que encontramos o termo excelência esse veio referenciar a grande dificuldade em um curso conseguir a excelência, visto que um pequeno detalhe em que a instituição não atinja a nota máxima nas avaliações pode comprometer esse diagnóstico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve por objetivo identificar o conceito de qualidade presente nos documentos oficiais elaborados no Brasil no período de 2003 a 2013. Ao findar a análise,

concluímos que no discurso oficial a ênfase se encontra na melhoria da qualidade e na responsabilidade social. Cabe destacar que os parâmetros oficiais de qualidade variaram ao longo do tempo, pois houve a adoção de qualidade gerencialista voltada para eficiência, eficácia e produtividade, com também a qualidade formativa-educativa que possibilita desvelar a realidade institucional por meio da produção de valores e de sentidos para os envolvidos além da relevância social.

A abrangência da qualidade perpassa, portanto, desde questões político-sociais como a expansão de oportunidades educacionais até a aferição da aprendizagem dos alunos, sua formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Os resultados da análise foram organizados em cinco categorias temáticas que procuraram unificar os conteúdos mais representativos.

Na primeira categoria, *Qualidade como base para a fundamentação legal,* o termo qualidade está associado à ordem legal que embasa a necessidade da avaliação no contexto educacional, contudo não apresenta, inicialmente, uma significação específica, apenas legítima a promoção das avaliações. Nos textos que tratam da formulação e implantação de um novo sistema de avaliação para a educação superior brasileira, que se viu materializado na implantação do SINAES, isso possibilitaria ao Estado a garantia de padrões de qualidade do ensino como prevê a Constituição Federal (art. 3º, inciso IX) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (art. 3º, inciso IX).

Na segunda categoria, *Qualidade tendo como referência o projeto governamental e/ou projeto institucional*, o termo ao longo dos anos de implantação e de desenvolvimento do SINAES houve instrumentos, roteiros e diretrizes que visaram à melhoria da qualidade. A autoavaliação institucional, conduzida pela CPA, permite conhecer a realidade institucional e a relevância social da avaliação. No que confere ao desenvolvimento de projeto governamental, tem que considerar elementos intra e extra-institucionais para analisar a situação da qualidade e então melhorá-la.

Na terceira categoria, *Qualidade como relevância social,* o termo aparece associado à responsabilidade social das IES e equidade no âmbito da avaliação promovida pelo SINAES. A relevância social está na divulgação dos resultados, por meios dos indicadores de qualidade, para a sociedade civil, ao Estado e a comunidade acadêmica como forma de prestação de contas. Cabe destacar que os resultados da autoavaliação institucional,

desenvolvida pela CPA, é uma das formas de conhecer a realidade e a relevância social da avaliação dentro da IES, o que conduz a instituição se reconheça e seja reconhecida.

Na quarta categoria, *Qualidade baseada em índices e indicadores,* o termo associa-se a criação dos indicadores de qualidade surgidos ao longo do período de implantação do SINAES. Isso pode ser evidenciado na criação de indicadores como o IDES que tem a finalidade de classificar, analisar e regular o credenciamento e o recredenciamento de cursos e de IES; o CPC, que na sua formulação são utilizados dados da infraestrutura, recursos didático-pedagógicos, corpo docente, além do desempenho dos estudantes que prestaram o ENADE e os resultados do IDD; e o IGC, que avalia as IES considerando a média dos CPCs, a média dos conceitos de avaliação atribuídos pela CAPES e a distribuição dos estudantes entre os níveis de ensino.

Na quinta categoria, *Quando a qualidade é excelência,* é tida, num primeiro instante, na perspectiva gerencialista da educação, em que, são elencados indicadores a serem seguidos pelas IES. Em outro momento, a excelência é indicador de qualidade ligado à infraestrutura, à instalação, ao material didático-pedagógico, à biblioteca, aos padrões internacionais de instituição e à continuidade dos estudos para o bom resultado de desempenho de estudante.

Acreditamos que a discussão sobre qualidade da educação não deve ficar restrita aos documentos e pesquisadores, mas deve transpor os limites teóricos e chegar às instituições, aos professores e envolvidos com a educação, pois, a qualidade da educação possui diversas faces que merecem ser compreendidas e exploradas para os benefícios a todos.

Referências

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação educação da superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.13, n.1, p.131-152, mar. 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v.40, n.1, p.61-76, jan./mar. 2014.

BOTIGLIERI, Pamela Cristina; BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, José Carlos. Documentos oficiais de avaliação: um levantamento bibliográfico (1960-2014). In: **CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA,** 22, 2014, São Carlos, SP. Anais de Eventos da UFSCar, v.10, p.1, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior:** Uma nova sistemática de avaliação do Ensino Superior brasileiro. Brasília, DF: MEC, 2003a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, DF: INEP, 2003b.

BRASIL. Medida Provisória n° 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. **Diário Oficial da União, Brasília**, 16 dez. 2003c.

BRASIL. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior.** Brasília: MEC/CONAES/ INEP, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: **Roteiro de auto-avaliação institucional.** Brasília: MEC/CONAES/SESU/ INEP, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. **O desenvolvimento da educação. Educação de qualidade para todos os jovens:** desafios, tendências e prioridades. Brasília, DF: MEC, 2004d.

BRASIL, Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação externa de instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. Brasília, 2005b, 175 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portaria n. 31, de 17 de fevereiro de 2005. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, n. 34, 21 fev. 2005a, seção 1. p. 15.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE 2005**. Brasília, 2005c. 72 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica**: resultado do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD. Brasília, sem ano, 8 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação de cursos de graduação**: instrumento. Brasília, 2006, 180 p.

BRASIL. **Manual do Enade 2009**: revista e atualizada**.** Brasília, DF: 2009. 79 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 40, de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em < http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf.>. Acesso em 02 abr. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual dos Indicadores de Qualidade.** Brasília, DF: INEP, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº 029, de 15 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: INEP, 2012a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 386, de 17 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: INEP, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Despacho da Secretária, de 3 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: DIREG/SERES/MEC, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Despacho do Secretário, de 2 de janeiro de 2013. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: SERES/MEC, 2013.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Programa de Governo 2002.** São Paulo: Comitê Lula Presidente, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FERNANDES, Reynaldo et al. Avaliação de cursos na educação superior: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso. **Série Documental**: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 32, 2009.

GADOTTI, Moacir. O Mercosul Educacional e os desafios do século 21. **Série Documental**: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 25, n. 22, 2007.

INEP. **Relatório de Gestão 2003.** Brasília, DF: INEP, 2004a.

INEP. **O desafio de uma educação de qualidade para todos:** educação no Brasil – 1990-2000. Brasília: INEP, 2004b.

RISTOFF, Dilvo; JUNIOR ALMEIDA, Vicente de Paula. (Org.). **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 240 p.

ROTHEN, José Carlos; DAVID, Luciano; LOPES, Luciana Martins. Provão e ENADE em debate no JC E-mail: 2002 a 2006. **Revista de Educação,** Campinas, v. 25, p. 111-123, 2008.

SGUISSARDI, Waldemar; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 54.

O PAPEL DA ENQA NO PROCESSO DE GARANTIA DA QUALIDADE NO ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR[105]

José Carlos Rothen
jcr321@yahoo.com.br
UFSCar

Regilson Maciel Borges
regilsonborges@gmail.com
UFSCar

Andreliza Cristina de Souza
andrelizacsouza@gmail.com
UFSCar

Jaime Farias
jaimefarias@uol.com.br
UFSCar

Joelma dos Santos Bernardes
sjoelma82@yahoo.com.br
UFSCar

Ana Lúcia Calbaiser da Silva
calbaisereg@gmail.com
UFSCar

Andréia Cunha
andreiacunha@uel.br
UEL

Ana Sofía Aparicio
anasofiaaparicio@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
mcsgfernandes@gmail.com
UFSCar

Pamela Cristina Botiglieri
pam_botiglieri@hotmail.com
UFSCar

Eixo temático 3: Avaliação na expansão da educação superior

[105]O artigo é uma parte da pesquisa em desenvolvimento intitulado "Avaliação, Expansão e Qualidade da Educação Superior no século XXI", integra o projeto "OBEDUC: Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil" da Rede Universitas/Br, e conta com o apoio do CNPq (Projeto Universal).

RESUMO

A presente investigação busca contribuir com o debate atual em torno da qualidade e seu papel na melhoria da educação. Para tanto, este texto apresenta apontamentos sobre o modo pelo qual a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) atua no Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) para garantir a qualidade do ensino. Para tanto foi realizada uma pesquisa documental a partir de dados *online* publicados no *site* da referida agência. No levantamento, buscou-se, primeiramente, compreender a importância da ENQA, as suas principais ações e o alcance de suas políticas. Em seguida, aprofundou-se na análise do documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) que é apresentado pela ENQA às suas agências membro com procedimentos para se garantir a qualidade. Os resultados revelam que a ENQA não assume a função de definir o que seja a qualidade no EEES, ela respeita os princípios de independência e diversidade de suas agências membro e das instituições de ensino. Conclui-se que a garantia da qualidade ocorre por meio de diferentes níveis de avaliação externa, de avaliação de programas e áreas, bem como, diferentes tipos de avaliação institucional, avaliação interna, nas quais são levados em consideração desde a formação dos professores, os recursos disponíveis, a aprendizagem dos alunos e a própria empregabilidade destes após o término do curso.

Palavras-chave: ENQA. Acreditação. Espaço Europeu do Ensino Superior. Qualidade da Educação Superior.

Introdução

O presente texto apresenta apontamentos a respeito da atuação da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) no processo de garantia de qualidade do ensino no Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). Trata-se de uma agência europeia não governamental que atua na esfera supranacional, cuja missão é contribuir para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino superior nos países da União Europeia (UE), signatários do Processo de Bolonha.

A discussão sobre a qualidade no ensino superior na Europa foi iniciada em 1990, num período em que se tem a reconfiguração dos sistemas educativos europeus e o desenvolvimento do ensino superior em toda a Europa, e que acabou impulsionando a criação de procedimentos formais para a garantia da qualidade (MADEIRA, 2009). Assim, foram criadas agências externas para garantia da qualidade em diferentes países do continente europeu. A respeito da garantia da qualidade da educação superior, Lima, Azevedo e Catani (2008, p.16) ressaltam que:

> [...], ela tem estado na base do lançamento de múltiplos sistemas de avaliação, conselhos e agências nacionais (dos cursos ou programas, da pesquisa, das

> instituições ou mesmo dos sistemas nacionais ou regionais). A regulação transnacional de tais iniciativas, até recentemente dependentes de legislação nacional corresponde, agora, a uma exigência do Processo de Bolonha e, nesse sentido, a ENQA produziu já *standards* e "orientações" com vista à integração dos processos de avaliação em nível europeu.

A integração que propõe a ENQA se faz, em grande parte, por meio de declarações que previam a promoção da cooperação europeia em matéria de garantia da qualidade, por meio do desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis de avaliação. De acordo com os mesmos autores, a ENQA é mais que uma agência europeia de avaliação e acreditação, pois ela cumpre um papel relevante na construção de uma plataforma europeia de garantia da qualidade (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

A fim de se compreender qual a concepção da ENQA sobre qualidade no ensino superior, buscou-se, inicialmente, investigar qual(is) concepção(ões) de qualidade orientava(m) os estudos produzidos pela agência. A seleção deste material pautou-se nos estudos disponíveis *online* no *site* da agência, especificamente no ícone *Publications.* Esta primeira análise possibilitou o conhecimento das ações e orientações, relatórios de eventos e relatórios de pesquisas dos membros da ENQA.

Num segundo momento a investigação se direcionou, especificamente, para a análise do documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG), por se tratar de um texto referenciado pelos demais no que se refere principalmente a sua função de apontar critérios e procedimentos para a garantia da qualidade no EEES.

Esta investigação fundamentou-se na metodologia da análise documental. A escolha deste procedimento de pesquisa pautou-se na concepção de que documentos não se restringem apenas aos registros de ordem legal, podendo, portanto, ser caracterizados por quaisquer documentos escritos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste sentido, os textos publicados e veiculados pela ENQA estão sendo compreendidos como documentos.

Para melhor compreender o papel da ENQA no processo de garantia da qualidade este trabalho está organizado em três tópicos. Primeiramente contextualiza-se o surgimento da ENQA e sua importância para a acreditação no ensino superior no espaço europeu. Na sequência é discutida como é abordada a questão da qualidade nos documentos analisados. Por fim, são tecidas as considerações finais.

Um breve histórico da ENQA

O interesse dos estados europeus em aumentar a mobilidade de seus estudantes em programas de intercâmbio no ensino superior foi o principal motivo que alavancou a discussão sobre a qualidade na Europa sobre a garantia da qualidade nesse nível de ensino, pois, uma vez que o estudo no exterior seria reconhecido no país, os governos precisavam garantir a qualidade equivalente entre os cursos. Tal situação levou a criação do *Pilot Projects* (projetos-piloto) europeus que visavam estabelecer parâmetros para garantia da qualidade.

O ponto de partida para a criação do *Pilot Projects* foi uma pesquisa realizada pela Comissão Europeia, a Direção-Geral XXII: Educação, Formação e Juventude. Segundo essa pesquisa, poucos Estados tinham introduzido formas de garantia da qualidade externa, sendo assim essa Comissão foi convidada a organizar uma série de projetos-piloto, com o objetivo de avaliar o ensino e a aprendizagem em determinadas disciplinas.

Para Dorte Kristoffersen (ENQA, 2010), a organização deste projeto representou a cooperação europeia com relação à garantia qualidade. Kristoffersen (ENQA, 2010) também explica que os princípios que ancoravam os projetos foram: autonomia de governos e instituições quanto a procedimentos, autoavaliação, avaliação externa por visitas *in loco* e publicação de relatórios.

Os resultados dos *Pilot Projects* foram discutidos em uma conferência realizada em 1995, quando as instituições participantes concluíram que os principais benefícios dos projetos estavam relacionados à troca de experiência entre instituições. Isso levou à recomendação da criação de uma rede que permitisse essa transferência de informações. Esses foram passos decisivos para a discussão sobre a garantia da qualidade na Europa relacionada às futuras atividades da ENQA.

Após a finalização dos projetos as agências de garantia da qualidade europeias se reuniram diversas vezes para discutir sobre seu envolvimento na implementação da referida rede. Outros fatores também tiveram impacto no estabelecimento da ENQA, como as Declarações de Sorbonne, em 1998, e a Declaração de Bologna, em 1999. Com apoio financeiro do Comitê Educacional da Comissão Europeia a ENQA tornou-se realidade em 2000.

A missão da Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) é contribuir de forma significativa para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino superior europeu, e para atuar como uma importante força motriz para o

desenvolvimento da garantia da qualidade em todos os países signatários de Bolonha. Como associação de agências europeias de garantia da qualidade a ENQA contribui especialmente através da promoção de uma cooperação em matéria de garantia de qualidade no ensino superior, a fim de desenvolver e compartilhar boas práticas em controle de qualidade.

A referida agência representa seus membros a nível europeu e internacional, especialmente nos processos de tomada de decisão política e em cooperações com organizações de partes interessadas. Funciona ainda como uma comissão de peritos para o desenvolvimento de novos processos e sistemas de garantia de qualidade e como uma plataforma de comunicação para a partilha e divulgação de informações e conhecimentos em garantia de qualidade entre os membros e para as partes interessadas.

A ENQA é uma organização guarda-chuva que representa organizações de garantia de qualidade do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) dos Estados membros. Promove a cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade do ensino superior e dissemina informações e conhecimentos entre os seus membros e para as partes interessadas, a fim de desenvolver e partilhar boas práticas e promover a dimensão europeia da garantia da qualidade. Esta agência divulga informações sobre experiências, boas práticas e novos desenvolvimentos no campo da avaliação e garantia da qualidade no ensino superior para as partes interessadas, sendo elas as autoridades públicas, instituições de ensino superior, estudantes e agências de garantia da qualidade. Suas atividades incluem eventos tais como conferências, *workshops* e seminários, projetos de garantia de qualidade transnacional, publicação de relatórios, a cooperação com as partes interessadas e desenvolvimento e manutenção de seu *website*.

A agência expressa como pressuposto o respeito à diversidade do ensino superior europeu de forma a garantir a qualidade através da diversidade de abordagens de melhoria e a definição de sistemas de garantia de qualidade nacional e cultural. A ENQA visa o desenvolvimento de processos de garantia de qualidade como instrumentos centrais, para fins de aprimoramento e de prestação de contas e pretende ser reconhecida como a fonte principal de conhecimento e informação no domínio da garantia da qualidade a nível europeu.

Assim, diante da importância desta agência para o processo de asseguramento da educação superior europeia realizou-se esta pesquisa, pois no processo de investigação ficam claros os caminhos traçados nos processos avaliativos para garantida da qualidade da educação.

Normas e procedimentos para a garantia da qualidade no espaço europeu

Na busca pela concepção da ENQA sobre qualidade notou-se que não há uma definição institucional definitiva sobre sua conceituação. Observando os documentos, verificou-se que a qualidade não é definida de modo explícito em sua atuação. Contudo, pode-se indicar uma matriz de referência por meio da análise dos critérios de asseguramento da qualidade expressos nos documentos e nas atividades desenvolvidas.

Alguns dos textos analisados indicavam a possibilidade de se encontrar uma discussão mais aprofundada do tratamento do tema da qualidade num documento solicitado pelos ministros reunidos em Berlim (Alemanha) no ano de 2003. Trata-se do texto *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG, 2005), preparado pela ENQA em cooperação com a *European University Association* (EUA), *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) e *The National Unions of Students in Europe* (ESIB), e aprovado na reunião ministerial do Processo de Bolonha realizada em Bergen (Noruega), em maio de 2005.

O documento supracitado (ESG) é um relatório que resultou de um processo de construção de critérios e diretrizes que expressam o que pode ser considerado para garantir a qualidade no ensino superior. Nele fica claro que o conceito de qualidade é polissêmico e que seu conteúdo é apenas um suporte para reflexão das agências reguladoras, não se configurando em obrigatoriedade nos processos de avaliação.

No contexto da discussão travada neste trabalho, consideramos fundamental contextualizar a construção do relatório para compreensão do que a ENQA entende por qualidade.

Em 2003 os ministros dos Estados signatários do Processo de Bolonha convidaram a ENQA para desenvolver um conjunto de critérios, procedimentos e orientações sobre a garantia da qualidade e discutir formas de garantir um sistema adequado de revisão para a garantia da qualidade por agências ou organismos de acreditação e informar sobre estes para os ministros em 2005 pelo Grupo de Acompanhamento de Bolonha. A ENQA aceitou a tarefa como uma oportunidade para contribuir significativamente para o desenvolvimento da dimensão da garantia da qualidade e assim promover os objetivos do Processo de Bolonha.

Os membros da ENQA se envolveram profundamente no trabalho: participaram da elaboração dos relatórios que foram temas da agenda em 2004; envolveram a

participação de outras associações como a EUA, EURASHE, ESIB e a Comissão Europeia; estabeleceram contato também com outras redes que contribuíram com valiosa participação no processo, como o Consórcio Europeu para a Acreditação (ECA) e da Rede Europa Central e Oriental dos Organismos de Garantia de Qualidade (CEE Rede).

O documento que resultou dessa discussão ressalta que a preocupação com a qualidade no ensino superior não é uma preocupação exclusiva da Europa, mas que esta é uma discussão crescente no mundo inteiro. Em diversos países vem aumentando o interesse com relação aos critérios para garantia da qualidade em virtude do rápido crescimento do ensino superior e o aumento dos custos para os cofres públicos e instituições particulares.

Nesse cenário, a Europa mostrava sua preocupação com relação à qualidade dos programas e meios para assegurar a qualidade, pois as demandas para internacionalização do ensino superior exigem o compromisso dos envolvidos e o desenvolvimento de propostas para garantir a qualidade do ensino pode reforçar a atratividade para o sistema de ensino europeu.

As propostas que nortearam o relatório basearam-se nos seguintes princípios: os interesses dos alunos, dos empregadores e a sociedade em geral; a importância da autonomia institucional; a necessidade da garantia da qualidade externa para o cumprimento dos objetivos de Bolonha.

O relatório aponta que o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) conta com 40 estados-parte e se caracteriza pela diversidade sócio-político-cultural e educativas, expectativas e aspirações futuras. Isso tudo faz com que apenas uma abordagem restrita relacionada a garantia da qualidade seja inadequada aos propósitos europeus. Neste sentido de diversidade e variedade, o relatório rejeita a proposição de critérios restritos e prescrições, preferindo um princípio mais genérico. Essas normas mais genéricas encontram maior ressonância nos países signatários, concentrando-se mais no que deve ser feito para atingir os objetivos.

O documento ressalta que o fato de haver um consenso no relatório não significa que o objetivo do Processo de Bolonha com relação ao controle da qualidade dos EEES sejam alcançados, mas que há muito trabalho para garantir uma cultura de qualidade e que esta envolve tanto universidades quanto agências externas.

O relatório analisa a questão do estabelecimento de critérios e diretrizes para garantir a qualidade, solicitado à ENQA. Enfatiza que pelo termo garantia da qualidade não é

possível estabelecer uma definição que possa abranger todas as suas nuances, uma vez que na Europa as palavras têm significados diferentes nos diversos contextos locais e nacionais de ensino superior. A própria palavra critérios é usada desde requisitos definidos até descrições gerais de boas práticas.

Outra questão pertinente que o relatório mostra é sobre as diferenças na relação entre as instituições de ensino e os avaliadores externos. Em alguns casos, especialmente as agências, adotam a visão de que a garantia da qualidade é uma questão de proteção e que, portanto, é necessário assumir certa distância entre agência e instituição. Em outros casos o controle da qualidade externa visa o aconselhamento e orientação em busca de melhorias, o que exige uma estreita relação entre avaliados e avaliadores. Há ainda outros casos em que as agências tomam uma posição intermediária de equilíbrio entre a responsabilidade e a melhoria.

Contudo, não são apenas as agências que assumem diferentes visões sobre esse processo. As instituições de ensino e organizações de estudantes nem sempre possuem os mesmos interesses, uma vez as instituições buscam mais autonomia com o mínimo de regulação e avaliações externas e os alunos desejam a responsabilidade pública das instituições, mediante inspeções dos programas.

O relatório (ESG) apresenta um conjunto de propostas sobre os critérios e diretrizes para a garantia de qualidade no EEES, aplicáveis independentemente da estrutura ou tamanho do sistema de ensino. Assim, as agências e instituições em cooperação decidem sobre a adoção de critérios contidos no relatório.

Os critérios e diretrizes reafirmam a Declaração de Graz, de 2003, da Associação Europeia de Universidades (EUA), que afirma que “o propósito de uma dimensão europeia de garantia da qualidade é promover confiança mútua e melhorar a transparência, respeitando a diversidade de contextos e áreas de conhecimento nacionais” (ENQA, 2005). Os critérios e diretrizes consideram ainda o estudo publicado pela ENQA em março de 2005, onde a agência analisa “as razões para as diferenças entre as diversas abordagens nacionais da garantia da qualidade externa e restrições para a convergência” (ENQA, 2005).

Os critérios e diretrizes definidas para serem utilizados para garantia da qualidade no EEES têm o objetivo de funcionar como fonte de apoio e orientação para as instituições de ensino superior e agências. O documento ressalta que de maneira nenhuma essas orientações devem ditar práticas ou ser interpretados como obrigatórios.

Os princípios básicos dos critérios e diretrizes adotados, tanto para garantia interna quanto externa incluem: responsabilidade primeira pela oferta e garantia da qualidade da instituição de ensino; resguardar os interesses da comunidade com relação à qualidade; desenvolver e melhorar a qualidade dos programas para estudantes e beneficiários; eficiência e eficácia na oferta e desenvolvimento de programas acadêmicos; transparência com participação de especialistas externos; desenvolvimento de uma cultura de qualidade; prestação de contas; as instituições devem demonstrar sua competência em âmbito nacional e internacional; processos compatíveis com diversidade e inovação.

As finalidades dos critérios e diretrizes propostos para garantia da qualidade estão relacionadas a melhorar a educação oferecida pelas instituições de ensino superior, apoiar a gestão das instituições em busca da autonomia institucional, fornecer uma base para as agências, permitir um controle da qualidade mais transparente e compreensível por todas as partes envolvidas. Já os objetivos propostos visam promover o desenvolvimento intelectual e educacional das instituições, fornecer uma fonte de ajuda e orientação às instituições no desenvolvimento de sua cultura de qualidade, informar e aumentar as expectativas das instituições e comunidade interessada com relação aos resultados do ensino superior, contribuir para a construção de um quadro comum de referencia na garantia da qualidade da educação superior no EEES.

Com relação à garantia da qualidade externa o documento expressa que os critérios e diretrizes propostos representam um importante fator para a garantia da qualidade externa e que as formas de adoção destes pode variar conforme os sistemas, podendo incluir avaliações institucionais de programas, acreditação dos níveis institucionais, programas e áreas e uma combinação de ambas. Ressalta ainda que a efetividade de tais avaliações depende de estratégias previamente traçadas, mecanismos e metodologias para atingir os objetivos de utilização dos procedimentos para garantia da qualidade externa.

Com relação à **qualidade interna** o documento aponta que as instituições de ensino superior devem estar atentas a: *política interna e procedimentos de garantia de qualidade; aprovação, acompanhamento e revisão periódica dos programas; avaliação dos alunos; garantia da qualidade do pessoal docente (qualificação); recursos de aprendizagem e apoio ao estudante; sistemas de informação; informação pública atualizada e imparcial.*

A primeira diretriz "política e procedimentos de garantia de qualidade" indica que as instituições tenham um estatuto formal com suas estratégias, políticas e procedimentos

que regularão a qualidade interna, de forma a desenvolver uma cultura de qualidade. A diretriz explicita que o estabelecimento de políticas e procedimentos fornece um marco auxiliar no controle e efetividade da garantia da qualidade e ajudam a promover a confiança da comunidade externa na instituição. As políticas e procedimentos devem incluir: a relação entre ensino e pesquisa dentro da instituição; a estratégia da instituição no que diz respeito à qualidade e os objetivos traçados; a estrutura do sistema de garantia de qualidade; as responsabilidades dos serviços, escolas, faculdades e outros indivíduos da organização e em relação à garantia da qualidade; participação dos alunos; o modo como a política é implementada, monitorada e revisada.

No item "aprovação, acompanhamento e revisão periódica dos programas", o critério trata da disponibilização de mecanismos formais para avaliação de seus programas. As diretrizes expressam que é necessário monitorar os programas institucionais oferecidos visando à confiança de estudantes e demais interessados. Nesse sentido, o documento aponta algumas questões a serem consideradas: divulgação dos resultados esperados nos processos de aprendizagem; atenção aos currículos e programas; atenção às necessidades específicas quanto ao tipo de oferta do ensino (tempo integral, tempo parcial, educação a distância, acadêmica, profissional, etc.); metodologias adequadas; monitoramento do desempenho estudantil; avaliação periódica dos programas; *feedback* aos parceiros econômicos; participação dos estudantes nos processos de garantia da qualidade.

Em "avaliação dos alunos", entende-se que os estudantes devem ser avaliados de acordo com critérios, normas e procedimentos explicitados e coerentes. As diretrizes apontam que a avaliação da aprendizagem nas instituições é um dos elementos mais importantes para garantir a qualidade, pois os resultados contribuem para o desenvolvimento do currículo. Para tanto, deve ser realizada utilizando diferentes instrumentos, que deverão ser elaborados para avaliar a aprendizagem esperada dos estudantes, estando atento às suas finalidades, sejam elas de diagnóstico, formativa ou somativa. Além disso, devem ser conduzidas por profissionais qualificados e que compreendam o papel que a avaliação desempenha na progressão e formação profissional do estudante. O documento ressalta ainda que não se deve confiar na avaliação de um único examinador, que é preciso considerar as consequências das avaliações, levar em conta questões que atenuem as ausências estudantis, assegurar que as avaliações serão realizadas em conformidade com os objetivos da instituição

e estar à disposição para inspeções administrativas sobre o cumprimento dos critérios estabelecidos.

O critério "garantia da qualidade do pessoal docente" apresenta a importância da qualificação docente e competência para o trabalho, uma vez que os professores são fundamentais para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, as diretrizes apontam que é essencial que o corpo docente tenha um amplo conhecimento da disciplina que ministram, assim como habilidades e experiência para compreender o aluno em seus contextos de aprendizagem. Sendo assim, é responsabilidade das instituições assegurar que novos professores tenham o mesmo nível e competência que aqueles que já estão na instituição, assim como oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional e oportunidades de melhoria para aqueles que estão com baixo desempenho. Em último caso, podem ser removidos da função docente, quando diagnosticada contínua ineficácia.

No tocante a "recursos de aprendizagem e apoio ao estudante", às instituições devem assegurar que os programas oferecidos para aprendizagem dos alunos terão recursos adequados relacionados a instalações físicas e recursos humanos.

Em "sistemas de informação" explicita-se que as instituições devem garantir a gestão da informação, que abarca a coleta e análise de dados sobre suas atividades. Isso assegura um autoconhecimento e deve garantir a inclusão de informações como: progressão e sucesso dos estudantes, empregabilidade dos egressos, satisfação estudantil, competência docente, perfil estudantil, recursos de aprendizagem, indicadores de atividade. Isso permite que as instituições possam se comparar com outras de mesmo porte dentro e fora da EEES e possibilite melhorias em seu desempenho.

O critério "informação pública" expressa à questão da publicidade das informações sobre programas e cursos oferecidos, tanto quantitativa quanto qualitativamente. A diretriz explica que as instituições de ensino superior tem a responsabilidade de fornecer informações confiáveis sobre seus processos internos relacionados à aprendizagem, avaliação, oportunidades de ensino, etc. O documento enfatiza que não se trata de *marketing*, mas de imparcialidade e objetividade.

As questões a serem consideradas no processo de garantia da **qualidade externa** referem-se a: *utilização de procedimentos de garantia da qualidade interna; desenvolvimento de processo da garantia da qualidade externa; critérios para a decisão;*

processos adaptados às finalidades; relatórios acessíveis; processos de monitoramento; avaliações periódicas; análise de todo o sistema.

O primeiro critério diz respeito à "utilização de procedimentos de garantia da qualidade interna", nele se reforça que a qualidade externa deve levar em considerações os processos de garantia da qualidade interna, pois as políticas e procedimentos das instituições são avaliadas para determinar o grau de cumprimento dos critérios internos apontados. Nesse sentido, as diretrizes afirmam que uma instituição capaz de demonstrar sua eficácia nos processos de avaliação interna garante que os processos de avaliação externa poderão ser menos intensos do que nos casos contrários.

O critério "processo de desenvolvimento da garantia da qualidade externa", esclarece que as metas e objetivos dos processos de garantia da qualidade devem sem estabelecidos por todos os envolvidos no processo e publicados com a descrição dos procedimentos que serão utilizados. A diretriz demonstra que a clareza dos propósitos e transparência dos procedimentos e métodos devem ser desenvolvidos por todas as partes interessadas e publicadas. O documento justifica que isso deve ocorrer para garantir que os procedimentos são adequados e que não irão interferir nas atividades cotidianas institucionais.

Em "critérios para a decisão" aponta-se que as escolhas feitas para constituir os processos de garantia da qualidade devem ser publicadas, explicitando que são aplicados de forma coerente, uma vez que estas decisões tem grande impacto sobre as instituições avaliadas.

O critério "processos adaptados às suas finalidades", explica que os processos de garantia da qualidade devem ser projetados para assegurar o cumprimento dos objetivos e finalidades projetados e publicados. As diretrizes apontam que existem alguns elementos que ajudam a garantir a validade do processo e funcionam como uma base para a dimensão da qualidade. São eles: os peritos externos devem ter perfil adequado à tarefa e competência para desempenhar as funções de avaliação; cuidadosa seleção destes peritos; formação adequada dos peritos para a atividade; participação de especialistas internacionais; participação dos estudantes; garantia de que os procedimentos e métodos serão suficientes; autoavaliação/visita in loco/produção de relatório final publicado/acompanhamento; reconhecimento da política interna como elemento essencial para a garantia da qualidade.

Em “relatórios”, se estabelece que estes sejam escritos de forma clara, considerando os diferentes públicos que podem estar interessados, e publicados com fácil acesso, o que garante o máximo benefício do controle externo.

Os “procedimentos de acompanhamento”, explicam que os processos de garantia da qualidade que façam recomendações para acompanhamento devem incluir um plano de ação para o procedimento. A diretriz explica que a garantia da qualidade é uma atividade que busca melhoria nos trabalhos, por isso as avaliações não terminam com a publicação de relatórios, mas pedem que sejam assegurados planos de ação com procedimentos que garantam a melhoria nas questões apontadas.

No critério “as revisões periódicas” aparece clara a questão da avaliação cíclica para garantir a qualidade, uma vez que esse processo não é estático, mas dinâmico, e, portanto deve ser contínuo, levando em conta avaliação anteriores.

O critério “análise de todo o sistema”, propõe que uma vez que as agências coletam muitas informações sobre instituições devem publicar periodicamente relatórios com as análises gerais dos processos de avaliação, valorização, comentários, etc. Assim podem ser realizadas análises sobre a evolução, tendências, melhores práticas, fragilidades, dentre outros aspectos relacionados à educação superior.

No tocante às **agências de garantia da qualidade externa,** o documento aponta as seguintes questões a serem consideradas*: utilização de procedimentos de garantia externa da qualidade no ensino superior; classificação oficial; atividades de garantia da qualidade; recursos utilizados; missão da agência; independência e autonomia; critérios e processos de controle de qualidade externos utilizados pelas agências; procedimentos de prestação de contas.*

Na “utilização de procedimentos de garantia externa da qualidade no ensino superior”, os processos de avaliação devem considerar os critérios e procedimentos propostos para a garantia da qualidade externa, já explicitado no tópico anterior, uma vez que eles refletem as melhores experiências vividas na Europa.

A “classificação oficial” considera que as agências devem ser reconhecidas legalmente perante o EEES como agências de controle da qualidade.

Em “atividades” ressalta-se que estas sejam realizadas para garantir da qualidade devem ser realizadas de maneira regular, incluindo avaliação, revisão, auditoria, entre outras atividades que façam parte da função central da agência.

O critério "recursos" atenta para a necessidade de garantia de recursos tanto financeiros quanto humanos para realizar suas atividades com qualidade.

O critério "missão" expressa a exigência de publicidade dos objetivos e metas das agências.

Em "independência" são explicitadas importantes questões relacionadas à autonomia das agências de forma que instituições, ministérios ou outros agentes não exerçam influência nas conclusões e recomendações apresentadas nos relatórios. Essa independência se dará por medidas como a garantia de independência na documentação oficial (ex: instrumentos de governo ou atos legislativos); nomeação de peritos de forma autônoma, sem influência de governos, instituições ou outros órgãos com influência política; embora haja participação da comunidade institucional, os resultados das avaliações são de responsabilidade das agências.

Os "critérios e processo de garantia da qualidade externa utilizados pelas agências" devem ser definidos previamente e devem incluir: autoavaliação, avaliação externa realizada por especialistas, alunos e visitas *in loco* (definidas pela agência), publicação de relatórios com resultados e recomendações, acompanhamento das ações relacionadas às recomendações. Como já enfatizado outras vezes, podem ser acrescentados outros procedimentos a estes, conforme as diretrizes da agência, que garantirá profissionalismo ao processo.

O critério "procedimentos de responsabilidade" está relacionado à prestação de contas das agências que devem ter suas políticas de garantia da qualidade publicadas em seus *sites*, avaliação externa das atividades da agência pelo menos a cada cinco anos, e uma documentação que demonstre que: as atividades realizadas pela agência expressam sua missão e objetivos; existência de mecanismos que comprovem ausência de interesses particulares de seus peritos nas atividades da agência; disponibilidade de mecanismos que garantam confiabilidade das atividades realizadas por subcontratadas; a agência possui procedimentos de garantam sua própria qualidade interna, a fim de aperfeiçoar seu funcionamento e desenvolvimento.

O relatório descreve os critérios e diretrizes como "um conjunto fundamental de melhores práticas de garantia de qualidade na Europa" (ENQA, 2005), mas deixa claro que não pretende ser uma orientação detalhada sobre o que se deve considerar nos processos de avaliação, uma vez que tais questões estão relacionadas à autonomia de cada país. Todavia, a

troca de informações e experiências tem propiciado o surgimento de elementos convergentes no tocante a garantia da qualidade.

Considerações finais

Embora o documento ESG não traga claramente qual a compreensão da ENQA sobre qualidade, os critérios apresentados no relatório como sugestão às instituições e agências de controle funcionam como aporte para interpretação dessa concepção. Podemos destacar a questão do estabelecimento de objetivos e critérios claros e a publicidade destes, participação da comunidade educacional (professores, alunos e outros envolvidos), autoavaliação e avaliação interna e externa.

A agência analisada entende que a diversidade de sistemas que compõe o EEES podem admitir outros critérios para garantia da qualidade, mas expressa que as diretrizes por ela proposta demonstram um caminho profícuo para garantir a qualidade do ensino superior na Europa.

A ideia reiterada pela ENQA é de que o desenvolvimento da qualidade da educação passa também pelo controle e avaliação das próprias agências de acreditação que devem criar critérios para avaliar esta qualidade e publicar os resultados que encontram, desta forma seriam mantidos os princípios de "*transparência, visibilidade e comparabilidade de localidade das agências*" (ENQA, 2014).

A garantia externa da qualidade se faz através de diferentes níveis de avaliação externa, como as avaliações de programas e áreas, através de diferentes tipos de avaliação institucional e através de avaliações internas, nas quais são levados em consideração desde a formação dos professores, os recursos disponíveis e empregados na aprendizagem dos alunos e a própria empregabilidade destes após o término do curso.

Há uma grande preocupação com a troca de boas experiências entre as diferentes agências de acreditação europeia, por isso a importância que os resultados angariados por estas agências sejam divulgados e que critérios únicos para as avaliações sejam definidos, sempre respeitando a autonomia institucional, os interesses dos estudantes e outros fatores, como os agentes econômicos e sociais de cada país.

Deste modo, é possível compreender que a ENQA não assume a função de definir o que seja a qualidade no ensino superior, respeitando o princípio de independência das agências membro.

Entretanto, a atuação da ENQA está necessariamente atrelada a um rol de valores e aspectos que servem como referência para o asseguramento da qualidade. Não é possível assegurar a qualidade no ensino superior sem a definição de critérios que indiquem a existência ou não de qualidade. Estes critérios comportam determinada escala de valores, ainda que de modo implícito.

Referências

ENQA. **Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005).** Disponível em <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf >. Acesso em>. Acesso em: 28 out. 2014.

KRISTOFFERSEN, Dorte. From the first pilot projects to the founding ofENQA (1994–2000). In: CROZIER, Fiona; COSTES, Nathalie; RANNE, Paula; STALTER, Maria. (Eds.) **ENQA**: 10 years (2000–2010) – A decade of European co-operation inquality assurance in higher education. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2010. Disponível em: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ENQA-10th-Anniversary-publication.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a *Universidade Nova.* **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.7-36, mar. 2008.

LÜDKE; Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária (EPU), 1986.

MADEIRA, Ana Isabel. O ensino superior da Europa e sua relação com a América Latina: a cooperação entre Portugal e Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v.25, n.1, p. 33-60, jan./abr. 2009.

REGULAÇÃO EXCESSIVA E AVALIAÇÃO DE EXCEÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS FUNDAMENTOS TÉCNICOS E LEGAIS DA EXPANSÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO, ENFERMAGEM, PEDAGOGIA E ENGENHARIA CIVIL ENTRE 2004 E 2014

José Vieira de Sousa
sovieira1@gmail.com
Universidade de Brasília

Ivanildo Ramos Fernandes
ramos.ives@gmail.com
Universidade de Brasília

Eixo 3 - Avaliação na expansão da educação superior

RESUMO

Trata-se de estudo sobre regulação e avaliação entre 2004 e 2014, adotando-se como recorte os cursos de Administração, Enfermagem, Pedagogia e Engenharia Civil com Conceito 4 e/ou 5 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), reiteradamente, por três ciclos avaliativos. Considerando as finalidades atribuídas à avaliação nas Leis 9.394/1996 (LDB), 10.172/2001 (PNE) e 10.861/2004 (Sinaes), o texto analisa a regulação excessiva embasada em "avaliação de exceção", assim entendidos os indicadores como CPC e IGC. Após dez anos do Sinaes, há evidências de que, do total de cursos de cursos de graduação do Brasil, apenas 1,8% tiveram de forma reiterada os conceitos Enade 4 e/ou 5, expressão máxima de qualidade e que, portando, teriam potencial de orientar a política pública de expansão e de melhoria da qualidade. Este reduzido número de cursos de alta qualidade, no universo superlativo da educação superior, a ausência de dados públicos sistematizados sobre outras avaliações e a opção pelos indicadores preliminares sugerem que os *policymakers* estabeleceram um padrão regulatório diferente do previsto, prevalecendo seu caráter fisiológico para manutenção da burocracia criada em torno da regulação, sem evidências concretas sobre a execução das finalidades do Sinaes.

Palavras-chave: Regulação, avaliação, qualidade, educação superior, políticas públicas.

Introdução

A reflexão proposta neste artigo trata da relação entre regulação e avaliação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei n° 10.861/2004 (BRASIL, 2004). Para analisá-la, recorreremos a um estudo de caso com os cursos de Administração, Enfermagem, Pedagogia e Engenharia Civil e resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), entre 2004 e 2012, quando se completaram três trienais ciclos desta avaliação. Também usaremos dados sobre atos regulatórios de cursos após 2007, quando se iniciaram as avaliações do Sinaes.

Tendo como referência a mencionada relação, discutiremos a importância das instituições públicas no contexto democrático, de modo a garantir que a *interlocução entre a sociedade e o Estado* [ocorra] *com certo grau de institucionalização e de regulação jurídica*, conforme defende BORJA (1988, p.25). Com isto configuram-se os *canais institucionalizados* que sustentam a capacidade de governança e accountability do Governo, a que se referem ANASTASIA e AZEVEDO (2002, p.81). Entretanto, TEIXEIRA (1996, p.12) alerta para o lado negativo dessa institucionalização, *que pode estabilizar situações e práticas rígidas que dificultam mudanças.* O poder discricionário da Administração Pública visa impedir esse engessamento e o apego exagerado a eventuais liturgias burocráticas, garantindo margem de liberdade decisória diante do caso concreto, com possibilidades de atuação legalmente admitidas, observado o princípio da realidade[106].

Nesta direção, nossa pesquisa buscou evidências "institucionalizadas" da ação do Ministério da Educação (MEC), e o grau de vinculação ou de desvio às respectivas políticas públicas e consequente regulação jurídica, quando da execução das finalidades previstas no art 2º da lei do Sinaes entre 2004 e 2014.

Na perspectiva de alcance do objetivo apresentado, o texto está estruturado em duas principais partes, além das considerações iniciais e finais. Na primeira, examina-se o referencial teórico que trata da importância e da atuação das instituições públicas, no tocante

[106] Segundo Carvalho (2008, p. 95) princípio da realidade é ínsito ao poder discricionário do gestor público, que não pode ignorar o mundo dos fatos na confecção de seu ato administrativo. Segundo a autora: "se há discordância entre determinada presunção e o que restou comprovado na prática administrativa, deve-se atentar para a veracidade das circunstâncias empíricas".

ao aspecto gerencial/burocrático e às estratégias do Estado brasileiro para garantir eficiência, eficácia e uma tessitura intelectual à altura dos anseios públicos.

Ainda nesta primeira parte analisam-se as funções do MEC à luz do referencial teórico explorado anteriormente e de como este recebeu nova interpretação em virtude do desafio de regular um parque educacional, cuja grandeza não foi estimada quando da formulação das políticas de avaliação e regulação. Na segunda parte, apresentam-se dados gerais sobre a atuação da Secretaria de Regulação da Educação Superior do MEC (SERES/MEC) e, em seguida, um estudo de caso com os atos regulatórios e avaliações dos cursos de Administração, Enfermagem, Pedagogia e Engenharia Civil entre 2004 e 2014, selecionados para o estudo.

Do ponto de vista metodológico, a discussão feita na segunda parte resultou de três estratégias principais: (i) exploração de planilhas fornecidas pelo Serviço de Apoio Operacional do Conselho Nacional de Educação (CNE/SAO) sobre cursos autorizados entre 2001 e 2014; (ii) atos do MEC pesquisados na seção I do Diário Oficial da União entre 2004 e 2013; (iii) dados obtidos nas planilhas de atos regulatórios que o MEC divulga em sua página institucional.

Utilizamos, ainda, os resultados de pesquisa sobre a temática "avaliação, expansão e qualidade da educação superior no Século XXI: uma análise sobre o conceito de qualidade nos cursos de graduação no período pós-Sinaes – 2004/2012". Tais resultados foram obtidos no âmbito de um projeto que vem sendo conduzido desde 2009 pelo grupo de pesquisa "Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior (POW1)", que conta com a participação de pesquisadores vinculados ao GT 11 (Política de Educação Superior) da ANPEd e à Rede Universitas/Br. Essa pesquisa, em andamento, focaliza o perfil dos quatro cursos citados e que obtiveram conceitos 4 e/ou 5 reiteradamente nos três ciclos avaliativos do Enade desde 2004.

A justificativa para sua escolha é por terem sido os que mais se expandiram nas últimas décadas, dentro de suas respectivas áreas. Por sua vez, a razão de usar dados do Enade é que se trata da única avaliação do Sinaes que produziu dados em série e públicos.[107]

[107] A outra avaliação dos cursos, Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), obrigatória segundo o art 4° da Lei n° 10.861/2004, não tem seus dados públicos, salvo o Conceito de Curso (CC) lançado no Sistema e-MEC, mas não se sabe a que tipo de ato regulatório ele se refere e nem se tem acesso às notas internas das suas três dimensões de avaliação, também porque vem sendo dispensada desde 2008, em função de dois indicadores preliminares que passaram a orientar a atividade regulatória do MEC: Conceito Preliminar de Cursos (CPC), composto de oito insumos, entre eles a nota do Enade, e o Índice Geral de Cursos (IGC), que é gerado a partir

1. Importância das instituições públicas e análise crítica à atuado do MEC face à regulação e avaliação da educação superior

O art 174 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assim fundamenta a atividade regulatória do Estado: "*determinante para o setor público e indicativo para o setor privado*". Quando o Estado volta seu olhar às atividades das suas instituições públicas, o termo regulação pode ser substituído por supervisão. Regulação e supervisão são espécies do "poder de polícia" (DI PIETRO, 2003) e/ou do "poder de império" (MAQUIAVEL, 2007).

Sousa (2012, p. 167) leciona que a regulação se aproxima da teoria de sistema, controle de ações por autoridades constituídas, *legitimada diante dos grupos*. O autor enfatiza que a regulação articula tipos de "controle" a "processos", com regras, diretrizes e princípios. A respeito da relação entre regulação e avaliação da educação superior, sustenta que esta última está "sempre voltada aos objetivos da gestão estatal", contexto no qual a regulação precisa "legitimar as funções de supervisão pelo Estado".

Os fenômenos regulatório e avaliativo tomam corpo com a abertura da educação superior ao mercado na segunda metade da Década de 1990, conforme art. 7º–A da Lei n° 9.131/1995, ao admitir que mantenedoras de instituições de ensino superior poderiam assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial (BRASIL, 1995). Ocorreu, daí em diante, uma espécie de competição, sobretudo no Governo Luís Inácio Lula da Silva, que no início de seu primeiro mandato (2003-2010) já encontrou uma expansão do setor privado em mais de 100% de IES e cursos, em relação ao ano de 1995, quando da abertura da educação superior ao setor mercantil (INEP, 2012).

À época, avançou, então, um projeto de expansão da rede federal de ensino na tentativa de equilibrar a oferta entre público e privado. Contudo, a própria abertura resulta de recomendações de organismos internacionais, endossadas por expressivos representantes de nossa academia, para maior diversificação institucional das IES, maior expansão, suficiente acesso, meios de controle, avaliação e supervisão das atividades (WORLD BANK, 1998). Tais sugestões integraram documento do MEC, de 1997, com proposta para o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, por meio da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001).

---

da média do CPC, ponderado por dados de matrículas da graduação e pós-graduação, além de avaliações dos mestrados e doutorados, quando existirem.

Stiglitz (2009) argumenta que, em muitos casos, os setores regulados dominam mais as regras do jogo que o próprio regulador. De acordo com o autor, para que o jogo regulatório funcione, tanto o regulador quanto os regulados devem disponibilizar informações claras sobre suas respectivas atividades. Acrescenta que informações imperfeitas e assimétricas, emitidas por ambos distorcem a percepção que a sociedade tem da atividade deles.

Quanto à diferença entre uma instituição e uma organização, Chauí (2001, p. 187) a define como sendo a capacidade que a primeira tem de discutir e questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes; temas cruciais à instituição social e apenas questões de fato à organização. Para esta filósofa, a organização "sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. A Instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade". A tese aplica-se ao presente estudo quando tentamos entender se, institucionalmente, o MEC e o INEP sabem seus lugares e propósitos ou questionam sua existência dentro da política educacional, no que tange, especificamente, à relação avaliação/regulação.

Bresser-Pereira (2007, p. 105), um dos principais teóricos da Administração Pública, frisa que a Reforma da Gerencial do Estado é "historicamente a segunda reforma administrativa relevante do Estado moderno, mais cedo ou mais tarde ela ocorrerá em todos os países. E, uma vez iniciada, não há alternativa senão prossegui-la". Em sentido conexo, Sousa (2012, p. 158) indica que o Plano Diretor da Reforma do Aparelhamento do Estado, iniciada em 1995, pretendia "assegurar ganhos de eficiência estatal, por meio de uma busca na qualidade dos serviços prestados à sociedade e da separação da cultura burocrática e das práticas patrimonialistas"

A crítica ao aparelhamento das estruturas de governo feita por Nunes (1997, p 33-34), sugere que a reforma era orientada para o "universalismo de procedimentos" e para o "insulamento burocrático", que vêm a ser, respectivamente, uma atuação do órgão baseada "nas normas de impersonalismo, direitos iguais perante a lei, e checks and balances, para refrear favores pessoais" e o "processo de proteção do núcleo técnico do Estado contra a interferência oriunda do público e de organizações intermediárias". Neste contexto, a criação de "ilhas de excelência" justificaria o surgimento das agências reguladoras entre nós, dotadas de alta capacidade intelectual e técnica. Desse ponto de vista, na década de 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e foi transformado em

autarquia, assumindo um papel segundo os objetivos da reforma, no tocante à excelência e ao tecido intelectual arrojado.

Para Weber (1971, p. 264) "o governante não pode dispensar ou substituir seu aparato burocrático, já que a atividade burocrática, por se basear num treinamento especializado, não pode ser improvisada". Para afastar a improvisação e ditar as normas regimentais que conduziriam a atuação da Administração Pública Federal foi promulgada a Lei nº 9.784/1999, que regula o processo administrativo. Determina que essa Administração "obedecerá, dentre outros, aos princípios da legalidade, finalidade, motivação, razoabilidade, proporcionalidade, moralidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica, interesse público e eficiência" (BRASIL, 1999, art 2°). Já seu art. 42 trata dos processos nos quais a autoridade deva ouvir órgão consultivo que, no presente caso, pode ser interpretado como os pareceres do CNE ou os relatórios comissões de pares do INEP. A lei os classifica como "parecer obrigatório e vinculante" e "parecer obrigatório e não vinculante".

Aplicando, dentre outros, esse referencial teórico e legal às atividades das IES vinculadas ao Sistema Federal de Ensino (SFE), observamos que os atos de permanência de cursos e IES no sistema devem ser precedidos de avaliação e, obviamente, da produção de um parecer técnico, ou relatório técnico. Isto está em sintonia com o art. 209 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na medida em que determina que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que haja "autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público." Por sua vez, o art 46 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) estipulou que tais atos regulatórios "terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação". A Lei n° 10.861/2004 também indicou em seu art. 4°, §1°, que "a avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento." (BRASIL, 2003). Todavia, tudo indica que estas normas vêm sendo preteridas pelo MEC e pelos demais órgãos que o rodeiam, desconsiderando que "a competência é irrenunciável e se exerce pelos órgãos administrativos a que foi atribuída como própria (BRASIL, 1999, art 11).

Ante estas considerações preliminares, passamos a analisar como o MEC, na sua função regulatória, cuidou de redefinir o aparato jurídico para dispensar a vez e voz dos atores que integram o Sistema Federal de Ensino, a saber, CNE, INEP e CONAES.

1.1 Posição de MEC frente aos princípios da Reforma Gerencial da Administração

Iniciaremos esta seção com trecho de uma recente reportagem da Revista Isto É:

> O ministério da Educação é a pasta com maior número de funcionários da Esplanada e serve para mostrar que o tamanho da máquina está longe de ser sinônimo de eficiência [...] as demonstrações de gestão dadas pelo MEC são da mais completa ineficiência. (...) Um exemplo típico de má gestão em um órgão aparelhado por servidores. (Revista Isto É, 2015, p. 43-44).

Expressando posição análoga em relação a este órgão, Ronca e Nunes (2006, p. 5), asseguram que *"*não existe competência técnica suficiente na ação do MEC, nem da maioria dos ministérios, porque o setor público técnico brasileiro vem sendo paulatinamente dizimado desde o começo dos anos noventa". Ao mesmo tempo, os autores acrescentam:

> Instituições de educação superior são organizações de inteligência independentemente de sua natureza civil. Nossa identidade essencial, a de organização de inteligência, nunca será resolvida pela natureza jurídico-formal de nossa constituição societária. [...] Organizações de inteligência são entidades únicas, se comparadas com todos as outras organizações existentes. [...] Nestas, a **estrutura comanda a função**. O organograma da estrutura indica claramente o fluxo das decisões, do comando, da hierarquia, do poder, portanto, da obediência. (Grifos nossos, p. 7-8.)

Os números do Censo da Educação Superior (INEP, 2014) comprovam que entre 1998 e 2013 o número de IES cresceu 250% (de 973 para 2.391), já o de cursos cresceu 450% (de 6.950 para 30.791). Estima-se que após a definição do primeiro ciclo avaliativo do Sinaes, para o triênio 2007/2009, o sistema passou a tramitar mais de 60 mil pedidos de processos regulatórios (BRASIL, 2007b). A execução experimental do Sinaes sem a estimativa prévia deste volume processual ensejou reinterpretações do aparato normativo para que a regulação fosse "em bloco" e com dispensa de visita, "independentemente de qualquer formalidade", como dito nos artigos 69B e 69C da portaria normativa 40/2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2007a).

Por volta de 2007/2008 o MEC iniciou um conjunto de estratégias[108] que passaria a interferir diretamente nas finalidades do Sinaes, fazendo valer a tese de que *a estrutura*

[108] As estratégias foram de três ordens: (1ª) **jurídica**, com o protagonismo da Consultoria Jurídica do MEC (Conjur/MEC) após a Lei n° 10.861/2004, contexto no qual todas as decisões do CNE passaram a se submeter à análise prévia da Conjur/MEC antes de ir ao homologo do Ministro. Em 2007, o CNE questionou ao MEC se sua decisão deveria ir "ao ministro diretamente, merecendo dele a atenção devida a 11 educadores e estudiosos nomeados pelo Presidente da República, ou se vai a escalões outros para produção de parecer sobre o Parecer" (Brasil/CNE, 2007); (2ª) **regimental**, com a revogação da competência do CNE para apreciar relatórios de avaliação e pela transferência das competências do colegiado para regular cursos à SESU/MEC, pelo Decreto n° 7.773/2006. Ainda regimentalmente, a então titular da Conjur/MEC entre 2005 e 2008, que depois assumiu a titularidade da SESU entre 2008 e 2010, fez a sustentação jurídica do termo "conceito preliminar de curso" no

comanda a função. (BRASIL/MEC, 2008a, 2008b, 2009, 2013) Neste jogo de poder, devemos considerar que alguns anos antes a Lei nº 10.861/2004 revogou a alínea "a" do §2º do art 9º da Lei nº 4.024/1961, alterada pela Lei n° 9.131/1995, que dava ao CNE competência para "analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior". Em 2006, o Decreto n° 5.773 retirou do CNE a competência para regulação de cursos e, em 2008, foram criados o CPC, o IGC e instituídas as dispensas de visitas in loco (BRASIL, 2008a, 2008b).

Na acepção do referencial teórico citado, é possível definir o MEC como uma instância, cuja burocracia impõe observância a estatutos e regimentos hierarquizados, sujeitando-se à rigidez de suas funções, como alerta TEIXEIRA (1996, p.12), já citado. Novamente invocando Chauí (2001) sobre a diferença entre instituição e organização, podemos afirmar que a SERES/MEC aproxima-se conceitualmente de uma "organização", pois não discute ou questiona sua própria existência, simplesmente executa; e, para tanto, quer mais estrutura.[109]

A análise do estudo com os quatro cursos, apresentada a seguir, é uma amostra da atividade regulatória no sistema federal de ensino, ilustrativa do que ocorre com a regulação dos demais cursos.

2. Regulação e avaliação nos cursos de Administração, Enfermagem, Pedagogia e Engenharia Civil entre 2004 e 2014

Observemos, na tabela a seguir, dados da expansão nos quatro cursos analisados, entre a aprovação do PNE de 2001 (com vigência até 2010) e o ano de 2014.

art 35 da Portaria Normativa 40/2004, previsão que em 2008 justificou a criação do Conceito Preliminar de Curso – CPC (Brasil, 2008a); (3ª) **estatutária**, pela autonomia da SESu/MEC e da SERES/MEC para decidirem atos de regulação sem o homologo do Ministro, inclusive, com dispensa de avaliação in loco e com base no CPC e IGC.

[109] Neste contexto interpretativo, Nunes, Albrecht e Fernandes (2012, p. 26), sobre a proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (Insaes), por meio do Projeto de Lei n° 4.372/2012, mencionam que dos "*49 artigos do Projeto, 46,7% tratam do Plano de Carreiras e Cargos. No total, 55,22%* [incluindo os 46,7%,] *dos dispositivos tratam da organicidade do Instituto."* Há, ainda em relação ao total de dispositivos, outros 38,84% que apenas alteram competências funcionais do CNE, INEP e CONAES em favor dos gestores do Insaes. Logo, 91,06% dos dispositivos do PL do Insaes tratam da estrutura do futuro órgão, sem dar à sociedade a expectativa de mudanças na política regulatória.

Tabela 1 – Dados da expansão dos cursos de Administração, Enfermagem, Pedagogia e Engenharia Civil entre 2001 e 2014

	Censo INEP			Cursos autorizados				
Cursos	**2001***	**2004***	**2014**	**2001 a 2006**	**2007 a 2014**	**Área*** **	**Crescimento de cursos 2001/ 2014**	**Crescimento de matrículas 2004/2012**
Administração	1.205	2.046	4.204	476	360	4	248,9%	46,9%
Pedagogia	919	1.437	1.790	194	225	3	94,8%	10,5%
Enfermagem	207	411	894	149	246	2	331,9%	95,1%
Engenharia Civil	126	132	613	12	252	1	386,5%	393,3%

*_Computam-se também os cursos abertos com base na autonomia; **_soma do Censo da Educação Superior do INEP e autorizados entre 2013 e 2014; ***_Glossário de áreas do conhecimento: (1) Sociais Aplicadas, (2) Humanas, (3) Saúde, (4) Engenharias. Fonte: Serviço de Apoio Operacional do Conselho Nacional de Educação, CNE/SAO; Sinopses do Censo da Educação Superior do INEP, 2001-2013.

Em alguns ramos os regulados dominam mais as regras do jogo que a própria entidade reguladora. Ambos se nutrem com informações imperfeitas e assimétricas, distorcendo a percepção que a sociedade tem sobre tais atividades (Stiglitz, 2009). Embora a SERES esteja engolida pela utopia de garantir altos índices de qualidade na educação superior, que cresce em velocidade irrefreável, isto é uma ideologia indefensável, pois não há na literatura referência a métodos de avaliação ou regulação da educação superior que assegurem crescimento rápido com qualidade.

A pesquisa trouxe evidências de que, do total de cursos de cursos de graduação do Brasil, apenas 589 cursos, ou 1,8%, tiveram de forma reiterada os conceitos Enade 4 e/ou 5, expressão máxima de qualidade e que, portando, teriam potencial de orientar a política pública de expansão e de melhoria da qualidade. A tabela que segue mostra, para os quatro cursos selecionados, os totais em 2004 e em 2013 e a respectiva representação percentual dos cursos que obtiveram, de forma reiterada, conceitos Enade 4 e/ou 5 na série.

Tabela 2 – Totais de cursos de Administração, Enfermagem, Pedagogia e Engenharia Civil em 2004 e 2013 e representação percentual daqueles que obtiveram Enade 4/5

Cursos	**Número absolutos de cursos**			**Representação percentual**	
	em 2004	**em 2013**	**com Enade 4/5 na série**	**em relação ao total em 2004**	**em relação ao total em 2013**
Enfermagem	381	849	35	9,2	4,1
Administração	2.046	4.111	77	3,8	1,9
Pedagogia	1.437	1.637	48	3,3	2,9

ISSN 2446-6123

Engenharia Civil	132	528	11	8,3	2,1

Fonte: Censo da Educação Superior de 2004 e 2013, Planilhas do Enade entre 2004 e 2012, disponível em <http://www.inep.gov.br/>

Vejamos o caso do curso de Administração, que em relação a 2004, apenas 3,8% conseguiu atingir os conceitos máximos. Levando em conta o total de cursos em 2013, somente 1,9% dos cursos compõem este nicho de excelência. Significa dizer que um percentual entre 3,8% e 1,9% na série, foi capaz de ser parâmetro de qualidade a ponto de orientar a expansão, como desejavam as metas 6 e 7 no PNE/2001-2010, item 4.2.

No curso de Engenharia Civil, com destacada expansão na área de engenharias, o *déficit* de qualidade foi maior, diferença, 6,2%, ao passo em que a expansão e matrículas entre 2004 e 2012 foi de 393,3%, como se viu na Tabela 1. Obviamente, quanto maior a quantidade de novos cursos menor será o percentual de cursos com Enade 4/5, entretanto, os dados sobre esta avaliação de desempenho, *per si*, são sólidas evidências de que a expansão deve ser orientada por um conjunto de elementos de convicção, para além do Enade. Ora, é indubitável que percentuais variando entre 4,1% e 1,9%, em relação a 2013, de cursos com expressão máxima de excelência, não podem constituir, por qualquer técnica de amostragem defensável, referência à expansão.

Não obstante estes percentuais, pelas novas regras do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) o MEC dará financiamento pleno apenas para cursos com conceito "5". Os que possuam conceitos "3" ou "4" se sujeitarão ao juízo discricionário do MEC. (JORNAL ESTADÃO, 2015).

Significa que parcela reduzidíssima da população terá acesso a tais cursos, pois, se considerarmos, por analogia, as revelações de nossa pesquisa a partir dos dados do Enade para os quatro cursos analisados, vimos que no caso de Administração, em média, apenas 28% da população brasileira reside em locais com oferta deste curso com Enade "4 ou 5", não disponíveis em 9 Unidades da Federação (UF); apenas 16,9% residem em locais com curso de Pedagogia com tal qualidade, não disponíveis em 15 UF; 24% residem em locais com cursos de Enfermagem de semelhante qualidade, não disponíveis em 14 UF; e, 17% da residem em locais com oferta de Engenharia Civil neste nível e qualidade, não disponíveis em 17 UF.

Entre 2004 e 2014, foram autorizadas pelo MEC 1.450.872 vagas. Segundo a próxima tabela, os quatro cursos analisados representam 16,7% das vagas autorizadas no

período, sem computarmos as vagas criadas com base na autonomia universitária.[110] Em termos gerais, os dados do INEP apontam que as universidades dominam 40,6% de todas as vagas nas graduações presenciais e 50,1% de todas as matrículas. Também dominam 70,8% das matrículas e 78,3% das vagas na educação a distância. (BRASIL/INEP, 2014)

No caso dos quatro cursos ora analisados, com Enade 4/5 nos três ciclos avaliativos, nossa pesquisa mostrou que 100% dos cursos de Engenharia Civil analisados são ofertados em universidades, assim como 69,7% de Administração, 87,5% de Pedagogia e 88,6% de Enfermagem.

Em perspectiva cronológica, a tabela a seguir, em sua última coluna, indica que 95,3% das vagas em Engenharia Civil foram autorizadas após 2008, ano em que entraram em vigor o CPC e o IGC, tendo início também as dispensas de avaliações presenciais da ACG. Vejamos:

Tabela 3 – Vagas autorizadas para os cursos de Administração, Enfermagem, Pedagogia e Engenharia Civil entre 2004 e 2014

Cursos	**Vagas autorizadas**		
	N	**% em relação ao total de vagas em todos os cursos**	**Autorizadas após 2008**
Administração	101.100	7,0	63,9
Enfermagem	49.656	3,4	61,5
Engenharia Civil	31.764	2,2	95,3
Pedagogia	60.925	4,2	36,4
Total	**243.445**	**16,7**	**-**

Fonte: Conselho Nacional de Educação, Serviço de Apoio Operacional, CNE/SAO. Tabulação dos autores.

Não se pode, contudo, afirmar que a dispensa com base nos indicadores preliminares tenha sido aplicada a todos os casos. Mas também não há dados disponíveis que sinalizem a real qualidade destes cursos, salvo o Enade, CPC e IGC. Mas o Enade ou seus índices não se mostram como medidas suficientes, tendo em vista tanto o aspecto volitivo do aluno, quanto inúmeras outras questões que interferem nos seus resultados. Se uma família buscar informações sobre qualidade dos cursos no sistema e-MEC ela encontrará dados "imperfeitos e assimétricos", conforme Stiglitz (2009) assevera.

Consultando os resultados de avaliações dos quatro cursos no Sistema e-MEC, em 09/04/2015, identificamos assimetria de dados entre os três indicadores de qualidade, que, em

[110] Apenas para registro, os cursos tecnológicos representaram 33,3% das vagas e os demais bacharelados e licenciaturas 49,9%.

nossa compreensão, mais confundem o cidadão que o informa adequadamente sobre a qualidade dos cursos. A Tabela 4, a seguir, demonstra a total assimetria entre os resultados do Conceito de Curso (decorrente da Avaliação dos Curso de Graduação-ACG), o CPC e o Enade. Para facilitar a leitura, agrupamos os conceitos de excelência "4 e 5" e os conceitos insuficientes "1 e 2", excluindo o conceito médio "3".

Tabela 4 – Indicares de qualidade agrupados pelos conceitos extremos "4 e 5" / "1 e 2", dos cursos de Administração, Enfermagem, Pedagogia e Engenharia Civil

Cursos	**ACG**		**CPC**		**ENADE**	
	4 e 5	**1 e 2**	**4 e 5**	**1 e 2**	**4 e 5**	**1 e 2**
Administração	22,8	0,4	22,3	10,3	18,1	31,2
Enfermagem	30,2	1,6	15,5	5,9	10,7	20,6
Engenharia Civil	25,5	0,7	6,0	4,3	4,8	8,1
Pedagogia	16,0	0,3	10,2	3,3	14,4	20,9

Fonte: Sistema e-MEC, relatório da Consulta Avançada por curso, processado em 09/04/2015.

No caso da Engenharia Civil, a variação percentual entre os conceitos 4 e 5 na ACG e os mesmos conceitos no CPC chega a 19,5% e quando comparada ao Enade, 20,7%. A metodologia do CPC informa que seus insumos são preditores da qualidade das três dimensões da ACG. Portanto, a *indicação preliminar* não deveria ser tão assimétrica.

Ainda a propósito dos três indicadores, ao associamos os resultados atualmente disponíveis no Sistema e-MEC para a ACG e Enade constatamos que apenas 8,2% tiveram ACG 4 e Enade também 4, ao passo em que 4,6% tiveram ACG 5 e Enade também 5. A associação entre ACG e CPC mostrou que 28,7% dos cursos têm ambos os conceitos na escala "4" e apenas 1,6% na escala "5'.

Considerações finais

À luz dos dados analisados neste texto, é notório o distanciamento entre os pressupostos que sustentaram a criação do Sinaes e as estratégias do MEC para executá-lo. Constata-se a conversão do sistema de avaliação em sistema de regulação, no qual aquele se torna peça instrumental deste último, conforme ressaltam Tavares et al (2012, p 102), no sentido de que "as medidas regulatórias parecem ter um fim em si, descolado da avaliação".

Igualmente evidente é o caráter *não público* dos procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos, como manda a Lei n° 10.861/2004, pois o Conceito de Curso da ACG, publicado no sistema E-MEC, não informa o ano da avaliação e o processo regulatório a ela vinculado. Não se publicam, também, os conceitos das três dimensões da ACG. Do

ponto de vista jurídico, as portarias em bloco, que passaram a acontecer após 2011, não observam, a contento, os princípios da Lei Geral do Processo Administrativo, n° 9.784/1999 (BRASIL, 1990) nos termos já comentados, sobretudo a motivação clara, explícita e congruente, a que se refere o art 50, §1°.

O fato de as secretarias do MEC (e até mesmo o INEP) estarem subsumidas na grandeza do sistema, fazendo com que tudo se volte para cumprir os objetivos regulatórios, centra os atores na mera supervisão e fiscalização, sobressaindo-se o poder de império do Estado, quando na verdade a Lei do Sinaes pretendia que a qualidade resultasse de um processo dialogado entre o poder público, as instituições e sociedade civil.

É fato que os quatro cursos analisados foram os que mais se expandiram, mas a única evidência que se pode oferecer é que a expansão se orientou pela demanda do mercado, observando os sinais emitidos pelos anseios do próprio indivíduo e da sociedade. As disposições do art 209, II da CF/88 e no art 46 da LDB/96 não autorizam a expansão de cursos desacompanha de elementos que convençam a sociedade sobre sua qualidade.

O que se vê, em qualquer perspectiva, é que no jogo, tanto o regulador quanto os regulados emitem informações imprecisas e assimétricas quanto às suas atividades, como anteriormente ressaltado. Ora, a administração pública não governa com o objetivo de "reunir", para si, convicções de que alguma atividade está certa, governa para "dar" à sociedade tal convicção.

Para concluir, ainda que provisoriamente, a reflexão proposta neste artigo, citamos Gregory (2013, p 14), ex-integrante da alta gestão do MEC, no sentido de que

> [...] o ENADE nos mostra prioritariamente a qualidade dos estudantes, independente da qualidade dos cursos e das instituições. Já a avaliação externa nos mostra a qualidade dos cursos e instituições, independente da qualidade dos estudantes. Assim, cada indicador deve ser analisado de forma diferente.

Pelo exposto, podemos afirmar que assimétrico é o adjetivo mais aplicável ao conjunto de informações emitidas pelos executores do Sinaes. Os dados sobre os quatro cursos em tela, cujas vagas autorizadas representam 16,7% em relação a todos os demais cursos, conforme Tabela 3, quando associados a outros elementos, ilustram que a expansão não poderia ter o Enade, CPC e IGC como medidas suficientes à regulação. O Enade é uma valorosa métrica de qualidade, desde que considerado sistematicamente.

Acrescentamos que, não obstante, o excesso regulatório, a exceção dos critérios que embasam a regulação, a imperfeição e a assimetria denotam aparente desvio dos princípios legais inscritos na Lei n° 9.394/96, Lei n° 9.784/99 e Lei n° 10.861/2004. Isto se comprova pela opção ministerial de, dentre outras medidas:

- com base no Enade, CPC e IGC, dispensar avaliações *in loco* para os atos de ingresso e permanência no SFE;
- não garantir de forma integral, regular, sistemática e periódica o "caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos", como manda o art 2° Lei n° 10.861/2004;
- demorar mais de oito anos para concluir processos regulatórios, conforme levantamento dos processos em tramitação (FERNANDES, 2013), quando a Lei n° 9.784/99 estipula prazo bem menor;
- emitir demasiadamente atos regulatórios, quando poderia considerar as prerrogativas de autonomia com base na avaliação, conforme almejaram a Lei n° 10.172/2001 (PNE) e a Lei n° 9.394/4996 (LDB);

Referências

ANASTASIA, Fátima e AZEVEDO, Sérgio de. *Governança, "Accountability" e Responsividade*. Revista de Economia Política, vol. 22, no 1, janeiro-março /2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. 1995. Disponível em https://www.planalto.gov.br.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br.

_____. Lei Nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. 1999. Disponível em https://www.planalto.gov.br.

_____. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em https://www.planalto.gov.br.

_____. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br.

_____. MEC. Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: roteiros e metas para o debate. Brasília, DF: MEC/INEP,1997. (Documental Estudos de Políticas Governamentais, v. 6, n. 3).

_____; _____. Portaria Normativa n.º 4 de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins de renovação de reconhecimento, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES. 2008a. Disponível em http://meclegis.mec.gov.br/

_____; _____. Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). 2008b. Disponível em http://meclegis.mec.gov.br/

_____; _____. Portaria Normativa nº 10, de 2 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. 2009. Disponível em http://meclegis.mec.gov.br/

_____; _____. Portaria Normativa n° 40, de 12 de dezembro de 2007a. Institui o Sistema e –MEC. 2007a. Disponível em http://www.mec.gov.br

_____; _____. Portaria Normativa n° 1, de 10 de janeiro de 2007b. Institui o Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior para o triênio 2007/2009. 2007b.Disponível em http://www.mec.gov.br

_____; _____; SERES. Instrução Normativa nº 4, de 31 de maio de 2013. Estabelece os critérios para a dispensa de visita de avaliação in loco pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. Disponível no DOU n.º 104, de 03.06.2013, Seção 1, página 11/13.

_____. INEP. Censo da Educação Superior 2011. 2012. Brasília. Disponível em http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse

_____. INEP. Censo da Educação Superior 2013. 2014. Brasília. Disponível em http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse

_____. CNE. Parecer CNE/CES nº 22/2007. Recurso para revisão da Portaria SESu/MEC n° 570/ 2006, relativa ao reconhecimento do Curso de Tecnologia e Mídias Digitais, bacharelado, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007. Disponível http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces022_07.pdf

BORJA, Jordi. **A Participação Citadina**. Trad. Regina Sílvia Pacheco. Espaço & Debates, no 24, 1988.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos, **Macroeconomia da Estagnação: crítica da ortodoxia convencional no Brasil pós-1994**, Editora 34, São Paulo, 2007, P. 325.

CARVALHO, Raquel Melo Urbano de. **Curso de Direito Administrativo**. Salvador: Podium, 2008. p. 95.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo. Editora UNESP, 2001.

DI PIETRO, MARIA SYLVIA ZANELLA. **Direito Administrativo**. São Paulo: Editora Atlas, 16ª edição, 2003, página 108 e seguintes.

FERNANDES, Ivanildo. **Quantificando a ineficiência do Sistema e-MEC**. Documento de Trabalho n° 108. Observatório Universitário. 2013. Rio de Janeiro. Disponível em http://www.observatoriouniversitario.org.br

GREGORY, Jorge. **Avaliação: os pecados do MEC Os problemas do conceito ENADE**. Revista ABRAFI. Disponível em http://abrafi.org.br/NetManager/documentos/artigo_-_gregory-avaliacao_os_pecados_do_mec.pdf

JORNAL ESTADÃO. **Em 2015, MEC está priorizando cursos menos atendidos no Fies**. on line. Disponível em http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/em-2015-mec-esta-priorizando-cursos-menos-atendidos-no-fies/

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

NUNES, Edson, **Gramática Política do Brasil: Clientelismo e Insulamento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

_____; ALBRECHT, Julia; FERNANDES, Ivanildo. **O INSAES como agência reguladora atípica: (análise a partir do PL n° 4.372/2012)**. Documento de Trabalho n° 104. Observatório Universitário. 2012. Disponível em www.observatoriouniversitario.org.br

REVISTA ISTO É. **A insustentável máquina do Governo**. Izabelle Torres. Repórter. Abril/2015. Ano 38. N° 2365. Editora Três. Disponível em http://www.istoe.com.br/reportagens

SOUSA, José Vieira de; **Avaliação e regulação na educação superior brasileira:** concepção, natureza e finalidades. In: Célio da Cunha; José Vieira de Sousa; Maria Abádia da Silva. (Org.). Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis. 1ed.Brasília: Líber Livros / Faculdade de Educação - UnB, 2012, v. 1, p. 147-170.

_____. **Government Failure vs. Market Failure: principles of regulation**. In: Balleisen and Moss, eds., Government and Markets: Toward a New Theory of Regulation. New York: Cambridge University Press, forthcoming, 2009.

TAVARES, Maria das Graças et al. **A relação expansão-avaliação da educação superior no período pós-LDB/1996**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 8, p. 92-105, 2014.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *Movimentos Sociais e Conselhos.* Cadernos ABONG, no 7, julho de 1996

WEBER, Max. ***Ensaios de Sociologia***. 2a edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

WORLD BANK. **Brazilian Higher Education: Characteristic and Challenges**. 1998. Department of Human Development. Latin America and the Caribbean Regional Office.

EIXO 4 – TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

"É PRO INTERIOR, VAMOS EXPANDIR DE QUALQUER JEITO": ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INTERIORIZAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Camila Bessa[111]
UFMA
camila_bessa@hotmail.com

Denise Leda[112]
UFMA
denisebl@uol.com

Neylla Cordeiro[113]
UFMA
neylla_cris@hotmail.com

Ruan Ferreira[114]
UFMA
ruanmarcusdejesus@gmail.com

Samiris Silva[115]
UFMA
samiris.cs@gmail.com

Eixo temático: Trabalho docente na expansão da educação superior

RESUMO:

Em 2008 foi implantado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A Universidade Federal do Maranhão teve um crescimento significativo tanto em relação ao número de vagas discentes na graduação quanto à ampliação de cursos e matrículas em nível de pós-graduação. Também houve alterações em relação ao seu processo de interiorização, tanto no número de campi e no de cursos de graduação, como na construção/ampliação das instalações dos campi já formalizados. Nesse processo foram criadas as Licenciaturas Interdisciplinares (LI's) para cumprir as metas propostas pelo

[111]Acadêmica de Psicologia, PIBIC – Voluntário.
[112]Orientadora da pesquisa.
[113]Acadêmica de Psicologia, PIBIC – FAPEMA.
[114]Acadêmico de Psicologia, PIBIC – CNPq.
[115]Acadêmica de Psicologia, PIBIC – OBEDUC.

REUNI. Neste trabalho serão feitas algumas análises acerca do processo de interiorização que vem acontecendo na UFMA, buscando-se identificar as repercussões desse contexto para o trabalhador docente e para o discente dos campi de Chapadinha, Bacabal, Codó e São Bernardo. Para isso, apresentaremos análises teóricas articuladas às entrevistas semiestruturadas realizadas, até o momento. As reflexões buscam desconstruir a eloquência dos discursos e documentos oficiais do governo federal, que proclamam a retomada do crescimento do ensino superior público brasileiro e relativizam, ou mesmo encobrem as mazelas trazidas pela reestruturação e expansão das IFES.

Palavras-chave: expansão; interiorização; universidade federal

1 Introdução

Hoje, muito se fala dos aspectos positivos e negativos das universidades após a implantação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI - Decreto nº 6.096/2007). Essa implantação ocorreu a partir de 2008 e em 2012, ano do prazo de seu encerramento, o governo federal lançou um relatório para analisar os resultados desse Programa nas universidades federais. De acordo com tal documento, o REUNI teve êxito e cumpriu com as metas e objetivos propostos. Entretanto, como está a realidade dessas universidades hoje? Dados quantitativos são suficientes para avaliar o sucesso do programa? O presente texto busca trazer elementos para a problematização de tal política e da conjuntura que a delineou, por considerar que seus efeitos aprofundaram o quadro de precariedade nas IFES, intensificando o trabalho docente e comprometendo a qualidade do conjunto das atividades acadêmicas.

Segundo Sousa e Coimbra (2014), o REUNI alavancou o processo de expansão do ensino superior público, com poucos recursos e pela utilização máxima da capacidade de operação das IFES, abertura de novas graduações e ampliação de vagas em licenciatura das universidades federais, sobretudo em cursos noturnos, sendo boa parte destes com formatos ditos "inovadores", com caráter mais flexível e articulado às metas do Programa.

Durante o REUNI (2008-2012), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), objeto de nossas análises, alcançou um significativo crescimento, não somente em relação ao número de vagas discentes na graduação, mas também no que diz respeito à ampliação de cursos e matrículas em nível de pós-graduação. Isso gerou um descompasso entre o número de alunos matriculados e o quantitativo de trabalhadores efetivos (docentes e técnicos) na instituição. Entre 2007 e 2013, por exemplo, houve um aumento de 63,8% no número de discentes matriculados na graduação, enquanto o aumento do número de docentes efetivos foi de

somente 43,3% e de técnicos 6,9%. Cabe ressaltar que a expansão foi bastante expressiva, especialmente do ponto de vista numérico, para o interior do estado, totalizando até o presente momento 8 campi nos seguintes municípios: Codó, Pinheiro, Chapadinha, Imperatriz, Grajaú, São Bernardo, Balsas e Bacabal.

Diante desse quadro e considerando aspectos como: a distância entre os campi da UFMA (localizados no interior) e o campus sede (na capital do estado), as infraestruturas desses campi e das cidades onde estão localizados e as condições precárias de deslocamento pelo interior do Maranhão, apresentaremos análises teóricas articuladas às entrevistas semiestruturadas realizadas, até o momento, com uma docente de Bacabal e cinco discentes dos campi de Codó, Bacabal, Chapadinha e São Bernardo[116]. Estas foram realizadas entre os meses de outubro de 2014 e fevereiro de 2015, após assinatura do termo de consentimento pelos entrevistados. As reflexões buscam desconstruir a eloquência dos discursos e documentos oficiais do governo federal, que proclamam a retomada do crescimento do ensino superior público brasileiro e relativizam, ou mesmo encobrem as mazelas trazidas pela reestruturação e expansão das IFES.

2 Considerações acerca do REUNI

Segundo o referido Decreto (BRASIL, 2007), o REUNI teve como objetivo criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. Esse Programa apresentou como metas globais a elevação gradual 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 18:1, ao final de cinco anos.

As diretrizes do programa podem ser resumidas em: redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas; aumento de vagas de ingresso, principalmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da estrutura acadêmica, buscando elevação constante da qualidade; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltada à profissionalização precoce e especializada, entre outras. O Ministério da Educação destinou ao Programa recursos financeiros reservados a cada universidade federal, mediante a elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas.

[116] Entrevistados identificados neste texto por Docente Bacabal e Discentes Bacabal 1, Bacabal 2, Codó, Chapadinha e São Bernardo.

Para Sousa e Coimbra (2014), o REUNI fomentou princípios de racionalização de recursos, com a adoção de uma lógica de custo-benefício, que atinge também a organização acadêmica das IFES e incide sobre a estrutura dos cursos de graduação. Busca-se a flexibilização dos currículos, possibilitando diversas modalidades de aproveitamento de estudos, introduzindo o ensino a distância e regras mais flexíveis para ingresso de novos alunos, de modo a preencher vagas ociosas e evitar a evasão.

Em números, alguns dados podem ser lembrados: o Programa trouxe um crescimento de aproximadamente 66% na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial nas IFES e de 95% em seus orçamentos no período de 2008 a 2012. Mas, a expansão das universidades federais extrapola esse período específico, visto que já estavam ocorrendo significativos investimentos nesse âmbito, a partir de 2003. O número de municípios atendidos passou de 114 para 237 e foram contabilizadas desde o início da expansão 14 novas universidades, no período de 2003 a 2011. Além disso, houve um crescimento de 111% na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial nas IFES no período de 2003 a 2011 e aumento de 60% nas matrículas dos cursos de graduação presencial. Em relação ao quantitativo dos docentes, houve um aumento de 44% e 16% dos técnico-administrativos no período de 2003 a 2012. (BRASIL, 2012)

Segundo Lobo e Gomes (2014), essa expansão ocorreu sem a mínima estrutura física e de pessoal necessários para atender as demandas cada vez maiores. Sobre isso, Nishimura (2014) revela que o REUNI gerou uma otimização dos gastos do Estado, a partir de uma ampliação de verbas para infraestrutura e recursos humanos que não acompanhou a ampliação de vagas. Percebemos que, se por um lado o Programa trouxe a expansão e interiorização das universidades federais, proporcionando aos alunos a oportunidade de cursar a tão esperada graduação, por outro, tal política evidenciou a falta de infraestrutura dos novos campi e a precarização do trabalho dos docentes e técnicos neles inseridos, que devem dar conta de inúmeras atividades, diante de um número cada vez menor de contratações.

O REUNI buscou dar respostas à crise do sistema de ensino superior, ao mesmo tempo em que valorizou a introdução de novos arranjos organizacionais e de novos mecanismos de gestão para obtenção de mais eficiência no gasto público, com a suposição básica de que a pactuação de metas é a aposta certa para resolver os problemas de expansão do sistema em curto prazo. Ao trazer para a pauta dos sistemas educacionais temas como eficiência, controle de resultados, produtividade, custos, metas, indicadores e contrato de gestão, tal pauta

vincula-se de forma estreita às orientações gerencialistas, que têm marcado profundamente a discussão sobre a reforma do Estado brasileiro, produzindo alterações importantes no modo de funcionamento das instituições.

3 O processo de expansão e interiorização da UFMA

A Fundação Universidade do Maranhão foi oficialmente instituída a partir da Lei nº 5.152, em 21 de outubro de 1966 (alterada pelo Decreto Lei nº 921, de 10 de outubro de 1969 e pela Lei nº 5.928, de 29 de outubro de 1973), tendo como objetivo promover a implantação da Universidade do Maranhão.

O primeiro prédio do campus sede da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), instalado no Bacanga em São Luís, foi inaugurado em 14 de novembro de 1972. O processo de interiorização, por sua vez, teve início ainda na década de 1970 com a implantação das unidades do Centro Rural Universitário de Treinamentos e Ação Comunitária (CRUTAC), tendo continuidade nos anos 1980, com a formalização de cinco campi no interior do Maranhão: Imperatriz, Chapadinha, Bacabal, Pinheiro (formalizados pela resolução n° 08/1981 - CONSUN) e Codó (formalizado pela resolução n°16/1987 - CONSUN). (PRAZERES, 2014).

É interessante destacar que, a princípio, mesmo diante da formalização desses campi, alguns deles ainda não possuíam atividades vinculadas à graduação, tampouco detinham áreas próprias para a construção de suas instalações (PRAZERES, 2014). Quanto aos campi que serão analisados neste texto (Chapadinha, Bacabal, Codó e São Bernardo), cabe destacar que os de Bacabal e Chapadinha ofereceram, inicialmente, apenas alguns cursos de extensão. Já o campus de Codó, oferecia dois cursos de graduação – Pedagogia e Licenciatura em Informática –, que atualmente não funcionam mais (UFMA, 2012).

Apesar de na década de 1980 já haver este movimento de interiorização da UFMA, tal processo ganhou uma nova configuração a partir de 2007, quando esta IFES aderiu ao REUNI, após aprovação do seu plano pela Resolução nº 104/CONSUN. No que se refere à UFMA, Sousa e Coimbra (2014, p. 1453) apontam como as principais metas a serem cumpridas:

> […] a ampliação das vagas de ingresso por meio da criação de 1.580 novas vagas nos cursos de graduação, 1.100 vagas para novos cursos e 480 para cursos existentes (1050 vagas noturnas e 530 diurnas), contratação de 328 novos professores, 182 servidores técnico-administrativos, elevação progressiva, até o final do Programa, da relação professor/aluno (RAP) em 1:18, redução das taxas de evasão e alcance da meta de conclusão de 90% nos cursos de graduação, ocupação das vagas ociosas,

> pelo estabelecimento de regras mais flexíveis de ingresso, avaliação e mobilidade estudantil.

Ao final do REUNI, a UFMA apresentou os seguintes resultados:

Números da Expansão da UFMA antes e após o REUNI		
	2007	**2013**
Técnico-Administrativos	1.477	1.579
Docentes Efetivos do Ensino Superior	907	1.300
Docentes Substitutos e Visitantes do Ensino Superior	247	185
Alunos Matriculados na Graduação Presencial	11.345	18.588
Número de Cursos de Graduação*	46	77
Número de Programas de Pós-Graduação	12	25
Alunos Matriculados na Pós-Graduação Stricto Sensu	404	990

Fonte: UFMA (2013a)

*As modalidades Bacharelado e Licenciatura, bem como as habilitações de cursos passaram a contar como cursos *per si* por força do Ofício Circular nº. 02/2010-CGOC/DESUP/SESu/MEC, de 16 de junho de 2010.

O que se percebe, a partir dessas metas, é que o processo de expansão na UFMA registrou aumentos significativos quanto ao número de cursos de graduação, de discentes (graduação e pós-graduação) e de programas de pós-graduação. Em contrapartida, o aumento na contratação de docentes efetivos e de técnico-administrativos não seguiu a mesma proporção, o que sem dúvida tem contribuído para a configuração de um quadro de precarização do trabalho docente, já que este profissional se insere não somente nas atividades da graduação, mas também nas de cunho administrativo (diante do déficit de técnicos) e da pós-graduação.

Quanto ao seu processo de interiorização, também houve algumas alterações, tanto no número de campi e no de cursos de graduação, como na construção/ampliação das instalações dos campi já formalizados. Dois novos campi foram então implantados – São Bernardo (instituído pela Resolução nº 139/2010 - CONSUN) e Grajaú (instituído pela Resolução nº 140 - CONSUN). Um terceiro, Balsas, iniciou suas atividades em 2014, na Escola Municipal Maria Justina Serrão[117], com o Curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.

Sobre os cursos, cabe destacar que dentre os campi aqui analisados, somente em Chapadinha não houve a implantação das chamadas Licenciaturas Interdisciplinares (LI's). Estas, presentes na maioria dos campi do interior, adotam a ideia de competências e flexibilidade, objetivando principalmente formar profissionais para atuar na educação básica, dando maior ênfase às atividades práticas.

[117] HORTEGAL, S. Reitor assina ordem de serviço para execução de obras no Campus de Balsas. **Portais Ufma**, São Luís, 26 fev. 2015. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=44752>. Acesso em: 22 mar. 2015.

Segundo análise de Sousa e Coimbra (2014, p. 1454), as LI's foram criadas para que as metas do REUNI fossem cumpridas, principalmente a flexibilização curricular, a formulação de projetos de cursos inovadores, ampliação de vagas noturnas e o processo de interiorização da UFMA, visto que foram implantadas apenas nos campi abertos no interior do estado. Tal fato se justifica pela economia dos recursos humanos e facilidade para implantar esses cursos.

Diante disso, o campus de Bacabal apresentava até o final de 2014, segundo dados da Pró-Reitoria de Ensino da UFMA (PROEN), os cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e em Ciências Naturais e Licenciatura em Educação do Campo. O campus de Codó, até o fim de 2014, possuía apenas as LI's em Ciências Humanas e em Ciências Naturais. O campus de São Bernardo, criado em 2010 em pleno processo de expansão da UFMA, conta com as LI's em: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos com habilitação em Música. Já o campus de Chapadinha, com a interiorização, passou a oferecer os cursos de Agronomia, Biologia, Zootecnia e Engenharia Agrícola. Além disso, este campus conta atualmente com um curso de pós-graduação stricto-sensu, o Mestrado em Ciência Animal.

Sobre o quantitativo de alunos e professores nos referidos campi, observamos, conforme aponta a tabela abaixo, que também neste caso não há uma relação de proporcionalidade entre os mesmos, contribuindo para a configuração de um quadro de precarização do trabalho docente.

Número de alunos de graduação presencial e de docentes efetivos

Campus	Alunos*	Docentes**
Chapadinha	855	50
Bacabal	542	29
Codó	395	24
São Bernardo	656	34
Total	2448	137

*Fonte: UFMA (2014a)
**Fonte: UFMA (2014b)

A partir dos dados até aqui apresentados, serão feitas algumas análises acerca do processo de interiorização que vem acontecendo na UFMA, buscando-se identificar as repercussões desse contexto para o trabalhador docente e para o discente dos campi de Chapadinha, Bacabal, Codó e São Bernardo.

4 Repercussões da interiorização para docentes e discentes

A interiorização da UFMA, como destacado acima, se dá principalmente através das Licenciaturas Interdisciplinares (LI's) – cursos de Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos – que estão presentes em seis dos oito campi da UFMA no continente.

O projeto político-pedagógico que instituiu as LI's nos campi aponta a importância da interdisciplinaridade para a formação e mostra que na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional há fundamentos legais para a formação de cursos com estruturas curriculares diferenciadas. O projeto justifica a implantação das LI's por considerar que os modelos pedagógicos existentes já não atendem mais às necessidades educacionais atuais devido à grande demanda necessária de professores. Outra justificativa é que os recursos da universidade são limitados para ofertar licenciaturas específicas em cada campus (SOUSA; COIMBRA, 2014). Essas licenciaturas são, em sua maioria, cursos noturnos, que facilitam o ingresso dos alunos trabalhadores.

A organização curricular das LI's contaria, a princípio, com um núcleo de formação básica e um núcleo de formação específica (dois ciclos), sendo que o curso completo seria de 4 anos. O primeiro ciclo corresponderia aos 3 primeiros anos, com componentes curriculares obrigatórios e com conteúdos mais gerais e comuns a todas as áreas. O segundo ciclo seria o último ano em que o aluno teria a opção de escolher em qual área se especializaria (UFMA, 2013b).

Diante disso, perguntamo-nos: Qual a intencionalidade existente ao levar tais cursos para determinados campi e apenas para os interiores? Até que ponto é possível pensar realmente em uma "interdisciplinaridade"? No sentido qualitativo, que profissionais serão formados a partir das LI's?

As entrevistas realizadas em nossa pesquisa trazem esses cursos como categoria central tanto para o docente quanto para a maioria dos discentes entrevistados, já que elas mobilizam uma série de questionamentos em torno da formação profissional de novos docentes, da implicação dos professores da UFMA nesse processo de formação e a própria identidade dos egressos formados a partir desses cursos.

Uma docente do campus de Bacabal comentou sobre o funcionamento desse projeto das LI's em 2010, que previa a possibilidade de dois diplomas de graduação:

> Então a gente tem esse curso, inicialmente ele tinha um primeiro ciclo, era uma graduação. O segundo ciclo seria uma segunda graduação, uma segunda licenciatura. Então o aluno sairia com a primeira graduação licenciado em Ciências Humanas e teria a possibilidade de fazer uma segunda licenciatura

> que seria em uma das áreas específicas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.(Docente Bacabal)

Esse modelo de curso, com "duas graduações", gerou muitos debates entre os docentes e discentes, o que é representado na fala dessa professora, que explicitou sobre o mal-estar existente nesse primeiro momento de implantação do curso: "[…] era um certo mal-estar gerado pela dificuldade de se estabelecer parâmetros para seguir tanto do ponto de vista diário, a tudo, tudo que era muito novo, a metodologia mesmo do curso de um modo geral."

Isso comparece também no relato de um discente do campus de São Bernardo, que comentou sobre as incertezas em torno da configuração desse tipo de curso: "Era três anos mais um […]. E a gente, até mesmo meus colegas perguntaram, como é que você se forma em um curso interdisciplinar em três anos, como é que você se prepara? Você vai sair com dois certificados? Então isso gera incertezas".

O processo para implantação das LI's foi conturbado devido à falta de um projeto pedagógico que esclarecesse como seria a operacionalização do mesmo. Isso fez com que cada campus construísse a sua própria estrutura curricular e não houvesse uma padronização entre cada licenciatura, ou seja, a grade curricular de LI em Ciências Naturais era diferente em cada campus, assim como as demais LI's. O fato é que no início da implantação do projeto, a administração superior da UFMA percebeu que os campi não poderiam oferecer todas as especialidades do segundo ciclo de cada licenciatura, devido a diversos fatores, sendo alguns dos principais a falta de professores para lecionar nesse segundo ciclo e a estrutura de muitos desses campi, que ainda não tinham um prédio próprio e funcionavam em escolas cedidas pelas prefeituras.

Outras polêmicas também surgiram devido às questões burocráticas da própria universidade. A princípio, a avaliação do aluno nas LI's era feita na perspectiva de competências, com atribuição de conceitos como "bom", "ruim" ou "insuficiente". Porém, o Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) aceita somente notas numéricas, o que fez com que a avaliação nas LI's fosse adequada a essa configuração.

O envolvimento do professor para pensar e executar essa "gestação de um novo curso" (Docente Bacabal) amplia as suas atividades e intensifica o trabalho do mesmo. Segundo Dal Rosso (2006), a intensidade do trabalho é mais que o esforço físico dispendido, envolve as capacidades do sujeito, o envolvimento pessoal, as relações de cooperação com os pares, as relações familiares, grupais e societais que acompanham o trabalhador diariamente. Na atualidade, o trabalhador (e neste estudo, o professor) deve ser mais polivalente e versátil,

envolvendo-se física, emocional e cognitivamente no desempenho de suas funções laborais (ALVES, 2011). Esse envolvimento ficou evidente nas falas da docente e de uma aluna:

> No meu edital estava superclaro, era pra isso. Qual a dificuldade que a gente enfrentou no início da organização do curso? **Éramos docentes novos, ingressando em um curso que era novo.** Não tinha uma estrutura formada de grade curricular, não tinha nem minimamente como seguir, como percorrer para a organização das atividades. Então tudo era a gente que, mais ou menos com base no projeto pedagógico inicial fazia, se organizava. (Docente Bacabal) (grifo nosso).

> […] quem levou os equipamentos foi o nosso próprio professor de Química que ele ficava aqui em São Luis, pedindo pro pessoal levar, ligando e tudo. Ele embrulhou todas as vidrarias e levou no carro dele. **Foi a única maneira pra gente poder ter disciplina e não ficar prejudicado**. Até ele carregou mesmo (Discente São Bernardo) (grifo nosso).

Esse último relato vai ao encontro das análises trazidas por Pinheiro (2014) sobre o processo de interiorização da educação superior pública do Ceará, onde o cenário também exibe estruturas físicas precárias, orçamento reduzido e possibilidade restrita de participação em projetos de pesquisa e extensão. Segundo esse autor:

> Ser professor do ensino superior no contexto da interiorização revela inúmeras inadequações e consequências que o docente passa a realizar ou sofre, principalmente aqueles que trabalham com campos que exigem mais investimentos tecnológicos como os professores de Química, Física, Ciências Biológicas (p.15).

Uma das propostas da administração superior da UFMA para resolver o problema da formação específica (segundo ciclo) das LI's, segundo relato dessa docente de Bacabal, era que esse último ano se desse por educação à distância, ideia que não foi aceita em virtude da precariedade da internet no interior do estado. A solução encontrada foi a de que cada campus escolhesse uma área em que ofereceria a especialização, ou seja, cada campus ofertaria uma habilitação, o que gerou mobilizações dos alunos na maioria dos campi, pois agora se quisessem se especializar em uma área que não tivesse em seu campus, eles teriam que migrar para outra localidade para completar o segundo ciclo. Segundo a docente:

> Eram dois ciclos, dois diplomas. E aí a discussão toda era como que a gente ia conseguir criar uma estrutura para oferecer ao alunado a segunda licenciatura. Seria como? Então a gente precisaria de mais professores. […] A questão é que quando chegasse em 2013, essa primeira turma de 2010 já deveria estar saindo para o segundo ciclo se assim o aluno quisesse, porque também ele não era obrigado. Mas em geral, pela especificidade do curso a maior parte dos alunos, até por conta do mercado também, queria ter uma segunda licenciatura, ter um segundo diploma. De modo geral, quem não quer? Era isso que os alunos diziam. Então, é "professora, eu não vou conseguir fazer concurso", então havia uma série de discussões, inclusive em sala conosco, a gente tinha os momentos também, um pouco de discutir isso com eles. (Docente Bacabal).

A professora relatou a dificuldade de muitos alunos, principalmente com o português e, por isso, alguns professores os subestimavam. Alguns desses docentes, que são de outros estados, já vinham com um preconceito histórico de que os maranhenses têm uma educação precária. Segundo ela:

> Mudou-se o formato porque muitos professores não concordam que o aluno saía com 2 diplomas porque eles passaram 4 anos "eu passei 4 anos na universidade pra ter meu diploma, como é que o aluno vai sair com 2 diplomas?", então o discurso era mais ou menos esse: "logo esses alunos que não entendem nada", que é uma dificuldade que a gente tem, enfim, havia também por parte de alguns professores um discurso tanto quanto de incompetência dos alunos, de absurdo por aqueles alunos saírem com dois diplomas [...] **há também por parte de alguns professores essa, um tanto quanto uma incredulidade do potencial de uma educação de qualidade no interior do Maranhão**, questões relacionadas inclusive a posições pessoais de alguns professores. (Docente Bacabal) (grifo nosso).

Em geral, apareceu em todas as entrevistas a questão de serem ofertados prioritariamente cursos de licenciaturas interdisciplinares para os campi do continente: "Então quer dizer que as pessoas, como Bacabal que é uma área que você tem muito trabalhador, muito camponês, trabalhadores de fazenda, enfim, então os filhos desses trabalhadores também, quer dizer que esse tipo de público alvo só pode ser professor?" (Docente Bacabal). Sobre isso, um aluno também trouxe um questionamento significativo:

> Eu concordo com a expansão da universidade lá no interior, porém **o governo expandiu a universidade de forma muito precária**, faltando muita coisa. E outra coisa **que o governo coloca para o interior, as licenciaturas. Pensa que o aluno do interior só precisa ser professor**. Não coloca um curso de Direito, de Engenharia. Acho que eles pensam que os alunos do interior não precisam disso. Então a expansão ela se deu de forma muito precária, não se deu de forma assim, qualitativa. Expandiu de qualquer jeito. "Não, **é pro interior vamos expandir de qualquer jeito**" (Discente Bacabal 1) (grifo nosso)

A maioria dos alunos afirma que os cursos que fazem não eram a primeira opção e alguns dizem até que nem conheciam o curso que optaram: "Rapaz, eu não tinha nem ideia. Eu só via o curso lá de Ciências Humanas. Aí quando eu cheguei lá foi que foram explicar pra gente como era esse curso, entendeu?" (Discente Bacabal 1). Isso tem sido recorrente em nível nacional e se deu principalmente após a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que permite aos estudantes optarem por cursos de instituições de fora dos seus estados ou municípios, assim como escolherem o curso a partir da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), numa seleção baseada em concorrência por nota de corte. Isso possibilita ao aluno alterar diversas vezes, dentro de um dado período de tempo, a escolha feita, o que pode levar muitos estudantes a selecionarem cursos sem nenhuma identificação com os mesmos.

> Mas aí **a escolha foi por falta de opção mesmo. [...] Nunca pensando em ser professora um dia. Mas só que hoje minha visão já mudou, hoje eu já penso em ser professora**, depois dos projetos que eu participei e estou participando… Mas assim, a escolha mesmo foi só porque tinha essas duas opções. (Discente Codó) (grifo nosso).

Percebemos em nossa amostra que alguns alunos passaram a gostar do curso depois que o conheceram melhor, principalmente a partir da inserção em projetos de pesquisa e de extensão. Porém, com muita frequência, alguns discentes acabam desistindo por um ou mais dos seguintes fatores: falta de identificação com o curso; não adaptação à cidade; ausência de condições financeiras de se manter (no caso dos que vêm de outras cidades) ou pela própria rotina de trabalho, por haver muitos alunos trabalhadores que ao final do dia estão cansados, dormindo na sala de aula, chegando muito atrasados ou faltando bastante, gerando abandono do curso. Por tudo isso, a evasão tem sido muito grande: "Nós começamos o curso com a capacidade total de 60 alunos. Hoje, dois anos e dois meses depois nós só temos 22 alunos" (Discente São Bernardo).

A própria falta de estrutura da cidade é apontada por alunos e professores como algo que dificulta a permanência nos cursos. Não há um sistema de transporte coletivo e muitos desses campi são afastados do centro da cidade em que se localizam.

> Primeiro a cidade não ajuda na questão de deslocamento. A cidade tem mais de 100.000 habitantes e não tem transporte público. O campus é distante do centro. Além de ser distante, tem uma certa parte até o campus que não tem moradia. É uma avenida e não tem nada em lugar nenhum. [...] E essa avenida é muito esburacada e o curso só é à noite. [...] Muita gente tem moto, mas só que a noite é perigoso, muitos alunos já foram assaltados, já roubaram motos nessa avenida (Discente Bacabal 2)

Além disso, para alunos que são de outras localidades, os custos com alimentação e moradia acabam ficando altos, pois a maioria dos campi ainda não possuem restaurante universitário ou casa de estudantes. A assistência estudantil é realizada através da oferta de alguns tipos de auxílios[118], que segundo os relatos, são insuficientes para todos os gastos. Por tudo isto, a evasão acaba sendo muito grande.

> Assim, eu sinto falta de uma maior assistência da universidade. [...] Então eu acho que a UFMA precisa dar mais assistência para o aluno fazer o curso. Não é só dar a vaga e pronto. Tem o deslocamento, a moradia. Me falaram que vão construir a residência estudantil. Isso é um negócio a longo prazo, mas os alunos tão precisando é agora. (Discente Bacabal 1)

[118]Segundo informações da página da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) atualmente há disponibilizados os seguintes auxílios: Bolsa permanência UFMA (R$400,00); Bolsa permanência MEC (R$400, 00 ou R$900,00, neste caso se o aluno é morador de tribo indígena ou área quilombola); Auxílio moradia (R$300,00) e Auxílio alimentação (R$300,00). Sendo necessário que os alunos se inscrevam em edital aberto pela IFES, obedecendo a critérios específicos de cada um.

> Muita gente desistiu lá por conta disso, muita gente entra com o sonho de entrar em uma universidade. Aí a pessoa entra, faz o Enem e acha que vai conseguir e vai. E aí a pessoa se pergunta: "como eu vou para a universidade?". Universidade longe, a pessoa se matricula por impulso, aí vai no primeiro mês, no segundo, aí às vezes a renda aperta e aí não dá. A pessoa desiste. (Discente Bacabal 2)

A docente de Bacabal que entrevistamos admitiu que a falta de hospitais, creches e locais de lazer fez com que ela fosse morar na capital, deslocando-se para o interior nos dias em que precisava dar aula. Esse fenômeno (o professor não morar na cidade do seu local de trabalho e deslocar-se toda semana) é muito comum.

A desistência de professores também é recorrente, devido às condições citadas anteriormente. A docente relata que muitos dos que não desistem da docência ficam tentando concursos em outras universidades ou na própria UFMA, porém, no campus da capital. Sousa e Coimbra (2014) também ressaltam que atualmente vários docentes lotados nos campi encontram-se de licença para conclusão de doutorado e não há a devida contratação de substitutos, fato que sobrecarrega os professores em exercício, que além das atividades de ensino, orientações acadêmicas, coordenação e supervisão de estágios, ainda coordenam projetos associados a programas institucionais como: PET, PIBID, PROEXT e PIBIC[119], além de atividades de gestão acadêmica. Ou seja, o rol de atividades é extenso, ultrapassa os muros da instituição e da carga horária de oito horas de trabalho, provocando desânimo, cansaço e ansiedade, como analisam Léda e Mancebo (2009).

Aliado a tudo isso, a falta de estrutura em muitos desses campi traz impactos para o trabalho docente e agrava a qualidade do ensino. Isso é explicitado na fala da aluna de Chapadinha:

> **É muito difícil, porque não tem estrutura nenhuma.** Como que vai formar um zootecnista, se não tem nenhuma vaca para o zootecnista estudar? Uma vaca, que é o de menos, não tem. Não tem a fazenda para a gente estudar, não tem nada. Os laboratórios são poucos e os que têm, têm os aparelhos, todos de qualidade. […] Só que ninguém utiliza […] Porque esses equipamentos precisam de um técnico para fazer a manutenção e ter sempre alguém utilizando ele, alguém que saiba. E lá não tem. (grifo nosso)

Além disso, há também a desvalorização social do papel desempenhado por esse trabalhador, especialmente por sua atividade ser exercida no interior de um estado pobre como o Maranhão, conduzindo a muitas desistências. Como bem enfatiza Pinheiro sobre esse aspecto, ao analisar as vivências de professores universitários no interior cearense (2014,

[119]PET: Programa de Educação Tutorial; PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; PROEXT: Programa Extensão Universitária; PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

p.11): "[…] existem estigmas geográficos que podem influenciar ainda mais nas decisões dos professores em criar mais ou menos vínculo com a cidade em que trabalha".

Esse preconceito é sentido não apenas pelos professores, mas também pelos alunos. Um dos entrevistados relatou que sente por parte dos alunos da capital um sentimento de superioridade em relação aos do interior. Também comenta que os próprios professores subestimam a competência desses estudantes, contribuindo para que seja gerado um forte sentimento de inferioridade.

> Sim, eu vejo que tem esse preconceito contra os estudantes do interior. "O interior não sabe, não estuda, não lê". E também até com relação aos investimentos, às vezes. Inclusive, no nosso campus tá faltando um ônibus. O campus da sede tem ônibus e o nosso não. […] E quando a gente participa de eventos lá em São Luís a gente observa pelos olhares, entendeu? Aquele olhar assim de desprezo, "é pobre".(Discente Bacabal 1).

Apesar de todos esses aspectos negativos, os discentes revelam que a oportunidade de ter acesso à educação superior em uma universidade federal é uma oportunidade que não pode ser desperdiçada, sendo recebida com muita satisfação: "Eu acredito que pra muitos, você estar na universidade, ela te eleva num status em que você deixa de ser qualquer pessoa. Você deixa de ser um anônimo, você deixa de ser uma pessoa qualquer" (Discente São Bernardo).

A interiorização da UFMA permitiu que pessoas que antes teriam poucas chances de ingressar em uma universidade pudessem ter essa oportunidade. A questão que discutimos aqui, entretanto, se refere à qualidade da educação que vem sendo oferecida nesses locais e perpassa as condições de acessibilidade e permanência que a Universidade tem disponibilizado aos trabalhadores e alunos desses campi.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a implantação do REUNI nas IFES, sob a lógica do custo-benefício, diversas repercussões para o trabalho docente puderam ser observadas. No caso da UFMA, e em especial de seu processo de interiorização, temos constatado, ao longo da presente pesquisa, que este se dá de forma precarizada, seja no aspecto estrutural ou do ponto de vista do ensino ofertado, calcado no princípio da flexibilização dos currículos.

A análise da interiorização no Maranhão também deve ser realizada considerando algumas peculiaridades do estado, como sua extensão territorial, distância entre os municípios e péssimas condições para os deslocamentos intermunicipais, diferenciando o processo aqui vivenciado daqueles que ocorrem em outras localidades. Além desses fatores, as condições estruturais das cidades que abrigam os campi, e aquelas que são fornecidas pela Universidade

foram apontadas pelos entrevistados como aspectos que dificultam a permanência dos professores e dos alunos nos campi.

O que percebemos diante dos problemas aqui elencados é que parece existir um modelo de expansão voltado para o interior, onde o slogan "A Universidade que cresce com inovação e inclusão social" mascara tanto a precariedade dessa expansão, quanto a diferenciação que é feita entre os campi, através da seleção dos cursos. A implantação das LI's, por exemplo, tem como principais justificativas a necessidade de, cada vez mais, aproximar a formação teórica da prática, promover a interdisciplinaridade entre as áreas afins e formar professores para atender às demandas das escolas do interior. Entretanto, o que se percebe é a tentativa de diminuição de gastos e o enxugamento das formações, levantando questões acerca da qualidade do ensino que tem sido proposta para os campi do continente.

Em meio a isso, encontra-se o trabalhador docente, que muitas vezes vê nos concursos para esses campi a possibilidade de ingressar no serviço público. A partir daí, vê-se diante de uma universidade que economiza na contratação de pessoal e que parece estar preocupada apenas com o aumento do quantitativo de alunos. O docente, então, depara-se com o estigma de ser professor do interior, com as condições de trabalho por vezes insuficientes, com as exigências para ser um profissional polivalente e flexível e com as dificuldades, tanto para se estabelecer nessas cidades, quanto para se deslocar rumo à capital.

Os alunos, mesmo "gratos" pelo ingresso à educação superior em uma universidade federal, se questionam acerca dos cursos a que tem acesso e das condições oferecidas para sua permanência na instituição (falta de transporte no campus, ausência de restaurante universitário, etc.).

Que tipo de expansão a UFMA oferece ao interior do estado? Reconhecemos a importância que os campi implantados possuem na ampliação do acesso à educação superior. Não criticamos a oferta dos cursos de Licenciatura em alguns desses campi, mas questionamos a estrutura dos mesmos, que mais parecem servir ao ideal da flexibilização do que de fato estarem voltados à formação de professores aptos a promoverem um ensino de qualidade para os alunos da educação básica.

Por fim, sinalizamos que apesar do término do REUNI em 2012, a UFMA continua experimentando os efeitos desse programa, o que aponta a necessidade da realização de mais pesquisas voltadas para identificação das repercussões dessa expansão para docentes, técnicos e discentes. Assim, poderemos minimamente questionar os números que vem sendo

veiculados e que não são capazes, por si só, de mostrar o que tem sido a expansão do ensino superior público no Maranhão e no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Análise sobre a expansão das Universidades Federais (2003 a 2012). **Relatório da comissão constituída pela portaria n. 126/2012**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

DAL ROSSO, S. **Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde**. In: Trabalho, educação e saúde, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia, precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

LOBO, C. B.; GOMES, M. A. de O. A Educação no Ensino Superior: precarização da formação e trabalho docente. **XII Jornada do HISTEDBR**: Caxias, p. 1147-1160, 2014.

NISHIMURA, S. P. A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. **Rev. Universidade e Sociedade**, n. 53, p. 48-58, 2014

PINHEIRO, C.H.L.P. Vivências, narrativas e organização do trabalho docente no contexto de expansão e interiorização do ensino superior no estado do Ceará. **38º Encontro Anual da ANPOCS.** GT 25 – Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea: Caxumba, MG, 2014.

PRAZERES, V. de A. Expansão da Educação Superior e Desqualificação da Formação Profissional Docente: faces da mesma moeda? XXII EPENN. Natal. 2014.

SOUSA, A. P. R. de; COIMBRA, L. J. P. As Licenciaturas Interdisciplinares e o processo de expansão das IFES: implicações para a formação de professores. **XII Jornada do HISTEDBR**: Caxias, p. 1451-1463, 2014. Disponível em:<http//:www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/8/artigo_eixo8_87_1410543993.pdf>. Acesso: 22/03/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 – 2016**. São Luís, 2012.

_____. Assessoria de Planejamento e Avaliação Institucional (ASPLAI). **Dados estatísticos da UFMA**. São Luís, 2013a.

_____. **Projeto Político Pedagógico** – Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Química – Campus São Bernardo. São Luís, 2013b.

_____. Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). **Número de Matriculados em 2014.2 (Graduação Presencial)**. São Luís, 2014a.

_____. Pró-Reitoria de Recursos Humanos(PRH). **Relação de docentes efetivos lotados nas unidades do interior do estado**. São Luís, 2014b.

A FLEXIBILIZAÇÃO, FRAGMENTAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE TRABALHO NO EAD: O CASO CEDERJ

Sueli de Fatima Ourique de Ávila
suavila62@gmail.com
Universidade Veiga de Almeida (UVA)

Deise Mancebo
deise.mancebo@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Andréa Araujo do Vale
andreaaraujodovale@gmail.com
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Eixo 4 – Trabalho docente na expansão da educação superior

RESUMO

O texto apresenta pesquisa sobre o trabalho do professor de ensino a distância (EAD). Toma como base empírica o EAD desenvolvido na Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), um consórcio formado por sete instituições públicas desse Estado. A base teórica reporta-se ao conceito de "trabalho informacional" tal como problematizado pelo marxismo. Para o desenvolvimento da investigação, procedeu-se ao estudo das produções acadêmicas e documentos referentes ao tema e à aplicação de dois instrumentos: um questionário e entrevistas. Nesse texto apresentam-se, basicamente, as análises das entrevistas compreendendo: (I) a entrada, treinamento, formação e trajetórias dos profissionais; (II) a remuneração e condições de trabalho e (III) a análise do processo de trabalho no CEDERJ. O artigo conclui indicando que o trabalho do professor do Consórcio articula o uso de tecnologias do século XXI, com condições de trabalho do século XIX; mescla estratégias da flexibilidade toyotizada, com técnicas gerenciais tayloristas de divisão do trabalho e de controle do trabalhador. (CAPES; CNPQ)

Palavras-chave

Ensino a Distância; CEDERJ; Trabalho Docente

INTRODUÇÃO: BASE TEÓRICA E BREVE DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O estancamento econômico do ciclo de acumulação e as lutas de classes, ocorridas no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, colocaram a "estabilidade" do domínio do capital em crise. Como resposta, o capital executou um processo de mudanças, objetivando "tanto a recuperação do seu padrão de acumulação, quanto procurando repor a hegemonia que vinha

perdendo, no interior do espaço produtivo" (ANTUNES, 2009, p. 33). Obviamente, tais mudanças não levaram a uma modificação do sistema sociometabólico do capital, que continuou operando em função dos lucros, o princípio essencial de organização da vida econômica capitalista.

De um modo bem geral, pode-se dizer que um dos aspectos centrais das transformações residiu na introdução de modelos mais flexíveis de organização do trabalho e da produção (do que aqueles presentes no fordismo), que trouxeram como principais exigências produtividade, competitividade, agilidade e inovação; intensificando os processos de trabalho e aumentando a desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento das novas necessidades do processo de reprodução social.

A flexibilidade afetou, ainda, contratos, regimes de trabalho e a regulamentação dos direitos trabalhistas. Castel (1998) discutiu essa questão com maestria indicando-nos que a "metamorfose" do trabalho não está relacionada com a perda da centralidade e da importância deste para o homem, mas com a inconsistência e falta de solidez com que se organiza na atualidade. Diferentes formas de prestações de serviços são incluídas no mundo do trabalho, com ausência ou insuficiência de garantias formais e contratuais. O trabalho precarizado que emerge dos novos modelos de "empresas enxutas", das "cooperativas", dos trabalhadores empreendedores, do "trabalho voluntário", dentre outras novidades, elimina ou minimiza os "direitos sociais do trabalho", expande-se em escala global, "redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho [...] com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa" (ANTUNES, 2009, p. 233).

Para Vasapollo (2006), a flexibilização aponta para a possibilidade das empresas despedirem, reduzirem ou aumentarem a carga horária de trabalho, pagar salários reais mais baixos do que os necessários para as atividades desenvolvidas, mudar as características e os horários de trabalho e contratar trabalhadores temporários ou de tempo parcial, sempre que a produção ou serviço necessite e sem penalidades ou prejuízos para as empresas. Essa nova estruturação do mercado de trabalho tem gerado o desemprego, a regressão dos postos de trabalho formais e salários reais mais baixos. A insegurança afeta mesmo os trabalhadores com vínculos formais, aqueles ainda legalmente protegidos, pois a ameaça de desemprego os coloca no limite entre a certeza e incerteza da manutenção das suas garantias sociais e jurídicas. Em síntese, é cada

vez mais difícil, para o trabalhador, o planejamento de futuro, como também pensar com solidez, permanência e continuidade.

A automação, acompanhada da terceirização e das novas formas de gestão implantadas, também têm atuado para reforçar de maneira mais intensa a flexibilização e a consequente precarização do trabalho. Pesquisa desenvolvida por Antunes e Braga (2009), que teve como objeto o trabalho de teleoperadores, conclui que a introdução das tecnologias informacionais e da "*mercadorização* dos serviços sob o comando da mundialização financeira", acarretaram uma nova "*morfologia do trabalho*", que ...

> Articula tecnologias do século XXI com condições de trabalho do século XIX, mescla estratégias [...] da flexibilidade toyotizada, com técnicas gerenciais tayloristas de controle do trabalhador; associa o serviço em grupo com a individualização das relações trabalhistas, estimula a cooperação, ao mesmo tempo em que fortalece a concorrência entre os [trabalhadores], dentre tantas outras alterações, ampliando as formas mais complexificadas de estranhamento e alienação contemporânea do trabalho (ANTUNES; BRAGA, 2009, p. 10).

Simone Wolff (2009) também faz uma importante reflexão sobre as modificações do "trabalho informacional" em função das novas demandas que a maquinaria da informática vem solicitando. Reforça a posição de que existe uma inversão entre o sujeito da produção e os instrumentos de trabalho, a partir da introdução da maquinaria no processo produtivo. Essa inversão, que teve origem na Primeira Revolução Industrial, está relacionada com a transformação do trabalho vivo em apenas um intermediário das máquinas, que passam a ter a função principal de ditar a forma de operação dos processos de trabalho.

> Ao converter o trabalho vivo em mais um fator (coisa) de produção, empregado tão somente para amplificar as potencialidades postas na maquinaria, esta inaugura um novo tipo de subsunção real do trabalho ao capital que traz consigo uma concepção de qualificação calcada na reificação (coisificação) do trabalho vivo (p.91).

Esse fenômeno é definido por Marx (2009) como a instrumentalização do trabalho humano, pois o trabalhador, que antes animava a máquina, agora é regulado pelo movimento dela.

Wolff (2009) apresenta, em seu texto, três movimentos que se pode deduzir do conceito de trabalho abstrato em Marx. O primeiro movimento de abstração é a alienação que o trabalho vivo sofre quando se transforma em trabalho assalariado, pois o trabalhador não domina mais

seus meios de produção. No trabalho assalariado está, na realidade, a própria gênese do conceito marxiano de trabalho abstrato, "[...] quantificado, determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário à produção e reprodução das mercadorias, inclusive a nova e peculiar mercadoria que nasceu desse quadro, qual seja, a força de trabalho" (WOLFF, 2009, p.93). Assim, ao abstrair as qualidades do trabalho vivo, este é transformado em mercadoria, é coisificado.

O segundo movimento de abstração refere-se à posição que a maquinaria ocupa no processo de trabalho, pois ela, quando introduzida, passou a deter a atividade consciente, alienando o sujeito, progressivamente, da racionalidade e do conhecimento do processo produtivo. O conhecimento e a atividade consciente passam a pertencer à máquina e ao sujeito cabe apenas a atividade mecânica, como um instrumento em uso.

> A transferência das operações complexas da produção para as máquinas permite também um maior controle sobre a temporalidade e os procedimentos de trabalho já que agora são estas que conduzem tais processos. Desse modo, a maquinaria promove um avanço qualitativo naquilo que Marx denomina de subsunção *real* do trabalho ao capital, ao otimizar de forma inédita, isto é, automática, o controle sobre os processos de trabalho [...] (WOLFF, 2009, p.97).

O terceiro movimento de abstração é presenciado, segundo Wolff (2009), quando a automação flexível de base microeletrônica é introduzida. Esta se diferencia da automação rígida "por admitir que as informações sobre o processo produtivo sejam modificadas sem que se altere sua base material" (p.99). Na automação rígida, foram incorporados às máquinas as habilidades manuais e o conhecimento empírico do trabalhador. Já na automação flexível, o que está sendo incorporado é a capacidade de produzir informações. O que se busca expropriar agora são as capacidades cognitivas e a informação torna-se matéria-prima. Para a produção informatizada, o que tem valor fundamental é o saber subentendido, tácito, que serve de base aos softwares, é a transformação do conhecimento do trabalhador em trabalho morto, "a *codificação* do saber-fazer operário" (p.103). A destreza mental e cognitiva do trabalho vivo se coisifica em dados e/ou softwares, fazendo com que as informações sejam apropriadas e comercializadas como coisas.

Desta forma, as inovações tecnológicas das máquinas representam um aumento no caminho do controle sobre o trabalho vivo a partir da expropriação do saber do trabalhador. O saber é

transformado na forma de dados e, desta forma, os sujeitos passam a operar por meio da automação. Não se faz necessário, com isso, uma grande qualificação, visto que, para operar a maquinaria (determinada pelos softwares), basta conhecer previamente os manuais de instrução.

O uso das tecnologias no trabalho, atividade globalizada e que, por seu turno, possibilita o aprofundamento da própria mundialização capitalista, faz-se hoje presente em praticamente todos os campos produtivos e de serviço. Como apresentamos, ele não implica necessariamente maior autonomia no trabalho, superação do trabalho degradado (fordista), nem a exigência de empregos mais qualificados. Em contrapartida, mantém e aprofunda, não raramente, a precarização e a tendência à alienação. Neste texto, tentaremos contribuir para esse debate, apresentando e discutindo o trabalho do professor que atua no ensino a distância (EAD).

A pesquisa e o campo empírico da análise

As tecnologias da informação e da comunicação e sua materialização no EAD – em consonância com as "recomendações" dos organismos internacionais para países periféricos – têm ocupado um papel central nas reformas educativas e, particularmente, na agenda da expansão da educação superior.

No Brasil, o ensino a distância alcançou, em 2013 (data do último Censo da Educação Superior), a cifra de 1.153.572 matrículas, o que corresponde a 15,79% do total de matrículas na educação superior (BRASIL; INEP, 2000, 2014), numa clara tentativa de certificação em larga escala e que tem acarretado fortes impactos para o trabalho docente desenvolvido nesta seara.

No âmbito do presente texto, o trabalho do professor de EAD estará em foco, tomando-se como base empírica de análise o ensino a distância desenvolvido na Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), um consórcio formado por sete instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro[120], em parceria com a secretaria de Estado

[120] As instituições são: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (SECT) e mediado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro **(**CECIERJ). O Consórcio foi elaborado em 1999 e o convênio que o formalizou foi assinado pelo governador e reitores das universidades em 26 de janeiro de 2000. Vinculado ao setor público, o CEDERJ computava, em 2013, 22.932 matrículas, distribuídas em 34 polos, cobrindo as principais regiões do Estado do Rio de Janeiro. Os cursos são oferecidos de forma semipresencial, ancorados pelo uso das tecnologias da internet, do telefone e do fax.

A terminalidade nos cursos é baixíssima. Considerando os estudantes que ingressaram entre 2001 e 2009, somente 14,63% concluíram seus cursos, resultado que será discutido em outro texto em preparação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, procedeu-se ao estudo diligente e exploratório das produções acadêmicas e documentos referentes ao tema e à aplicação de dois instrumentos para investigar empiricamente a formação e atuação docente na modalidade de ensino a distância no ensino superior oferecido pelo CEDERJ: aplicação de um questionário e realização de entrevistas.

Os questionários foram aplicados por meio do software *Survey Monkey*, uma plataforma que permite desenvolver e aplicar, por correio eletrônico, um rol de perguntas, que podem combinar questões objetivas e discursivas, e que possibilita o acompanhamento em tempo real das respostas. Ele foi aplicado a 59 respondentes[121].

As entrevistas foram realizadas, na sua maioria, em duplas, compreendendo um professor e um estudante, sendo que três delas foram realizadas por meio do Skype. Os entrevistados foram selecionados a partir do questionário previamente aplicado. Procurou-se contemplar diversas categorias de profissionais (tutores, conteudista, *webdesign* e coordenadores) e informantes críticos e não-críticos em relação ao EAD. De um modo geral, a receptividade à nossa abordagem foi boa e pôde-se obter relatos densos e críticos.

[121] A análise das respostas foi extremamente rica e pode ser consultada em Mancebo; Vale; Morais; Ávila; Meireles; Mattos (2014).

Todas as entrevistas foram transcritas, em sua maioria, pelos estudantes participantes da pesquisa[122] e revisadas pelos respectivos professores. As análises foram realizadas coletivamente, buscando a compreensão de categorias elencadas previamente por nós: I – Sobre a entrada, treinamento, formação e trajetórias dos profissionais do CEDERJ; II - Remuneração e condições de trabalho e III - Análise do processo de trabalho no CEDERJ.

I – SOBRE A ENTRADA, TREINAMENTO, FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS DOS PROFISSIONAIS DO CEDERJ

I.1 - Entrada e experiência prévia

Conforme os depoimentos coletados, a entrada no CEDERJ ocorre por meios variados: convite de conhecido, convite de familiar, concurso público e seleção pública. No início do Consórcio, os contatos pessoais eram fundamentais para a entrada e admissão. Atualmente, há um certo grau de institucionalização da seleção, por meio de editais públicos.

Do mesmo modo, ao serem questionados sobre a experiência prévia com o EAD, os informantes forneceram-nos respostas diversas, que variaram desde a total inexperiência na área, até a participação em trabalhos prévios nessa modalidade de ensino. Também ocorreram relatos sobre alguma formação prévia rápida e de contatos prévios na condição de estudante do EAD. Esses depoimentos referendam levantamento feito por meio do questionário anteriormente aplicado, no qual 58,62% dos 58 respondentes indicaram ter uma qualificação específica para atuar no EAD.

I.2 - Treinamento

A ampla maioria dos entrevistados referiu-se criticamente ao tema. Relatam ou a inexistência de qualquer treinamento ou um encontro rápido de um dia. Assim, o conhecimento para o trabalho advém da experiência prática que, por seu turno, também não é motivo de discussão e aprofundamento, já que não há um acompanhamento sistemático das práticas desenvolvidas e das dificuldades surgidas no trabalho.

[122] Trabalharam na transcrição dos textos, os seguintes alunos de graduação da UERJ: Carlos Eduardo Teixeira Ognibene; Diego Alberto Silva Nunes; Júlia Maria Silva Braga; Leonardo Dias Brito e Priscila Andreza Meireles. Da UFF, contou-se com a colaboração da aluna Marianne Josie da Costa Medeiros (PIBIC). A professora Carla Christina Imenes de Morais, da UFV também participou dessa etapa da pesquisa.

Em contrapartida, alguns entrevistados relataram a busca pessoal de mais formação, fora da estrutura do CEDERJ, como forma de melhorar seu trabalho. Deve-se registrar que essas buscas não recebem qualquer tipo de incentivo, promoção ou por parte do Consórcio.

I.3 - Trajetória no CEDERJ

Quase todos os entrevistados relatam a mudança de cargos ou o recebimento de novas atribuições, muitas vezes em curto espaço de tempo. Para alguns, a mudança ocorreu após a participação em uma nova seleção; para outros a mudança deu-se em função do reconhecimento de uma boa participação no Consórcio. Mesmo os concursados do CEDERJ ou de alguma universidade participante do Consórcio, relatam já terem passado por cargos distintos, desempenhando funções bem específicas e diferentes ou funções múltiplas (além das que o seu cargo demandaria). A mudança de disciplinas (afins ou não) também foi registrada criticamente.

Deve-se registrar que, desde 2010, os diferentes profissionais, regidos por contrato, devem realizar nova seleção, após um intervalo máximo de 5 anos, para manterem-se nos respectivos cargos. Conforme um dos tutores entrevistados:

> Eles descobriram uma brecha na legislação [...] você não pode ficar renovando bolsa eternamente pela legislação. Mas, se você termina uma bolsa e participa de outro processo seletivo pode. O que acontece com esse processo seletivo? Processo seletivo de mentira. Você faz um processo seletivo para aprovar quem já está. Para manter. Essa é a regra do jogo. Há um aviso, "olha, você já está trabalhando há três anos, tem que participar de outro processo seletivo". Eles forçam o tutor a fazer outro processo seletivo. É totalmente antiético. E ninguém fala nada. Lógico que acontece a entrada de pessoas novas, mas muito pouco. [Na maioria das vezes ocorre] a manutenção daqueles que já estão (Tutor).

II - REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Preliminarmente, deve-se esclarecer que há três tipos possíveis de inserção no Consórcio: há poucos concursados, normalmente para o desempenho de funções técnicas na própria sede do CEDERJ, que recebem salário; há os professores universitários concursados que recebem uma bolsa adicional para o desempenho de atividades em EAD e há os que são simplesmente bolsistas, a maioria.

De uma forma geral, todos os entrevistados reclamam das condições de trabalho e da infraestrutura: nem sempre há sala para trabalhar, falta energia, as salas são quentes, faltam equipamentos, não há verba para as visitas aos polos, dificultando muito o desenvolvimento do trabalho. Considerando esse quadro, muitas vezes o trabalho é realizado em casa, o que implica gastos adicionais para o profissional.

Todos também consideram as bolsas e os salários (no caso, dos concursados) muito baixos. Os que recebem bolsas e não são concursados (nem do CEDERJ, nem das IES públicas) criticam a ausência de regulamentações trabalhistas. São professores que se submetem a contratos temporários como tutores, aceitando remunerações mais baixas, piores condições de trabalho, ausência de garantias trabalhistas, sem direto a 1/3 de férias remuneradas, sem 13º salário, com atraso frequente dos pagamentos, e sem a estabilidade proporcionada por um vínculo formal de trabalho. Esses fatores são percebidos por muitos como uma forma de burlar os direitos trabalhistas, tornando o "vínculo" ainda mais precário.

A percepção disso, para alguns, é a de não há uma retribuição (e reconhecimento), por parte do CEDERJ ou das universidades que o compõem, do esforço realizado pelos profissionais. O CEDERJ não paga o tempo que o tutor gasta com viagens até o polo ou o tempo gasto na preparação da aula/atendimento, há, em alguns casos, uma sobrecarga de alunos a serem atendidos, o retrabalho é frequente, particularmente, no "treinamento" de novos tutores, diante da rotatividade nesse cargo, a remuneração não aumenta quando o professor busca qualificação (inclusive mestrado e doutorado), por conta própria, como também não há progressão pelo tempo de serviço.

A insegurança (dos contratos, das atribuições e até afetiva) também compareceu na maioria das entrevistas, confirmando a fragilidade dos vínculos empregatícios e os reflexos deles na vida desses professores.

Diante desse quadro, muitos entrevistados reivindicam a institucionalização e profissionalização do EAD, com contratos e direitos trabalhistas assegurados. Essa é uma questão estratégica, pois os tutores, por exemplo, caem num vácuo ocupacional. Desempenham funções típicas do trabalho do professor, mas não são reconhecidos como tal, principalmente quando se trata de contrato de trabalho. O não reconhecimento do tutor como professor, inclusive por seus pares, é um agravante da situação e acaba por configurar uma

categoria que não tem condições nem de ser representada por um sindicato! Há uma razoável percepção dos próprios, em muitos casos, de que o termo "tutor" é utilizado com o objetivo de descaracterizar as funções pedagógicas que exercem e impedir o direito de reivindicar um vínculo empregatício mais regulamentado com uma instituição ou mesmo com o próprio CEDERJ.

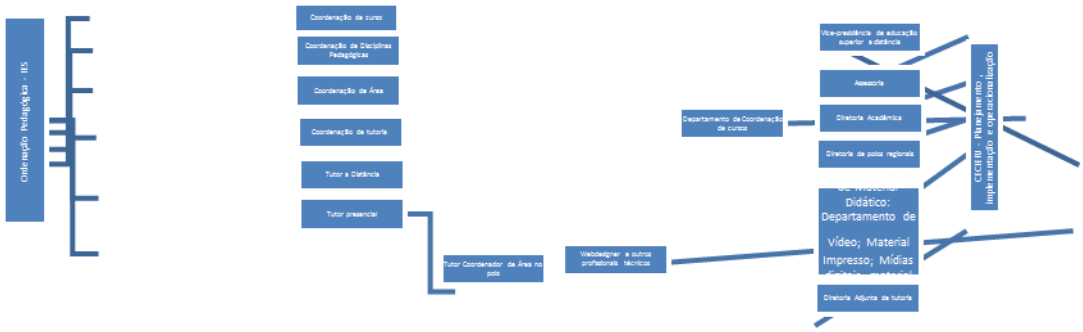
Desta forma, os professores-tutores a distância, assim como os alunos, nesse novo ambiente de trabalho, podem estar em qualquer lugar, a qualquer hora, e acessar suas atividades ou suas tarefas, ler os textos e fazer os exercícios, participar de fóruns ou chats. Basta que organizem e gerenciem seu tempo. Portanto, nada mais representativo da era da flexibilidade do que o trabalho virtual, pois, além do trabalho ir ao encontro do trabalhador, este tem horários e locais flexíveis para realizar suas atividades. Todavia, deve-se registrar que, apesar do trabalho ser descentralizado e flexível, há um controle minucioso e diuturno das atividades. A informatização das atividades no EAD possibilita a descentralização, a possibilidade de se trabalhar em qualquer lugar e a qualquer hora, mas ocorre com a permanente possibilidade de controle. Existem programas que registram quando o aluno ou o tutor entrou na plataforma, quanto tempo ficou, que atividades realizou. Em muitas plataformas, o coordenador tem acesso à navegação de cada tutor e o aluno e poderá saber o percurso percorrido por cada um. Assim, engana-se quem imagina que, num processo de trabalho flexível e à distância, o controle do trabalhador estaria menos presente.

Por fim, apesar das graves condições de trabalho, do uso indiscriminado da multitarefa, da insegurança gerada pelo vínculo empregatício precário ou pela ausência dele, da estrutura centralizada, da ausência de representação como trabalhadores, dois paradoxais consensos surgiram nos depoimentos coletados, ambos dignos de destaque: o primeiro, já comentado, refere-se ao posicionamento unânime de que tutores são docentes e o segundo, diz respeito à declaração também unânime de que gostam do trabalho que realizam.

III - ANÁLISE DO PROCESSO DE TRABALHO NO CEDERJ

Por intermédio das entrevistas, pode-se observar um grande número de cargos, com atribuições que se superpõem, e algumas que sequer são eficientes para o processo. Muitas dessas atribuições acabam se misturando no meio de tantos cargos, todavia, nesse emaranhado

permanece claramente a fragmentação entre quem pensa e quem executa, como o organograma apresentado a seguir bem demonstra.



Fonte: elaboração nossa a partir de CEDERJ, 2010.

Na impossibilidade de se comentar, detalhadamente, todos os cargos presentes no organograma, vamos nos deter naqueles que consideramos mais importantes para o processo.

Coordenador de Disciplina – É quem faz o planejamento da disciplina. É um professor universitário de alguma IES consorciada, precisa ser doutor e ganha bolsa, além do seu salário. Também lhe cabe a parte administrativa, além de participar do processo de formação dos professores/tutores presenciais e a distância.

Oficialmente, o coordenador deveria fazer uma capacitação com os tutores por semestre ou, pelo menos, uma vez por ano. Mas isto nem sempre acontece. Ele coordena o trabalho dos tutores presenciais e a distância. Os tutores presenciais basicamente pela internet e por emails. Com os tutores a distância pode ter um contato mais direto, pois atuam na mesma IES.

O coordenador não tem um contato diuturno com os alunos. Isto só ocorre quando ele vai à aula inaugural e na visita docente, que pode ocorrer todo semestre ou uma vez por ano, às vezes, apenas na aula inaugural.

Ele tem autonomia na plataforma do CEDERJ, é quem seleciona o que vai ser colocado na plataforma, organiza as aulas na plataforma, decide quais vídeos serão exibidos; coloca imagens; seleciona o material impresso que foi produzido; seleciona o material que será disponibilizado na plataforma; prepara o planejamento, o que inclui todo o cronograma

(rígido segundo alguns), os conteúdos que vão ser priorizados, a indicação de leituras complementares. É quem define o conteúdo da disciplina, que pode ter sido elaborado por ele, ou por outra pessoa, no caso um conteudista.

Ele também elabora as avaliações obrigatórias. Normalmente, há duas avaliações presenciais, chamadas AP1 e AP2, e duas avaliações a distância, denominadas AD1 e AD2. Porém, o coordenador tem liberdade de colocar outras avaliações ou até eliminar todas as avaliações, se quiser. Ele deveria participar da correção das APs, em conjunto com os tutores a distância, mas isto nem sempre acontece, de acordo com as entrevistas.

O coordenador de disciplina também deveria acompanhar a sala de tutoria, ver se o tutor a distância está respondendo e como ele está respondendo, verificar as perguntas que estão sendo mais recorrentes, para ter uma ideia de quais são as dificuldades dos alunos, e como está a relação da pergunta/resposta com o tutor. Neste momento, ele até poderia entrar em contato com os alunos, como declarou uma coordenadora. Mas isso nem sempre ocorre.

A integração do processo também depende do coordenador de disciplina. Se o coordenador de disciplina for democrático, ele discute a estrutura da disciplina daquele semestre, as avaliações, etc., junto com a equipe de tutores. Todavia, raramente isso ocorre.

Coordenador de Tutoria – Ele deve coordenar todos os tutores, presenciais e a distância. Primeiramente, tem a função de verificar se os tutores a distância estão respondendo bem aos alunos e neste aspecto já há uma superposição com uma das atribuições do coordenador de disciplina. Todavia, tivemos a impressão de que a distribuição de carga-horária e bolsas dos tutores é a principal atribuição desse cargo. Diga-se de passagem, atribuição bastante complexa.

Conforme o depoimento de um entrevistado:

> [...] a cada semestre a carga-horária muda, [pois] o consórcio estabeleceu que para cada bolsa UAB [para tutor a distância], você [tem que ter] 150 alunos. [...] como cada disciplina tem um número de alunos que flutua a cada semestre, o número de tutores a distância também flutua, conforme o número de alunos, então isso é uma coisa muito ruim, [pois] alguns tutores acabam fazendo um processo de migração [entre disciplinas] dentro do curso, para [não perder a bolsa] (Coordenador de disciplina).

Conteudista – Elabora o conteúdo da disciplina que pode/deve ser utilizado pelo coordenador de disciplina. Pode ser alguém de fora da equipe, chamado (ou "selecionado") para escrever determinado conteúdo. Ele ganha uma bolsa de conteudista, elabora o material, de acordo com as informações passadas pelo coordenador de disciplina, disponibiliza-o e teoricamente acabou seu contato com o Consórcio. Pode ser também um coordenador de disciplina (com dupla função) e, neste caso, existe a possibilidade dele acompanhar o conteúdo com os tutores.

Webdesign – Prepara o conteúdo para colocar na plataforma, elabora a versão eletrônica dos textos, monta os vídeos. Ele trabalha com o desenho do conteúdo. Pode encontrar alguns vídeos interessantes e encaminha para o coordenador de disciplina, é o coordenador quem vai dizer se está de acordo com a disciplina. Ele também pode tirar dúvidas operacionais e dar um apoio e suporte ao uso da plataforma.

Tutor Presencial - Sua função prescrita não é dar aula, mas estar no polo para tirar dúvidas dos alunos, promover debates. Eles dão duas horas semanais de plantão, por disciplina, para tirar as dúvidas dos alunos.

Inicialmente, no CEDERJ, o tutor presencial assistia aos alunos de um polo, em uma ou duas disciplinas. As disciplinas têm, em média, 40 alunos (depende do polo e da disciplina, nas iniciais o número de alunos pode ser maior), mas normalmente a presença ao polo não ultrapassa o número de 8 a 10 alunos.

Como o não comparecimento de estudantes é grande, o grupo com o qual o tutor trabalha sempre é diferente. Sua função não é dar aula, porém muitos tutores acabam dando, pois os poucos alunos que aparecem não trazem dúvidas. Muitas vezes, o tutor presencial só tem graduação, às vezes tem especialização, pois não é simples encontrar gente na região do polo para assumir essa função.

O tutor presencial tem que seguir o cronograma semanal da disciplina elaborado pelo coordenador de disciplina. Deve corrigir as ADs (avaliações a distância), a partir de um gabarito enviado pela coordenação da disciplina. Deve utilizar a plataforma para fazer o registro das aulas e a frequência, e para mandar e-mails, como, por exemplo, de alteração de cronograma ou para fazer um chamado. Deve aplicar as provas presenciais (aos sábados ou

domingos) de acordo com a escala elaborada pela direção do polo. Em alguns poucos polos, os tutores e coordenadores ainda conseguiram ampliar as atividades dos alunos, com laboratórios e pesquisas. Normalmente, a relação com a coordenação da disciplina é por meio de troca de e-mails. Muitos sequer conhecem os coordenadores de disciplina.

Quanto à rotatividade, existem depoimentos divergentes. Alguns entrevistados sinalizam que existe uma rotatividade muito grande, o que é atribuído às más condições de trabalho, baixo valor da bolsa e ausência das garantias trabalhistas. Porém, outros entrevistados reconhecem uma certa estabilidade dos tutores. Pode-se interpretar que a maior ou menor rotatividade está relacionada com a forma de trabalho da universidade conveniada, com a localização do polo e, principalmente, com o "estilo" da coordenação de disciplina.

De acordo com o projeto político-pedagógico do CEDERJ, o tutor presencial recebe por 5 horas semanais de tutoria presencial e o "recomendado" é que atenda duas disciplinas, podendo participar, em algum momento, da atividade de pesquisa gerenciada pelo polo, para cumprir a uma hora a mais. Todavia, no trabalho real, a "recomendação" acima não é levada em conta, pois o tutor presencial, não raramente, tem que dar conta de vários conteúdos, mesmo sem ter domínio.

Esse quadro complexificou-se, após 2006, com os contratos com a UAB, pois...

> [O modelo da UAB] é por semestre, tutor do primeiro semestre, do segundo, do terceiro, então, [o tutor presencial é responsável por] todas as disciplinas de um certo semestre e ele tem que conhecer de filosofia, de matemática, é um tutor generalista. [Inicialmente] o consórcio não funcionava assim, mas ao longo do tempo [mudou], eles foram, na prática, moldando e colocando o curso nesse modelo, [de modo que] hoje 80% dos professores tutores presenciais estão no modelo generalista, sem que o projeto político-pedagógico [do CEDERJ] tenha sido alterado. Por quê? Porque a matriz hoje, a grande matriz de bolsas, de fato as bolsas vêm da UAB, [e elas vêm] no modelo generalista. (Coordenador de Disciplina).

Apesar da imensa quantidade de atribuições, da maior parte delas ser prescrita com rigor, da ausência de coletivo no qual os problemas pudessem ser discutidos, das péssimas condições de trabalho, é praticamente consensual que o tutor presencial é quem "segura" o processo de ensino/aprendizagem no CEDERJ.

Segundo alguns entrevistados, a maior ou menor terminalidade de um curso depende do tutor presencial, pois ele é que pode trazer e "segurar" o aluno por meio dos encontros presenciais, e muitas vezes, das aulas que acaba ministrando.

Tutor a distância - Trabalha com atendimento virtual, na plataforma ou por telefone, tirando dúvidas com relação ao conteúdo. O tutor a distância é responsável por todos os alunos de todos os polos referentes à determinada disciplina. Normalmente, trabalha com uma disciplina apenas, mas o bolsista UAB tem que atender 150 alunos. Ele corrige as APs (Avaliações Presenciais, que foram preparadas pelos coordenadores de disciplina e aplicadas pelos tutores presenciais), às vezes, com a supervisão dos coordenadores da disciplina.

O tutor a distância cumpre parte das suas horas de trabalho na universidade, atendendo telefone para tirar dúvidas (o que, muitas vezes, nem acontece) e parte das suas horas de trabalho em casa, atendendo o aluno via plataforma.

Normalmente, o tutor a distância tem um contato maior com o coordenador de disciplina por estarem na mesma instituição. Dependendo do coordenador de disciplina, o tutor a distância pode ser instado a realizar visitas ao polo duas vezes por semestre. Mas nem sempre isso ocorre.

III.1 – Breve análise do processo de trabalho

Como visto, há grande variedade de processos de trabalho e de funcionamento de cursos, o que depende, primeiramente, da universidade consorciada. Como regra, a fragmentação do trabalho é uma característica gritante. São muitos cargos (talvez demasiados) que têm atribuições que acabam se misturando aos de outros.

A principal fragmentação ocorre entre quem pensa e quem executa, mas ela também se dá por uma pluralidade de cargos, com atribuições muito próximas, difíceis de serem separadas na prática. Tudo isto gera problemas no processo de aprendizagem como, por exemplo: como é possível ao tutor presencial ou a distância apenas programar as atividades ou tirar dúvidas sem terem participado da elaboração do material pedagógico? Como é possível que as dúvidas e explicações sejam dadas por dois profissionais (tutor presencial e a distância) e as provas sejam elaboradas por um terceiro (coordenador de disciplina)?

Quando o coordenador de disciplina é mais atuante e participativo, mais democrático, ele solicita a participação dos tutores na elaboração das avaliações, mas isto fica por conta da postura pessoal do coordenador. São muitos cargos, com funções que se misturam, mas o que fica muito claro é que o trabalho de quem fica na ponta do processo (tutor a distância, tutor presencial e, de certo modo, o coordenador de disciplina) é o mais intensificado e confuso.

A fragmentação – lógica operativa do modelo aqui analisado - poderia ser minimizada se houvessem espaços coletivos nos quais o trabalho pudesse ser afinado. Todavia, nem o CEDERJ e nem as universidades consideram institucionalmente a possibilidade dessa integração. Há, segundo alguns entrevistados, falta de comprometimento na superação das dificuldades interativas entre os profissionais, principalmente dos que têm poder para tal.

Os próprios currículos são diferentes nas instituições consorciadas e mesmo dentro de uma única instituição. Por exemplo, os currículos do curso de Pedagogia da UNIRIO presencial e a distância são distintos. Os departamentos das universidades não discutem e não integram o EAD, agem como se fosse um curso externo à instituição; os docentes das universidades não se integram ao EAD, nem querem participar.

Segundo alguns entrevistados, boa parte dessa fragmentação pode ser atribuída ao consórcio CEDERJ, pois, nos outros Estados, o convênio é direto entre a universidade e a UAB, a universidade fica sendo a única responsável, o que pode facilitar o processo de integração. No Rio de Janeiro, com essa mediação, a universidade perde em autonomia tem que se remeter ao CEDERJ e este é que trata com a UAB. Assim, os coordenadores de curso não sabem, ao certo, sequer quantas bolsas de tutoria eles têm direito, por exemplo. O CEDERJ recebe financiamento condicionado pelo número de alunos de cada universidade e por isso induz um excessivo número de entrada no vestibular.

Outro aspecto a se destacar é a grande pessoalidade que permeia o processo, qual seja, apesar da intenção ser a montagem de um ensino o mais prescrito possível, verifica-se que os cursos que funcionam melhor são aqueles em que o coordenador de disciplina é mais presente, interage mais com os tutores; ou aqueles nos quais os tutores a distância são mais proativos, mandam mensagens, ligam quando o aluno some ou não acessa a plataforma; ou aqueles cursos em que o tutor presencial é dinâmico, motiva os alunos a participarem dos encontros presenciais, e principalmente, quando ele dá aulas, à revelia do que é prescrito.

Por fim, há uma percepção mais ou menos generalizada e absolutamente paradoxal das dificuldades específicas que a formação à distância impõe. No caso dos tutores presenciais e dos coordenadores de disciplina, especialmente, os poucos encontros face a face são muito valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ianni (1997) utiliza a metáfora da "fábrica global" para mostrar como a "divisão transnacional do trabalho e da produção" (p.11) influenciou as mudanças da organização do trabalho e da sociedade, formando o trabalhador coletivo "desterritorializado". Este é um termo bem apropriado para falarmos do professor a distância, cujo trabalho permite um funcionamento com uma significativa alteração na concepção de espaço e de tempo. Praticamente, para esse trabalhador, não há limitações espaciais, pois tudo pode ser compartilhado pelas redes de computadores sem que os sujeitos tenham que se deslocar no espaço, nem controle temporais, já que pode trabalhar em tempo real, nas 24 horas do dia, bastando para tal que tenha acesso a uma rede de computadores.

Todavia, como pudemos observar, nem tudo são flores nesse cadinho do mundo do trabalho. O professor múltiplo e a distância (o que engloba, pelo menos, os tutores e coordenadores de disciplina) encontra-se submetido aos chamados modelos mais flexíveis de organização do trabalho, que trouxeram como exigências produtividade, competitividade e agilidade. A flexibilidade afetou, ainda, os contratos destas múltiplas/fragmentadas modalidades de trabalho docente (sob a forma de bolsas) e seus regimes de trabalho (mais intensos, extensos e sem os chamados "direitos sociais do trabalho").

Na realidade, paradoxalmente, o trabalho dos múltiplos professores nesse modelo de EaD articula o uso de tecnologias do século XXI – que transformam o conhecimento do trabalhador em trabalho morto e tentam absorver a destreza mental e cognitiva do trabalho vivo em softwares – com condições de trabalho do século XIX; mescla estratégias da flexibilidade toyotizada, com técnicas gerenciais tayloristas de divisão do trabalho (quem concebe e quem executa) e de controle do trabalhador (ANTUNES, 2009), pois a transferência das operações complexas do processo educativo para as máquinas possibilita, adicionalmente, um maior controle sobre a temporalidade e os procedimentos de trabalho.

Como outros trabalhadores do campo informacional, o professor fragmentado e múltiplo responde às novas demandas que a maquinaria da informática lhe solicita e vive na pele a inversão que o despoja da situação de sujeito do processo educacional e o transforma em mero instrumento do trabalho educativo: um mediador, motivador, supervisor, em diálogo. O despojamento é de tal ordem que alguns desses professores – os tutores – são proibidos de fazer o que é central em sua (nossa) profissão: dar aulas (o que é solenemente desrespeitado por alguns!).

Por fim, há que se destacar que o trabalho real dos professores não pode ser considerado mera repetição do trabalho que lhes é prescrito, como pudemos observar em algumas passagens desse texto. Nunca há cumprimento passivo e cego das prescrições, pois a dinâmica educacional exige um processo de recriação das normas antecedentes. Por certo que isso é especialmente dificultado e controlado no trabalho a distância, mas nossas entrevistas demonstraram que, mesmo no EAD, a mobilização da inteligência, do desejo e da subjetividade docente fazem-se presentes, abrindo brechas para transgressões individuais e coletivas!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009, p. 231-238.

ANTUNES, Ricardo e BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000 a 2014.** Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 25 jan. 2015.

CASTEL, Robert. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, José Luís; LOURENÇO, Marta Skinner de (Orgs.). **Globalização: o fato e o mito**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 147-164.

CECIERJ. GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto N° 42.765**, de 22 de dezembro de 2010. Aprova o regimento interno da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CECIERJ. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/regimento-interno/>. Acesso em: 04 abr. 2015.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MORAIS, Carla Christina Imenes de; ÁVILA, Sueli de Fatima Ourique de; MEIRELES, Priscila Andreza; MATTOS, Lidiane. O trabalho docente no EAD: o caso do CEDERJ. In: SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; CAMARGO, Arlete Maria Monte (Orgs.). **Interfaces da educação superior no Brasil.** Curitiba: CRV, 2014, p. 143-156.

MARX, Karl. Apêndice – Capital fixo e o desenvolvimento das forças produtivas na sociedade. In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009, p. 239-250.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 45-57.

WOLFF, Simone. O "trabalho informacional" e a reificação da informação sob os novos paradigmas organizacionais. In: ANTUNES, Ricardo e BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009, p. 89-112.

A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA GESTÃO DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS: ENTRE O COLEGIADO E O GERENCIADO.

Catharina Marinho Meirelles
PPFH/ UERJ
ppfh@uerj.br[123]

EIXO 4: Trabalho docente na expansão da educação superior.

RESUMO

Alinhado com as determinações de organismos internacionais, o governo português tem fomentado transformações estruturais nas universidades públicas, ao implantar, através de legislação pertinente, um novo modelo de gestão. A adoção do modelo inspirado na gestão privada e controlada pelo mercado se baseia na retórica que considera a burocracia e o modelo de gestão colegiada obstáculos ao ajustamento adequado das universidades às necessidades do mercado. Entre as principais transformações, destaca-se a aprovação do novo regime jurídico das IESs (Lei nº 62/ 2007), que traça uma nova configuração para os conselhos gestores das universidades. Tendo como objetivo relatar um caso concreto deste processo, foi realizada a análise do estatuto que determina a configuração do Conselho Geral da Universidade do Minho (UMinho) e transcritos alguns argumentos usados por membros deste Conselho, gravados durante a única reunião anual aberta ao público. A observação da reunião e os argumentos transcritos nos levam a acreditar que, apesar do acelerado processo de gerencialização da governação das universidades, ainda há espaço de participação dos professores e da comunidade acadêmica, de forma geral, no processo de tomada de decisões sobre os rumos da universidade.

Palavras- chave: PARTICIPAÇÃO DOCENTE, REFORMAS, GERENCIALISMO.

1- Contextualização.

Há, de forma generalizada, certa convicção de que a gestão privada e controlada pelo mercado seria a forma mais eficiente para resolver os problemas enfrentados pelo Ensino Superior. No diagnóstico sobre tais problemas, assume relevância o fato de que não haveria recursos suficientes para sustentar a estrutura necessária para este nível educacional e, ao mesmo tempo, o retorno econômico não justificaria tal investimento. A baixa relevância econômica atribuída às universidades, nomeadamente, está diretamente relacionada ao argumento de que estas não estariam alinhadas às necessidades do mercado (identificadas como sendo as da sociedade como um todo), tendo em vista o pouco controle a que estariam sujeitas.

[123] Doutoranda do PPFH, sob a orientação da Profª Drª Deise Mancebo e Profª Assistente IV do Departamento de Psicologia da UFF de Volta Redonda

ISSN 2446-6123

Vários estudos denotam as crenças subjacentes ao questionamento do papel e da importância da universidade no contexto neoliberal (SANTIAGO, 2005; SEIXAS, 2003; MACHADO et al, 2014). Segundo Lima (2011a), o questionamento da relevância social da universidade, reporta à crença de que a educação teria o poder de provocar a adaptação funcional dos indivíduos e das organizações aos imperativos da economia, exercendo assim seu papel "salvífico" na condução de mudanças econômicas, sociais e de mentalidades, capazes de promover o desenvolvimento econômico e a equidade social. Certamente, esta é uma crença ingênua e positivista de um poder desmedido da educação ou na pedagogia, nomeadamente.

Com tamanha responsabilidade atribuída, os discursos sobre a educação e sua crise, entram, constantemente, na pauta dos principais meios de comunicação e de circuitos acadêmicos e governamentais. Inevitavelmente, o papel do Estado no controle das políticas educativas, acaba por assumir destaque em tais discursos e debates, como sugerem vários estudos. (RUBIÃO, 2013; SEIXAS, 2003; SANTIAGO et al, 2005). A condução das políticas públicas para a educação é um objeto de estudo interdisciplinar e de alta complexidade, entretanto, o que parece ser recorrente, é a defesa de seu alinhamento aos imperativos da economia e, mais especificamente no caso de Portugal, aos interesses de órgão supranacionais.

Para Seixas (2003), ao optar por introduzir políticas neoliberais para a educação, o Banco Mundial considera que a intervenção direta do Estado na área deve diminuir, abrindo espaço para a autonomia institucional e a regulação pelo mercado. De acordo com esta orientação, ao Estado cabe a definição de um enquadramento político legal consistente para o sistema educativo, o aumento da autonomia de gestão das instituições públicas e a utilização de instrumentos e incentivos orientados para o mercado.

Ainda que não abdicasse de sua centralidade, o "Estado-providência" ou "Estado de bem-estar social" passou a ser reconfigurado, sendo perceptível uma complexa transformação do seu papel na educação. Complexa porque nesta nova configuração, o Estado começa, segundo Lima (2011b), a estabelecer novos processos de gestão, financiamento, organização curricular, avaliação e organização, no caso das universidades, a partir da interlocução com novos parceiros oriundos do mercado. (LIMA, 2011b; SEIXAS, 2003). Ao se referir a esta temática, Lima (2003) adota o termo *gerencialismo,* para se referir a um modelo que, em estando baseado em políticas públicas de cariz neoconservador e neoliberal,

justificam cortes no financiamento da educação, e se redireciona para a busca de aumento de eficiência interna e crescimento da produtividade das instituições. Com o apoio de setores conservadores e tecnocráticos externos e mesmo internos à universidade, o modelo gerencialista vai se fortalecendo através de discursos políticos, atos legislativos e medidas, aparentemente, avulsas de administração.

Segundo Santiago et al (2005), nos anos 80, um conjunto de políticas referentes a autonomia, avaliação e mecanismos de prestação de contas, refletiam na Europa Ocidental, o movimento de passagem de um modelo de controle estatal para um modelo de supervisão estatal, que se inseria num contexto mais amplo de reforma ou desmantelamento do chamado Estado Providência e também do regime burocrático - profissional. A ênfase atribuída à eficiência e à responsabilidade social das organizações trilhava, desta forma, o rastro das políticas *tatcherianas* que lhe deram origem. Segundo Lima (2011b), neste contexto aparece como alternativa, a defesa da "teoria da escolha pública" que postula a competitividade institucional monitorada e incentivada por novos processos de avaliação, como importantes processos de regulação e meta - regulação de tipo mercantil (RUBIÃO, 2013; SEIXAS, 2003; SANTIAGO et al, 2005) Aqui é possível observar que os elementos que assumem relevância são a cultura e o *ethos* de tipo empresarial, que dão corpo e sustentam a defesa da privatização tanto em seu sentido *lato* como a que pode ser facilitada através da introdução de novos modos de gestão introduzidos nas organizações públicas.

Lima (2011b) se refere a este contexto como o de "reforma gerencialista da educação pública", que vem ocorrendo em diversos países, onde a desconfiança em relação aos órgãos colegiais tem levado ao demérito do modo de controle democrático nos processos de tomada de decisão. Os órgãos colegiais passam a ser vistos, neste contexto, como um obstáculo, por serem considerados como portadores de várias anomalias, tais como: composição numerosa, de funcionamento lento e pesado e "desresponsabilizador" de individualidades, entre outras. Na chamada reforma gerencialista há, ainda, a valorização do poder dos gestores e de toda a tecnoestrutura subjacente em detrimento da influência e participação dos educadores, professores e da comunidade acadêmica, em geral. A diversidade de interesses das organizações e seus membros passam a serem substituídos por interesses restritos dos chamados *stakeholders*, clientes e das parcerias empresariais e econômicas estabelecidas. As decisões políticas passam a ser tomadas a partir de evidências admitidas e subjugadas a regulação de tipo mercantil. A gestão, a partir desta reforma,

concentra os poderes no líder unipessoal formal, verticalizando a relações hierárquicas de forma acentuada. (SEIXAS, 2003; LIMA, 2011b; SANTIAGO et al, 2005).

A introdução de tais mudanças nas formas de gestão, denunciam a tendência a uma hiperburocratização, de acordo com a definição do Lima (2011b), em que a liderança colegial é substituída pela liderança unipessoal, o poder de decisão é concentrado e centralizado, o trabalho é organizado em linha com maior hierarquização e fosso na divisão do trabalho entre gestores e professores, o saber pericial e a tecnocracia assumem maior relevância, o alcance da eficácia, da eficiência, da escolha ótima são perseguidos pelos gestores, a performance competitiva inter e intra institucional determinam muitas das decisões tomadas e os critérios de qualidade, avaliação e mensuração se tornam uma obsessão na comunidade acadêmica.

2- Em Portugal.

Segundo Machado et al (2014), foi a partir da segunda metade dos anos 70 que o ensino superior em Portugal começou a crescer, expandir e se disseminar por todo o país. Desde então, foram inúmeras as mudanças ocorridas neste nível da educação e fora dele, entre as quais se podem destacar: a aprovação da entrada de Portugal na CEE (Comunidade Economica Europeia) em 1986, a aprovação da lei de autonomia do ensino universitário (Lei nº 108788), a lei de bases do sistema educativo, mediante a Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, tendo em vista a implementação do Processo de Bolonha, a que se seguiram outras mudanças também importantes, designadamente a aprovação de um novo regime jurídico das IESs (Lei nº 62/ 2007, de 10 de setembro), a aprovação do regime jurídico de avaliação do ensino superior (Lei nº 38/2007, de 16 de agosto) e a aprovação de novos estatutos relativos à carreira docente no ensino superior, em 2009 (Decreto-Lei nº 25/2009 e Decreto-Lei nº 207/ 2009).

A repercussão destas políticas nas universidades em Portugal, de acordo com Santiago et al (2005), causaram impactos tanto no nível do sistema quanto no nível institucional. Ao nível do sistema, os autores ressaltam que o princípio da auto-regulação denota a desconfiança em relação ao controle estatal como modo de condução política, em relação ao nível institucional, os impactos destas políticas são observados através da ênfase e, até mesmo, centralidade, da busca pela racionalidade e minimização de custos. A consequencia mais direta destes impactos se configura através da defesa acirrada de um modelo gerencialista em lugar da condução política das universidades, ou seja, a defesa da

gestão em substituição à administração acadêmica tradicional. Tanto no nível sistêmico como no nível institucional, a burocracia e a colegialidade (motores fundamentais da administração exercida por acadêmicos), são eleitos como bodes expiatórios e, logo, precisam ser eliminados.

A demonstração do modelo gerencialista se dá nas universidades pela substituição de um projeto político por uma gestão financeira caracterizada por cortes orçamentais de tal ordem que acabaram por sitiar a autonomia das instituições, através do reforço do poder central entregando-as aos ditames do mercado, às medidas de racionalização e de "downsizing". Paralelamente, o relatório da OCDE de 2006 sugere a empresarialização da gestão das escolas.

A legislação pode representar, segundo Lima (2011b) apenas uma fase de transição para modalidades mais avançadas de empresarialização. O que se observa é que a autonomia instrumental, que já tem se mostrado incapaz de contribuir para a democratização da gestão das escolas, assume um novo impulso com a aprovação do regime jurídico único para as instituições de ensino superior (Lei nº 62/2007), sob a iniciativa do XVII Governo Constitucional.

Com novos contornos, onde a democracia e a participação são deixadas de lado, o "Conselho Geral", como órgão colegial, vai despolitizando as outras estruturas escolares e aumentando o poder de intervenção de diretores e reitores, tendo como pressupostos básicos a contratualização, as lideranças individuais fortes e a competitividade. A democracia e a participação que deveriam ser princípios constitucionais intocáveis são negligenciados, juntamente com o auto-governo e a colegialidade, pois, se configuram como obstáculos ao processo de modernização e racionalização das universidades.

Evoca-se a magia do mercado, e por magia do mercado, Seixas (2003) se refere à depolitização (de acordo com BALL, 1990; DALE, 1994 apud SEIXAS, 2003) das políticas e deslocamento dos custos e responsabilidades. Entra em curso um processo de despolitização da Educação, onde a ideologia política é substituída pela política da racionalidade, onde decisões técnicas e individuais substituem decisões e políticas coletivas. Tal despolitização só é possível, segundo a autora porque a desregulação e a privatização transferem a responsabilidade pelos resultados educativos para as instituições e comunidades sem, entretanto, delegar poder. Desta forma, o Estado mantém o controle dos sistemas, sem os custos políticos e econômicos que lhes são inerentes.

A gestão das instituições públicas passa a ser parcialmente privatizada, segundo Lima (2011b), submetendo-se às regras do *management* privado, tidas como racionalmente superiores. O privado é assumido, não só como uma alternativa para a crise das universidades, mas, também, como uma ideologia organizacional e gerencialista que por ser considerada superior, tem sido imposta ao setor público. Como retórica, é possível identificar a ênfase na necessidade de profissionalização da gestão, de forma que as universidades venham a substituir seus reitores-acadêmicos por reitores-gestores, segundo Santiago et al (2005). Trata-se, de uma completa redefinição da universidade, de sua missão, planejamento, operacionalização e etc.

3- Auto imposição e professores gerencialistas.

Através do modelo colegial de tomada de decisão, os acadêmicos sempre mantiveram o controle dos parâmetros normativos que servem de referencia à sua atuação profissional. Entretanto, este modelo passa a ser alvo de críticas advindas, principalmente, dos defensores do modelo gerencialista que o acusam de ser um espaço de exercício de poder respaldado em interesses corporativistas. Neste sentido, para os críticos, o modelo colegial seria ineficiente, logo sua relevância e ação deveriam ser limitadas A autoridade profissional dos que trabalham com o conhecimento, acaba por ser atacada em um de seus componentes fundamentais, que seria a intervenção política nas IES e estimula-se a criação de uma nova categoria de gestão profissional, separando a administração da academia.

Neste cenário, é possível identificar o enfraquecimento do poder corporativo dos docentes, de forma que a valorização da pesquisa em detrimento do ensino, as transformações nos direitos de propriedade intelectual dos currículos associados aos mercados acadêmicos tem exercido um impacto muito grande. Neste quadro de "indústria do ensino superior", conforme Seixas (2003) o poder da estrutura administrativa se sobrepõe ao poder tradicional da estrutura acadêmica, levando ao que Ball (1990, apud SEIXAS, 2003) considera como proletarização do trabalho docente.

O que chama a atenção, entretanto, neste quadro de profundas mudanças no sistema de gestão das universidades é que, ao contrário do que se poderia pressupor, a pressão para que o modelo gerencialista se estabeleça, não vem somente do meio externo. Estas pressões podem ser autogeradas. Santiago et al (2005) aponta os mecanismo de controle, como a avaliação e a monitorização sistemáticas, como mecanismos que tem levado à

introjeção e à naturalização dos princípios gerencialistas entre os professores. Parece que há, e alguns estudos o comprovam (FERLIE et al, 1996: REED 1999, 2002; SANTIAGO, 2005; SEIXAS, 2003), uma interiorização, por parte dos próprios professores, de uma necessidade da busca da qualidade ditada pelo mercado, principalmente, quando os resultados de seus trabalhos podem ser considerados como um meio de conseguir um maior reconhecimento social e prestígio profissional. E em alguns contextos, este reconhecimento pode significar ganhos financeiros além dos salários. Com uma adaptação rápida à lógica do mercado, muitos professores vêem nesta nova forma de gestão das universidades, a oportunidade de aumentarem seus ganhos tanto em termos de poder como em termos financeiros. A dimensão econômica torna-se cada vez mais valorizada e a universidade começa a ter que responder a pressões externas e internas para se redirecionar do campo social para o campo econômico, sendo convocada publicamente para atender aos interesses empresariais, agora identificados como os interesses nacionais no contexto de alta competitividade econômica internacional (SANTIAGO et al, 2005)

Os professores ao assumirem posturas de isolamento, a partir da lógica competitiva de mercado, fazem com que a colegialidade seja apenas uma formalidade, com baixa capacidade de influencia corporativa. Na verdade, segundo Santiago et al (2005), os professores começam a se identificar mais com os interesses da instituição e seu papel no mercado do que com a defesa dos interesses coletivos da academia em seu sentido pleno. Segundo Ulrich Teichler (1998 apud SEIXAS, 2003), a crescente ênfase conferida à gestão da universidade leva à emergência de um quarto poder ou quarta forma de coordenação dos sistemas de ensino superior: “os gestores do ensino superior”.

4- Regime jurídico das instituições de ensino superior.

É com a perspectiva de aumentar a eficiência da gestão, reorganizar e racionalizar a rede das instituições de ensino superior, de acordo com os princípios da Nova Gestão Pública, que a Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, que aprova o novo regime jurídico das instituições de ensino superior - o RJIES - é publicada. A forma de governo das instituições de ensino superior de Portugal, em particular das instituições públicas, sofre profundas alterações a partir da homologação desta lei, a exemplo do que já vem ocorrendo em outros países.

Segundo Lima (2009), o conjunto de elementos gerencialistas presentes no RJIES, traduz a crise do *ethos* acadêmico e assume centralidade renovada na análise da situação do

Ensino Superior português que se encontra estruturalmente integrado no movimento mais global de reformas europeias.

Cabe ressaltar que a referida lei traz elementos muito significativos e que merecem estudo e aprofundamento pelo caráter gerencialista que assumem, tais como a criação das fundações públicas de direito privado e o reforço do caráter binário do sistema de Ensino Superior, estando, assim, em completa sintonia com as recomendações do relatório da OCDE de 2006. Entretanto, para os fins a que este trabalho se propõe, restringiremos - nos à analise dos elementos referentes à gestão das universidades e, nomeadamente, aos Conselhos Gerais que assumem, de acordo com artigo 85º, nº 2 do novo regimento, a responsabilidade de "condução política da instituição".

Essencialmente, o que se destaca no novo regimento é o reforço do poder ao nível mais alto da administração das instituições, com a eliminação dos órgãos colegiais de decisão e a criação de um Conselho Geral, que se caracteriza pela presença de representantes da comunidade externa, inclusive, cabendo a um destes a presidência do órgão. As decisões tomadas a partir deste Conselho são tão significativas que passa a caber a ele, e somente a ele, o processo a eleição dos reitores das universidades. Cabe, ainda, a este órgão, a aprovação de alterações de estatutos, apreciação de atos de gestão do reitor e do conselho de gestão, a proposição de iniciativas para o bom funcionamento da instituição.

O Conselho Geral, nesta configuração, apesar de ser o órgão máximo, apresenta uma dimensão mínima, ainda que apresente, em termos de participação e representação democráticas, tendo a sua estrutura restrita a uma composição de quinze a trinta e cinco membros, onde mais da metade tem que ser composta por professores e investigadores, estudantes e, eventualmente, funcionários não docentes. Ainda nesta composição 30% deve ser de membros externos cooptados, sendo que entre estes, um deverá ser eleito o presidente do órgão.

5- Estatutos da Universidade do Minho e o Conselho Geral.

Tendo por objetivo relatar um caso concreto do processo de implantação do modelo gerencialista nas universidades portuguesas, considero relevante analisar a configuração do Conselho Geral da Universidade do Minho (UMinho). Assim, apresento de forma destacada, os principais elementos presentes nos Estatutos da Universidade do Minho[124] que se referem a

[124] Homologado por despacho de 14 de Novembro de 2008, do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ao abrigo do disposto no artigo 69.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro.

este conselho, para que, em seguida seja possível analisar os principais argumentos apresentados em uma de suas reuniões:

> 3 - A Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, definiu um novo enquadramento jurídico para as Instituições de Ensino Superior. Neste contexto, os presentes estatutos, tendo e conta a experiência acumulada e a realidade da Instituição, enquadram um novo modelo de Universidade adequado aos desafios do espaço europeu de ensino superior e de investigação. Este modelo considera a necessidade de reforçar a articulação entre a orientação estratégica da Universidade e as suas políticas, desenvolvidas pelos órgãos de governo previstos no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, e a orientação estratégica das suas Unidades, no âmbito das respectivas autonomias. (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2008)

Como é possível perceber, já no terceiro ponto do preâmbulo do estatuto, as transformações legislativas que ocorreram a partir de 2007, têm como objetivo central, enquadrar as universidades e, neste caso específico, a UMinho, aos parâmetros estabelecidos por organismos internacionais como requisitos necessários para a sua inclusão harmonizada ao Espaço Europeu. Estes requisitos são adotados de forma intensa pela universidade de modo que tem se processado um conjunto de alterações em sua estrutura e funcionamento.

Apesar da afirmação de que o governo da universidade deve se basear *nos princípios da participação, democraticidade, descentralização, autonomia e pública prestação de contas,* como é possível ler no Artigo 18.º sobre "governação e organização" da universidade, a configuração apresentada, logo em seguida, parece não seguir à risca tais princípios.

De acordo com o estatuto, o governo da universidade passa a ser exercido pelos seguintes órgãos: **a)** conselho geral; **b)** reitor; **c)** conselho de gestão, com especial destaque para o primeiro a quem cabe tomar as mais importantes deliberações, como é possível perceber através de sua definição conceitual e da importância das responsabilidades que lhe são atribuídas presente no artigo 28 da seção II:

> O conselho geral é o órgão colegial máximo de governo e de decisão estratégica da Universidade, integrando representantes dos seus corpos e personalidades externas, vinculando a sua acção à realização da missão da Universidade e à prossecução do interesse público. (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2008)

Nesta definição, é possível observar a relevância que tal conselho assume, sendo o responsável pelas decisões estratégicas da universidade, a partir do que este grupo que é composto, também, por personalidades externas, entende como sendo de interesse público.

De forma geral, é possível entender que o sistema de gestão das universidades, estabelecidas pelo RJIES define uma relação entre o órgão deliberativo (Conselho Geral) e o órgão executivo (reitor), que se subordina ao primeiro, de forma que o reitor propõe, o conselho delibera e o reitor executa. O que só vem a reforçar o caráter imperativo deste conselho nos rumos da universidade.

Na UMinho, o conselho é composto, de acordo com o artigo 30.º por: **a)** doze representantes de professores e investigadores; b) quatro representantes de estudantes; c) um representante do pessoal não docente e não investigador; d) seis personalidades externas de reconhecido mérito, com conhecimentos e experiências relevantes para a universidade. A eleição e cooptação dos membros seguem os parâmetros descritos no item 1 do artigo 31, em que se define que os membros acima referidos nas alíneas a), b) e c) são eleitos pelo conjunto dos seus pares e no item 3 do mesmo artigo que as personalidades a que se refere a alínea d) do artigo anterior são cooptadas "*pelo conjunto dos demais membros, por maioria absoluta, nos termos de regulamento específico, com base em propostas fundamentadas subscritas por, pelo menos, um terço daqueles membros".*

O que chama a atenção nesta composição é que 65% dos membros resultam de eleições diretas da academia e os outros 35% são elementos externos (definidos como personalidades de reconhecido mérito), mas que são, porém, cooptados por membros que foram eleitos de forma direta, o que garante, ainda que de forma tímida, certa legitimidade democrática aos Conselhos.

Oliveira et al (2014), chama a atenção para o fato de que a presença de membros ou personalidades externas exercendo funções tão relevantes nas universidades é uma inovação significativa que o RJIES traz para Portugal, embora não seja novidade em outros países. Portanto, apesar, da margem de manobra democrática, já descrita, que ocorre no processo de cooptação destes membros, alguns dos entrevistados na pesquisa conduzida por Oliveira et al (2014), consideram que o fato de os membros externos serem cooptados pelos membros eleitos, criaria um efeito perverso de continuidade e reprodução ideológica dos membros com maior peso.

Outro fator importante apresentado na pesquisa realizada por Oliveira et al em 15 universidades públicas de Portugal, é que a escolha das personalidades externas se deveu a critérios baseados nas áreas de especialidade e de atuação destes conselheiros e, embora não tenham desenvolvido análises mais aprofundadas sobre a questão que constava no inquérito, relativa a esta temática, os autores chegaram aos seguintes resultados:

> Procedemos a um exercício de distribuição de todos os elementos cooptados por áreas de atividade (...), a área empresarial (45,2%) foi indicada como a principal área de atuação profissional, seguindo-se as áreas cultural e académica/ ensino (com 12,9%), a política (9,7%), a comunicação social e a diplomacia (6,5%) e as áreas militar e da administração pública (3,2%). (OLIVEIRA et al, 2014, nota de rodapé - pg 73)

Tal distribuição denota a forte influência dos representantes da área empresarial na condução dos conselhos e consequentemente, a possibilidade de que quase 50% das universidades pesquisadas sejam completamente orientadas pelo paradigma mercantil.

A partir das considerações anteriormente tecidas, reconheço a impossibilidade de aprofundamento na análise e reflexão, neste trabalho, sobre a estrutura, o funcionamento e a dinâmica de poder e influência que os Conselhos Gerais assumem. Desta forma, considero relevante, a partir do recorte metodológico que se fez necessário, apresentar, a seguir, a transcrição de alguns argumentos usados por membros do Conselho Geral da Uminho, gravados durante a única reunião anual aberta ao público, realizada no dia 15 de dezembro de 2015, da qual tive a oportunidade de participar durante a realização do Programa de Doutoramento Sanduíche no Exterior - CAPES na referida universidade. A seleção das falas abaixo descritas deu-se em função das ponderações sobre dois elementos significativos na pauta e que se relacionam diretamente. Discutiu-se nesta reunião, entre diversos outros temas, a questão da busca de financiamento da universidade e a consolidação do Consórcio.

Portanto, apesar de não terem ocorrido em momentos subseqüentes, as falas abaixo descrevem discursos que se entrecruzam, sobre os temas acima referidos e, caracterizam, no meu entender, a lógica do gerencialismo no processo de governação das universidades:

> *(...) são tópicos muitos práticos. (...) Acho que a universidade do Minho tem um ativo e agilidade que a universidade ... não tem (...) E eu acho sinceramente que este ativo deve ser colocado a render, esse talento deve ser colocado a render nos próximos anos. De fato, para todos os efeitos é um ativo (...) Deste ponto de vista este consórcio tem a obrigação de ser muito competitivo e ser muito ganhador no contexto europeu (...) E estou a falar designadamente por comparação com os outros espaços portugueses, com as outras universidades portuguesas (...). Se esse consórcio não consegue gerar sinergias e conquistar mais dinheiro do que conquistariam as universidades separadamente, do meu ponto de vista não está a cumprir a sua missão (...) A próxima guerra, a guerra dos próximos 10 anos e desculpem usar o termo guerra porque normalmente é bélico demais, mas, portanto, o valor econômico dos próximos anos gera- se com base no conhecimento, estritamente (...) Quer dizer que a próxima guerra econômica é a guerra do talento. E o talento vai estar onde estiverem os jovens qualificados (...) Porque acredito que a vantagem vai estar na*

ciência (...) Portanto quando falo na atração do investimento estrangeiro qualificado, estou a falar no estrangeiro. Quando falo neste ultimo ponto, estou a falar do investimento nacional baseado em ciência técnica nacional. (Conselheiro externo)

Bom, para mim o consorcio é muito importante do ponto de vista estratégico (...) Mas a maior oportunidade a meu ver, é a possibilidade de abrir escritórios em Bruxelas para fazer um lobby muito mais efetivo. Porque uma universidade sem escritório em Bruxelas, sem representação em Bruxelas tem muito menos chances de arranjar financiamento (...) Esse consorcio dá essa possibilidade e para mim é muito importante. (Conselheiro interno)

(...) E há pouco estávamos aqui a discutir o problema dos recursos, onde é que se vão buscar recursos e eu sou a favor das parcerias, como sabem, e da busca de financiamento, mas há que salvaguardar (...) Eu espero que este ciclo político seja substituído dentro de meses por um ciclo político mais esperançoso e com melhores perspectivas também para os espaços das universidade. E neste sentido não me preocupa apenas o conceito de reformas. Não é de reformas, é de racionalização. Preocupa-me o conceito de reformas estruturais. O que anda engendrado no novo ciclo político vai ser muito marcado por impactos e influências que vem da esfera da União Europeia com todas as incertezas e instabilidades que hoje podemos já identificar e o que esta apontado em relação as reformas estruturais, do ponto de vista europeu em geral. E para Portugal, um país pequeno, será muito mais contadas. Não é um indicador, pelo que estamos a falar, não é um indicador de progresso. Tem alguns indicadores neste processo, isto pode nos cair na cabeça com mais força. E portanto, uma grande atenção, essencialmente, uma estratégia para um novo ciclo político. (Conselheiro externo)

(...) A questão do financiamento externo para universidade é de enorme importância. A universidade deve se empenhar de um modo muito ativo e proactivo na captação de financiamentos externos. Mas somos uma universidade pública, esse esforço não se pode descurar de modo algum pelo trabalho político aos vários níveis incluindo com a sociedade de formar para que esta universidade seja adequadamente financiadas pelo Estado para poderem cumprir a missão que lhe esta atribuída pelo Estado (...) Portanto, estes financiamentos são muitos importantes para universidade, permitem nos viabilizar este ou aquele projeto. A universidade pode, de fato, ter a capacidade de integração de uma estratégia que articula e ser bem sucedida em varias estratégias e com isso conseguir cumprir um determinado plano multifacetado, mas o fato é que quando estamos a atrair estes financiamentos específicos, estamos de fato a financiar grupos específicos, projetos específicos e apenas estes (...) E porque este é um desafio que todas as universidades tem, é um desafio conhecido até dos nossos governantes, mas que vai ser um dos nossos principais, uma das principais áreas de trabalho,encontrarmos, por

> *exemplo, encontrarmos parceiros na sociedade para cobrir essa questão.* (Reitor)
>
> *Porque nós estamos a vir a uma situação em que damos de barato de certa forma em que, já só existem certos tipos de soluções (...) Eu penso em primeiro lugar que a primeira ligação de uma universidade publica é servir os interesses do publico. (...) Portanto nós não podemos deixar de atender aos interesses do publico, porque somos uma universidade publica e a nossa primeira ligação é mobilizar a sociedade, a sociedade civil a comunidade, a comunidade política também com certeza, para que o Estado cumpra as suas obrigações estatais e constitucionais relativamente ao financiamento da educação publica. Mesmo num contexto de crise. Exatamente num contexto de crise é que se vê se o Estado está lá, se persegue uma política pública, se não persegue uma política pública etc. (...) Portanto a questão da angariação de verbas em que a universidade aliás, está bem situada, esteve e foi e tem sido pro ativa ao longo dos últimos anos, é uma estratégia que evidentemente deve ser assumida com todos os cuidados que já aqui temos discutidos varias vezes, porque ela se for apenas uma estratégia compensatória (...) vai ser discriminatória (...) Porque nós sabemos que o financiamento não esta disponível para todas as áreas da universidade da mesma forma.(...) Mas quando a escassez de recursos externas é muito grande, isto transforma se em escassez de recursos interna, depois internamente, dentro da casa é muito difícil fazer a redistribuição (...) Portanto, eu acho que nós precisamos de um código de ética relativamente também a esta matéria. Nada contra, mas com regras de uma enorme clareza. Eu tenho as maiores dificuldades relativamente a uma estratégia generalizada de venda de bens, produtos, serviços e espaço publico. Porque ela é incompatível com a missão publica da universidade. E mais, porque ela ao ser feita mesmo de forma agressiva, em termos econômicos não resolverá problema nenhum da universidade. Os problemas estruturais de financiamento da universidade, antes fossem resolvidos através destas pequenas estratégias. Não são, não vão ser, acho que a universidade só perde.* (Conselheiro interno)

Não é objetivo deste trabalho que se proceda à análise do discurso do material transcrito, por mais convidativa que esta tarefa seja. A ideia central é exemplificar, através das falas acima apresentadas, como que a retórica do *gerencialismo*, em tudo o que ele possa significar, está presente nas discussões e no processo de tomada de decisões que ocorrem no órgão máximo da universidade.

Há um processo de assunção irrestrita da responsabilidade de captação de recursos por parte da maioria dos membros, sejam eles externos ou internos e que vai dando a diretriz da reunião e fortalecendo as decisões que assumem, claramente, o cariz mercantil e competitivo da universidade. São sugeridas estratégias de competitividade da universidade não só entre as próprias universidades portuguesas, mas no contexto europeu como um todo. Em determinado

momento da reunião, a preocupação na busca de resolução de problemas financeiros da universidade se tornou tão emblemática, que vários conselheiros começaram a sugerir alternativas de arrecadação de verbas, sugerindo desde o aluguel dos espaços da universidade até o investimento na confecção e venda de *"souveniers*". Quando a discussão circulou em torno do estatuto do consórcio que seria consolidado um mês depois, as preocupações mais acentuadas se deram em relação ao potencial de atratividade de investimentos que o consórcio poderia vir a ter, considerando- se o conhecimento e a ciência como ativos financeiros. A reunião em muito se assemelhava às que são comumente realizadas nas empresas privadas, na busca de uma maior rentabilidade. Foi necessário, à determinada altura, que alguns conselheiros chamassem a atenção para o fato de que o conselho já estaria aceitando, à partida, que não haveria alternativa diante do estado de escassez de recursos e promovendo a desresponsabilização do Estado para com a universidade. O que poderia parecer, de alguma forma, óbvio, precisou ser evocado na discussão, tendo em vista a naturalização do cariz mercantil da universidade na redefinição de seu papel, adotada por grande parte de seus membros. Foi necessário que alguns dos membros lembrassem, em determinada altura da discussão, que o papel público da universidade não estava sendo levado em consideração e que seria este papel que deveria nortear as decisões a serem tomadas, embora estes conselheiros também reconhecessem a situação de crise em que a universidade se encontra.

6- Considerações Finais.

A observação da reunião e as falas transcritas nos levam a acreditar que, apesar do acelerado processo de gerencialização da governação das universidades, tanto na retórica quanto na prática, ainda há espaço de intervenção dos professores e da comunidade acadêmica de forma geral, no processo de tomada de decisões sobre os rumos da universidade. Se por um lado é possível perceber o protagonismo dos próprios professores na instalação deste modo de governação, quando nos referimos a auto pressão interna, por outro, é possível perceber que a participação ativa nos conselhos e em outros espaços colegiados, pode contribuir para a reflexão e ação crítica sobre as mudanças necessárias para que as universidades venham a ser, verdadeiramente, norteadas pelos princípios da participação, democraticidade, descentralização, autonomia e pública prestação de contas.

7- Referências Bibliográficas:

1- AFONSO, Almerindo Janela (1998). **Políticas educativas e avaliação educacional; para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga, Portugal: Ed. Universidade do Minho.

2- GOMES, J.F. (2009) A Reforma da Educação Superior Portuguesa. **Revista de Economia**, v. 35, nº 3, SER - Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná.

3- LIMA, L. C. (2008) **A "escola" como categoria na pesquisa em educação.** Educação Unisinos 12 (2): 82-88, maio/agosto

4- LIMA, L. C. (2008) AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. Avaliação, Campinas, v.13, n.1, mar.

5- LIMA, L.C. (2009) A democratização do governo das escolas públicas do Portugal. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras**. Ed. Universidade do Porto.

6- LIMA, L. C. (2011a). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Revista Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, nº 38, Período Out/Dez 2011

7- LIMA, L. C. (2011b). Avaliação, Competitividade e Hiperburocracia. *In.* ALVES, M. P; DE KETELE, J-M. **Do currículo à Avaliação, da Avaliação ao currículo**, Porto Editora.

8- LIMA, L.C. (2011) **A educação na república**. .Ed. Profedições.

9- LIMA, L. C. (2013) Universidade gestionária: hibridismo institucional e adaptação ao ambiente competitivo. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA Jr, João dos Reis.; CATANI, A.M. (Organizadores). **A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais**, São Paulo: Xamã Ed. Ltda.

10- MACHADO, M. L.; SOARES, V.; BRITES, R.; FERREIRA, J.B.; FARHANGMEHR, M.; GOUVEIA, O. (2014). **Satisfação e Motivação dos Académicos no Ensino Superior Português.** Ed. Almedina.

11- OLIVEIRA, C.O; PEIXOTO, P.; SILVA, S. (2014) **O papel dos Conselhos Gerais no Governo das universidades públicas portuguesas. A lei e a prática**. Co- edição: NEDAL e IUC.

12- RUBIÃO, A. (2013) **História da Universidade – Genealogia para um modelo participativo**. Ed. Almedina.

13- SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. (2005). **O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português**, Ed. Cipes.

14- SEIXAS, A. M. (2003). **Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal – A inevitável presença do Estado.** Coimbra: Coleção Labirintos nº 5.

15- UNIVERSIDADE DO MINHO (2008). **Estatutos da Universidade do Minho.** Disponível em: http://www.uminho.pt/docs/estatutos/2011/02/11/estatutos.pdf> acesso em 03 de abril de 2015.

A REFLEXIVIDADE DE DONALD SCHÖN E AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

Joceli de Fátima Arruda Sousa
joceliarruda@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Eixo 4 Trabalho docente na expansão da educação superior

RESUMO

Análise das políticas e reformas da educação, voltadas à formação de professores, considerando o intenso barateamento, que vem ocorrendo nas últimas décadas. Busca entender em que medida tais políticas são contingentes e elaboradas para atender aos problemas emergenciais e a razão pela qual trazem, em seu bojo, a construção de ações que visam a transformação da sociedade capitalista. Objetiva compreender se a teoria reflexiva, – que tem como expoente John Dewey e Donald Schön – e fundamenta o trabalho de alguns professores formadores, é uma extensão das políticas e reformas neoliberalizantes empreendidas no Brasil nas últimas décadas. Defende que as palavras de ordem que compõem a agenda neoliberal, como: flexibilização, polivalência, habilidades e competências foram aderidas junto ao pacote para a formação de professores, tendo como mote a teoria reflexiva.

Palavras-chave: Políticas; Formação; Reflexiva; Professor.

Introdução

No decorrer do tempo, as sociedades vão tomando formas históricas distintas. Assim como a educação como e o trabalho, que são atividades fundantes do ser humano, também assumem formas diferenciadas ao longo do tempo. Com o desenvolvimento das forças produtivas, cada momento histórico gerou demandas e estratégias para produzir um homem do novo tipo que se fazia necessário (GRAMSCI, 1978).

Nesse contexto, de busca de novos modelos de formação, abordamos a reforma do Estado brasileiro na década de 1990, e as políticas que essa reforma propôs para a formação de um novo professor, adequado às novas condições de trabalho que a sociedade capitalista, nesse momento, ansiava.

Esse novo professor, a ser formado, para uma nova sociedade, além de políticas que norteassem seu trabalho, também precisava aderir a uma teoria que estivesse em consonância com essas políticas e com a agenda neoliberal. Isso ocorre com a adesão da teoria reflexiva que visa à manutenção da sociedade vigente. Autores como: Schön (1992), Zeichner (1992), (1993), (1998), Nóvoa (1992), Alarcão (1991) (2011), dão a pedra de toque, na defesa dessa teoria. Neste trabalho não cabe discorrer sobre todos esses autores, dessa forma, abordaremos apenas Donald Schön.

No discurso desses autores, as universidades não formam bem os professores e os cursos de Formação de professores, são carregados de teoria. Para eles, a teoria está desvinculada da prática e, quando esse professor vai para sala de aula, não dá conta dos saberes escolares nem dos problemas do cotidiano.

Trabalhamos com a hipótese de que a teoria reflexiva enfatiza a prática em detrimento da teoria e está em consonância com as reformas implementadas pelo Estado brasileiro na década de 1990. Ainda se pressupõe que está consoante com as propostas da agenda neoliberal. Estas são suposições que necessitam de maior aprofundamento[125] através do debate com vários autores e na própria comparação e análise dos documentos produzidos nas diversas instâncias.

De forma pouco precisa, mas não incoerente, podemos perceber alguns traços da teoria reflexiva, oriunda dos Estados Unidos e Europa, nas políticas de formação de professores, que vêm precarizando as condições de trabalho nas universidades brasileiras e acelerando a formação com diminuição do tempo dos cursos de graduação e incentivo à educação a distância, nos quais se formam professores em três anos com aulas semanais ou mesmo mensais.

Pode-se dizer que os rumos das políticas para a educação, de corte neoliberal vai tomando espaço a partir de 1995, precisamente, depois das discussões e embates ocorridos em todo o Brasil sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. A partir da promulgação dessa Lei, uma nova política educacional começou, a ecoar pelo país.

Diante de um emaranhado de proposições, a educação é atrelada à produtividade e são propostas no país, nesse momento, reformas que trazem em seu bojo particularidades de perspectivas neoliberais. Desse modo, as políticas educacionais, como as outras políticas

[125] Este trabalho deriva de parte da Tese de doutorado que a autora realiza. Desse modo os resultados que aparecem no decorrer do trabalho devem ser tomados como parciais.

ISSN 2446-6123

sociais, não podem ser pensadas isoladas desse contexto social, e devem ser compreendidas a partir da articulação de aspectos sociais, políticos e econômicos de dado momento histórico.

A reforma educacional não contou somente com a participação dos organismos multilaterais citados anteriormente. Para ditar as orientações, tiveram participação outros como: a (UNESCO), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o (UNICEF), Fundo das Nações Unidas pela Infância, a (OCDE), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o (PNUD) Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Dentre as várias reformas educacionais ocorridas na década de 1990, que abarcaram várias dimensões do sistema de ensino, podemos citar reformas na legislação, no planejamento, no currículo, na avaliação, no financiamento e na gestão educacional.

Em consonância com o processo de reorganização das forças produtivas, o que inclui um "novo" Estado e uma "nova" educação, está o discurso de que se faz necessário a formação de um "novo" homem, o que pode ser percebido: 1) na Reforma da Educação Básica; 2) na transferência do modelo de administração gerencial do Estado para a gestão nas instituições de ensino e; 3) na formação de professores que está articulada com a reforma da educação superior (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

No que tange à educação básica, reside a questão de que o Estado, segundo os organismos multilaterais, deve oferecer os serviços essenciais básicos de educação, ou seja, uma educação mínima para quem não pode pagar por ela.

Desse modo, a educação básica se torna questão central nos documentos formulados pelos organismos internacionais, particularmente para o Banco Mundial, pois, a mesma é vista como importante fator para a redução da pobreza.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, resultou no principal documento que norteou a Reforma da Educação Básica no Brasil. O documento tem o título de *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.* Nesse documento, está expressa a centralidade da Educação Básica, o que possibilita reflexões sobre as orientações que esses organismos "sugerem" para o Brasil, quando na verdade essas sugestões são elementos básicos constitutivos de ajustes estruturais e não apenas meras "sugestões" ou meras "orientações" (FIQUEIREDO, 2005).

No entendimento do documento tirado da Conferência, a educação que se quer para todos é somente a Educação Básica, pois, o mesmo não delineia nada sobre o amplo acesso aos outros níveis de ensino. A Educação Básica é considerada, no documento, responsabilidade da família, de organizações não governamentais e da sociedade, de modo que podem se unir muitos "parceiros" em prol do seu desenvolvimento. Desse modo, a escola pública distancia-se dos seus objetivos e de sua função como instituição social, que é a de formar cidadãos livres e autônomos. Tais proposições ajudam a desobrigar o Estado, cada vez mais, de suas funções como mantenedor (FIGUEIREDO, 2005).

Conforme a autora supracitada, os compromissos assumidos na Conferência Mundial de 1990, são elaborados, no Brasil, em 1993, ainda no governo de Itamar Franco. Tais compromissos estão expressos no Plano Decenal de Educação para Todos. Esse documento, quando se reporta à valorização da Educação Básica, imprime a mesma relevância para o desenvolvimento econômico e social do país e frisa a necessidade de reformulações curriculares que visem a considerar a questão da diversidade e do pluralismo existente no Brasil. O documento deixa claro que a prioridade é apenas com a educação básica. Quando faz menção a reformulações curriculares fica claro que os currículos reformulados suprimiam conteúdos e neles seriam apenas contemplados conteúdos mínimos de base comum nacional.

Esse posicionamento fica mais evidente quando nos deparamos com outro documento, que leva o título *Educação: um tesouro a descobrir*, também chamado de Relatório Delors. Nele é enfatizado o aprender a aprender em detrimento da apropriação de conhecimentos, na medida em que mostra que os quatro pilares[126] da educação, ou seja, os quatro tipos de aprendizagens fundamentais que deveriam ser levados ao longo da vida, remetem ao princípio do "aprender a aprender". Torna-se evidente que é a valorização da forma que se aprende em detrimento da teoria. Essa formação que desconsidera a teoria é uma educação para atender às exigências da sociedade capitalista, principalmente quando, no próprio relatório, afirma-se

[126] Os conceitos dos quatro pilares foram fundamentados em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, na Conferência Nacional sobre Educação, patrocinada pela Unesco. Editado em 1999, o relatório foi transformado no texto "Educação: um tesouro a descobrir". Depois o livro *Educação: um Tesouro a Descobrir*, sob a coordenação de Jacques Delors. Segundo Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer** indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; **aprender a fazer** mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; **aprender a conviver** traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, **aprender a ser**, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver. *www1.folha.uol.com.br www.educacional.com.br data da consulta: 19/07/2013.*

ISSN 2446-6123

que um dos objetivos da educação deve ser o de manter a coesão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Outro traço marcante nas políticas de reforma do Estado é a influência e a transferência para a escola do modelo de gestão gerencial adotado nesse período. O intuito é levar as instituições educacionais a adotarem modelos gerenciais de gestão da iniciativa privada, principalmente, no que concerne à organização do trabalho escolar, à organização do trabalho pedagógico e à forma de organização do processo de trabalho docente. Busca-se trabalhar com o binômio resultado, gestão flexibilizada, qualidade dos serviços educacionais e racionalização de recursos. Esse modelo leva o nome de gestão descentralizadora da escola, mas na prática pressupõe o aumento da centralização, do planejamento, do controle e descentralização da execução.

Desse modo, a gestão pautada nesses preceitos deve ser uma gestão que esteja articulada com os princípios da globalização e do neoliberalismo e calcada no empreendedorismo. Isso se traduz em vários mecanismos que a gestão deve buscar para o bom andamento da escola. Por exemplo, se a verba recebida não supre as necessidades da mesma, o gestor deve buscar fontes alternativas de arrecadação de fundos para sua manutenção.

Para isso, apregoa-se a nomenclatura: gestão compartilhada, gestão democrática e gestão participativa, que dentro do contexto de globalização e neoliberalismo adquirem novos sentidos. Lima nos esclarece esse ponto quando afirma que:

> A *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a 'ordem espontânea' do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia de eficiência econômica; a *participação* é apenas uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso. Mesmo a organização pública sem fins lucrativos (educação, saúde, segurança social etc.) é vista como uma espécie de mercado. Vocacionada para a prestação de 'serviços' aos 'interessados' ou 'utentes', tendo em vista objetivos consensualmente estabelecidos, alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neo-gestionárias (LIMA, 2002, p.120).

Nesse novo modelo de gestão, flexibilidade e qualidade total são destacadas. Usa-se o argumento da valorização da participação dos pais e da comunidade na gestão da escola, quando a finalidade é afastar o Estado cada vez mais da obrigação de financiador e mantenedor. O Estado se apropria da palavra descentralização, principalmente, para transferir para a família e comunidade as atividades de provisão de serviços e arrecadação de recursos – com os chamados 'amigos da escola'.

Responsabiliza-se a escola e seus dirigentes pelo sucesso ou fracasso dos resultados educacionais. Apregoa-se o eficienticismo como solução para todos os males da educação. Aplica-se o índice de aferição ao desempenho docente. Delineia-se o docente e a formação adequada a esse novo modelo. Busca-se políticas para formação de professores que visam à flexibilização da profissão, tanto em aspectos da formação e da carreira quanto nas formas contratuais – de trabalho temporário e/ou terceirizado.

Nesse cenário, as políticas para formação de professores também ganham contornos vultosos na década de 90. Neste período, a escola intensificou a sua função enquanto ferramenta para manutenção das condições da ordem capitalista. A sociedade passou a demandar um novo tipo de trabalhador e isso foi incorporado às políticas para formação de professores, que estão afinadas com as orientações dos organismos internacionais. Formar um novo professor se faz necessário, esse novo professor deve estar adequado à nova redefinição do perfil do profissional a ser formado, que deve estar ajustado aos interesses da formação requerida pelo mercado.

Devemos destacar que, nesse período, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 52), a "capacitação" de professores é entendida e traduzida como "profissionalização" que vai ao encontro de um dos quatro pilares para a educação de Jacques Delors, *o saber fazer*.

Segundo as autoras citadas, o professor nesse momento é olhado como agente de mudança, é tido como "o responsável pela realização do ideário do século XXI. Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 68). Mais uma vez a educação é tida como redentora, sobre isso:

> Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribuiu-se à educação o condão de sustentação de competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou-se esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa

> documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 56).

Nesse quadro, na década de 1990, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1995, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), Lei 9414 de 1996 e muitas outras Resoluções, decretos e pareceres, são instituídos para balizar e direcionar legalmente o que embasa a formação de professores no Brasil. Esse apanhado de documentos estabelece as concepções, princípios, conceitos e oferece novos contornos para a formação de professores.

Dentre as recomendações dos organismos multilaterais, através do Relatório Delors, está a que orienta que o "professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor", essa recomendação se dá segundo a retórica de que é necessário que o professor tenha mais mobilidade entre empregos, e sua formação continuada se dê entre trocas, permutas e em períodos de licenças, pois isso ampliaria e melhoraria sua visão de mundo e de realidade, isto é, reforça-se a ideia de que ser professor é vocação, dom ou apenas um bico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 69).

O "Relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista" e, ainda, objetiva com isso "uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidade para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade", de formar para a conformação perante as desigualdades sociais e garantir uma convivência pacífica e harmoniosa para a manutenção do modo de produção capitalista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 70).

As recomendações para a formação de professores, em 1995, segundo o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira* são:

> 1.Revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau; 2. revalorização da prática de ensino; 3.reformulação dos cursos de pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental; 4.reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciaturas e curso de pedagogia); 5.descentralização dos cursos de licenciatura de modo que cada instituto ou faculdade ofereça formação pedagógica; 6.extinção dos atuais cursos de

> habilitação em magistério; 7.criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura; 8.estruturação de planos de carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 80).

As seletas recomendações acima se encontram amparadas nas leis, decretos, pareceres e resoluções que legislaram sobre a formação de professores da década de 1990. Esse documento também trouxe proposições para a educação básica que foi reformulada nesse período, como exposto anteriormente. Vários outros aspectos da formação de professores foram focados por essas leis, nessa década, o que não é oportuno aqui abordar.

Cabe salientar que, desde a década de 1990, as políticas para a formação de professores, através do ensino à distância, também estão consoantes com a reforma do Estado e os princípios do neoliberalismo. Em sintonia com o capitalismo competitivo apregoado, essa modalidade de ensino só vem crescendo desde então. É um filão que vem alimentando com grandes lucros a ferocidade das instituições de iniciativa privada que aumentaram significativamente a partir de 1990.

Delineado o período neoliberal empreendido no Brasil e o período de implementação das políticas neoliberalizantes, entraremos então na teoria reflexiva.

No início do século XX, John Dewey[127] iniciou suas formulações em torno de propostas que fundamentam o conceito da reflexão. O autor defende a reflexão que valoriza a prática e o cotidiano experiencial de vida, ou seja, preconiza que os conhecimentos escolares e de formação se articulem à vida. O pensamento reflexivo, para Dewey, é a melhor forma de se pensar a educação, pois o ensino deve se dar pela ação, e não pela instrução. A educação, para o autor, é estar continuamente reconstruindo a experiência concreta. O autor enfatiza a necessidade de uma convivência democrática, mas, segundo Campos e Pessoa (1998), ele não

[127] John Dewey (1859-1952) graduou-se pela Universidade de Vermont em 1879 e exerceu as funções de professor do secundário durante dois anos, tempo em que desenvolveu um profundo interesse por Filosofia. Em setembro de 1882, deixou o ensino e retomou os estudos de Filosofia na Universidade Johns Hopkins, onde obteve o doutoramento. É reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo (juntamente com Charles Sanders Peirce e William James), um pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX. Foi também editor, tendo contribuído para a Enciclopédia Unificada de Ciência, um projeto dos positivistas, organizado por Otto Neurath. Entre suas obras se destacam The School and Society ("A Escola e a Sociedade", 1899) ,Democracy and Education ("Experiência e Educação", 1938) e Art as Experience (Arte como experiência, 1958). Acesso em 11/09/2013 http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey#Biografia

leva em consideração a sociedade classista que vivemos. Por conta disso, muitos autores o tem como liberal, pois, para ele deveria se "liberar as potencialidades do individuo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada deveria ser progressivamente aperfeiçoada", a velha máxima liberal, mudar tudo para que tudo fique exatamente como está (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.188).

É na esteira do pensamento[128] de Dewey, que repousa a base teórica das ideias de Schön para a elaboração do conceito de prática reflexiva, que começa a ser discutida pela academia na área da formação de professores no mundo na década de 1980.

Usou-se o termo retomado, devido a Schön, na década de 1980, ter se tornado uma nova referência teórica na formação de professores e ter se fundamentado em John Dewey para formular seus argumentos em favor de uma nova *epistemologia da prática*, que se contrapunha à racionalidade técnica, a qual já nesse momento estava em fase de esgotamento.

Campos e Pessoa[129] defendem que a epistemologia da prática, que permeia "a produção teórica do autor, não se refere especificamente à formação de professores, mas à formação de profissionais de áreas com características diferentes das encontradas nos meios escolares" (1998, p.195) Desse modo, o que se observa é que a sua teoria é transposta para o campo da formação de professores e trazida para o Brasil, na década de 1990, no momento de reforma da educação e de Reforma do Estado.

As produções de Schön começaram a se tornar conhecidas a partir da década de 1980, nos Estados Unidos e, principalmente após 1992, com a publicação do livro intitulado *Os professores e sua formação*, organizado por Antonio Nóvoa[130], que, além de outros autores,

[128] É sobre a *teoria da indagação*, de John Dewey, que Schön desenvolveu sua tese de doutorado.
[129] O livro Cartografias do Trabalho Docente, organizado por: Corinta Maria Grisolia Geraldi, Dario Fiorentini, Elizabete Monteiro de A. Pereira, contem artigos de vários autores. Oito deles fazem parte de um grupo de estudos da FE/Unicamp. Vários deles no início de seus artigos colocam que tem ressalvas quanto a algumas limitações da teoria do professor como prático reflexivo, porém, sempre que se remete a esses limites são brandas e os colocam tenuemente. Vê-se que na maioria das vezes, saem em defesa de Dewey, Schön, Nóvoa, Zeichner e de suas concepções. Pautamo-nos também nesse livro para o desenvolvimento deste trabalho.
[130] Reitor da Universidade de Lisboa e doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e em História pela Universidade Sorbonne, em Paris. Tem-se dedicado a estudos de história da educação e de educação comparada. Lecionou também em importantes universidades estrangeiras, como Genebra, Paris V, Wisconsin, Oxford e Columbia (Nova Iorque). É autor de mais de 150 títulos (livros e artigos), publicados em doze países. Professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

contou com trabalhos do próprio Schön e de Zeichner[131]. Nessa obra, discute-se basicamente a formação de professores. Dentre os temas abordados pelos autores, estão: currículo, trabalho escolar e inovação de práticas pedagógicas na formação de professores.

A partir do contexto acima, a racionalidade técnica começa a ceder espaço para a racionalidade prática, primeiro nos Estados Unidos e na Europa e em seguida no Brasil.

Na década de 1970, Schön é solicitado pelo M.I.T, Massachusetts Institute of Technology, para fazer um estudo sobre a formação de arquitetos. Nesses estudos "sobre a formação de arquitetos, que é amplamente fundamentado na teoria da indagação de Dewey, estão concretizados em duas obras: *O profissional reflexivo* (1983) e *Formação de profissionais reflexivos* (1987)" (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.186). Para as autoras, é nesse primeiro livro, que Schön inicia sua argumentação em defesa de uma epistemologia da prática.

Segundo Alarcão (1996) sua teoria se desenvolve, sobretudo, quando Schön e observa como os professores de arquitetura e de música trabalham em suas aulas, constata que a relação entre professor e aluno é direta, muito pessoal e próxima. O professor atende cada aluno individualmente, o escuta e deixa que ele fale sobre a situação problema encontrada, segue a linha de raciocínio do aluno e indica pistas, isso ocorre num processo de diálogo e indagações. Schön, conclui que, esse processo que o aluno segue não é lógico, mas é eivado de "talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística", o aluno aprende fazendo, aprende com e na prática (ALARCÃO, 1996, p.17). Para o autor quando o aluno de arquitetura, mediante um desenho do professor, o imita, também está sendo inovador e original, pois a imitação para ele é um processo construtivo de recriação, é dinâmico, é criativo, é imitar sem copiar (ALARCÃO, 1996, p.20).

Para designar como deve ser um professor reflexivo, Schön faz uso das expressões *coach, praticum e artistry. Coach,* o que significa professor formador e simultaneamente

[131] Kenneth Zeichner é professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin, Madison, E.U.A., onde desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de formação docente, desenvolvimento profissional de professores e pesquisa-ação. Já orientou teses e dissertações no campo da formação de educadores. Zeichner é autor de vários livros – muitos traduzidos para diferentes línguas, inclusive o português, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos internacionais e dos Estados Unidos.

treinador[132], companheiro e conselheiro. *Praticum* indica aula prática, estágio, e toda situação prática. A atividade profissional para ele é "uma mistura integrada de ciência, técnica e arte" é o saber fazer que se aproxima da sensibilidade do artista, "é um saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis" (ALARCÃO, 1996, p.14). Contextos instáveis nos remetem a sociedades capitalistas que necessitam de trabalhadores polivalentes que saibam tomar decisões rápidas, o que nos faz acreditar que esse tipo de formação visa exatamente isso.

Nos fundamentos e nas características do conceito do professor reflexivo, o professor é tido como facilitador. Alarcão (1996) tenta atenuar esse conceito em Schön, quando afirma que:

> [...] isso também precisa ser tornado explícito para que a mensagem do autor não venha a ser mal interpretada e aplicada - que o papel de facilitador que o formador desempenha não possa envolvê-lo num tipo de ensino mais tradicional, expositivo e que ele assuma, quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar, etc. Mas, sempre que possível, deverá retomar as actividades que lhe são próprias e que consistem em demonstrar, questionar, aconselhar e exercer o espírito crítico (1996, p.21).

Alarcão se esforça na tentativa de justificar o posicionamento de Schön a respeito de alguns conceitos que permeiam sua teoria. Vários outros autores fazem isso. Apontam as limitações, discordam em vários pontos, porém, continuam trabalhando com a mesma teoria, bebendo da mesma fonte inspiradora: John Dewey.

No Brasil, foi com o advento do escolanovismo, na década de 1930, quando o professor foi chamado de facilitador que, para alguns autores, a desvalorização dos professores se iniciou. Ao atribuir ao professor o papel de facilitador é que se afrouxou muito o ensino e seu papel ficou reduzido a um mero expectador da aprendizagem[133].

Alarcão defende que, na sociedade em que vivemos, ocorre uma crise de confiança nos professores recém-formados. A autora mostra que Schön já apontava isso, quando disse

[132] Alarcão (1996, p.36), justificando em uma nota de rodapé explica que Schön vai buscar na linguagem do desporto a noção de *coach* (treinador). Não é, porém, treinador no sentido behaviorista, meramente interessado na performance (desempenho) exterior. É o treinamento humanista, aquele que sabe que o desportista não deixa de ser humano e que a performance (desempenho) é tanto melhor quanto mais empenhado o deportista estiver e quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria atuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atendo à performance mas também ao sentido que o deportista lhe atribui.

[133] Detalhes consultar: SAVIANI, Dermeval, 2003.

que há "uma crise de confiança no conhecimento profissional" (SCHÖN, 1992, p.80). Alarcão acredita que essa crise ocorre pelo avanço científico e tecnológico, e também "como se a formação que lhes é dada de pouco lhes sirva para resolver os problemas com que se deparam" no dia a dia de sala em aula (1996, p.15). Esse é mais um ponto de concordância da autora e Schön, pois para este, a formação a que os acadêmicos são submetidos na universidade é inadequada, pois,

> [...] nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada como se essa constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão (Idem, 1996, p.15).

Fica claro que, nessa visão, a prática sobrepõe a teoria.

Na concepção de Schön, a prática reflexiva se centra em algumas ideias básicas: o conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão-sobre a ação e reflexão sobre e reflexão na ação.

O conhecimento na ação é o conhecimento que ele chama de espontâneo, tácito, senso comum, Seria o conhecimento que construímos ao longo de nossas vidas, com nossas experiências, seria também a reação que temos diante dos problemas cotidianos, ainda se mostra como "o conhecimento na acção, esse é dinâmico e resulta numa reformulação da própria acção" (ALARCÃO, 1996, p.18).

A *reflexão na ação* ocorre quando refletimos durante a própria ação, sem a interrompermos, mas com lapsos de tempo de distanciamento da ação, pensamos no que estamos fazendo enquanto fazemos. É como fazemos verbalmente quando conversamos e pensamos no que estamos falando. No caso da reflexão na ação não falamos, apenas, pensamos a respeito. "Se reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma *reflexão sobre a ação" é* a descrição verbal da ação (ALARCÃO, 1996, p.18).

'A atividade que ultrapassa a reflexão sobre a ação é a *reflexão sobre a reflexão na ação.* É a progressão do desenvolvimento que leva o ser humano a construir a sua forma

ISSN 2446-6123

pessoal de conhecer. “A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas e a descobrir novas soluções”. Permite superar os problemas presentes e avançar, lançar-se à frente para resolver os próximos problemas que surgirão (ALARCÃO, 1996, p. 19).

Schön discorre como deve ser um professor reflexivo ao lidar com a reflexão na ação:

> Existe primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (1992, p. 83).

A reflexão *sobre* a reflexão na ação se dá ao final dessas quatro etapas, de forma que o professor retorne seu pensamento para elas, reconstruindo-as e agregando a elas novos sentidos.

Como levantado anteriormente, Schön afirma que os acadêmicos são mal formados nas universidades. Ao afirmar isso, o autor desvaloriza o conhecimento que deriva das pesquisas universitárias. Considera conhecimento aquele que é gerado pelo professor que atua em sala e reflete sobre sua prática. No livro *O profissional reflexivo* (1983) o assunto é abordado e ...

> [...] coloca em questão a estrutura epistemológica da pesquisa universitária que, ao tomar a racionalidade técnica como paradigma, acredita que a competência profissional esteja na aplicação desses conhecimentos produzidos pela academia. O profissional competente seria aquele que, na prática, aplica seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica (CAMPOS E PESSOA, 1998, p.187).

Defende que o professor reflexivo deve enfrentar os problemas concretos que encontra na prática, refletindo sobre a própria prática, isto é, aprender fazendo e fazer fazendo. Deve estar sempre pensando no que faz, e, quando está analisando a própria prática e, se encontra em situações de incertezas e conflitos, está produzindo conhecimento prático, que “é validado pela própria prática” e assim não se limita somente “à investigação produzida pela academia”,

pois, para ele, a aplicação de teorias e de técnicas não resolve os problemas da prática (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.200).

Esses são os principais eixos que norteiam a teoria de Schön sobre a prática reflexiva. Expôs-se anteriormente que a questão da formação reflexiva vem sendo defendida e explicada por muitos pesquisadores que têm se dedicado, no campo das ciências da educação, da aprendizagem, da didática e do currículo ao estudo da formação e dos saberes docentes. Dentre esses pesquisadores, discorremos abaixo, sobre alguns assuntos e autores, que desenvolveram trabalhos sobre a temática aqui abordada.

O discurso e a produção que deriva da teoria reflexiva são ambivalentes e sedutores. Passa a ideia de que o mundo a ser construído coletivamente passa por preceitos ideológicos do materialismo histórico dialético, quando é mais uma teoria que trabalha com paliativos, com programas e reformas que visam à mudança da realidade dentro do modelo de produção capitalista e não procura desenvolver a construção de ações para a transformação da base material.

Percebe-se que se insere nesses quesitos a abordagem dos autores citados, e, também, grande parte dos documentos e leis editados na década de 90 no Brasil, em consonância com a reforma do Estado. Isto é, no decorrer deste trabalho, pôde-se perceber que a epistemologia do Professor Prático Reflexivo está em conformidade com o modelo de sociedade capitalista de cunho neoliberal, e que ainda, a sua inserção no Brasil está em sintonia com a Reforma do Estado da década de 90.

Em consonância a esse contexto se faz necessário perpetrar o movimento de andar na contramão ao recuo da teoria, pois, "é num tempo assim que mais se faz sentir a necessidade de uma reconstrução teórica que se fundamente em tradições cuidadosas e pacientemente cultivadas", ou seja, é preciso pautar-se em uma teoria crítica de educação para que essa nos leve de alguma maneira a alterar as condições da configuração da sociedade presente (PUCCI, 2007, p.8).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. R. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.11-42, julh./dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado.** Brasília, 1995.

CAMPOS, Silmara de C; PESSOA, Valda I. F. Discutindo a Formação de Professoras e de Professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria G. FIORENTINI, Dário. PEREIRA, Elizabete M. de A. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação Um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

FIQUEIREDO, Ireni Maria Zago. A construção da **"centralidade da educação básica" e a política educacional paranaense.** Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Obras Escolhidas**. Tradução Manuel Cruz.São Paulo: Martins Fontes, 1978.

LIMA, Licínio C. Modernização, racionalização e optmização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: LIMA, Licínio C. AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública: democratização, modernização e neoliberalismo.** Porto: Afrontamento, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às Avessas** – Produção de conhecimento e políticas de formação de docentes. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

NÓVOA, Antonio. (Org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: **Teoria Crítica e Educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Bruno Pucci (Org.). 4. Ed. Petrópolis RJ: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto. CAMPOS, Roselane Fátima. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva,** Florianópolis: v. 23 n. 2. p. 427-446, julh./dez.2005.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA. Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. pp.13-28.

ZEICHENER, Kenneth M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio. (org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

APONTAMENTOS NARRATIVOS SOBRE O COTIDIANO DOCENTE

Alan Victor Pimenta
UFSCar; russo333@hotmail.com

Natascha Alves de Queluz Gacic
UFSCar**;** nagacic@hotmail.com

Thálita Juliana Boni de Mendonça
UFSCar; thalitaboni@yahoo.com.br

Eixo 4 – Trabalho docente na expansão da educação superior

RESUMO:
O texto apresenta um esforço reflexivo construído a partir das pesquisas desenvolvidas em conjunto com os estudantes de Iniciação Científica no GEPEFH/UFSCar. Buscamos integrar os conceitos da economia-política às categorias de análise estética para apontar um novo campo de propostas para discussão e pesquisa acerca do cotidiano docente. Para tanto, este texto se divide em duas partes: a primeira delas situa teoricamente o conteúdo a ser desenvolvido na segunda, evidenciando as possibilidades de percepção mais evidentes na estrutura narrativa de escrita embasada em pesquisas do Grupo, que caracterizará o "Diário Reflexivo" apresentado em seguida. Este "Diário" se constitui como exercício desenvolvido pelo grupo e apresenta situações do cotidiano docente, destacando as mudanças no panorama político nacional levadas a cabo pelas reformas das Instituições Federais de Ensino Superior. O recurso empregado sinaliza uma opção por aliar a forma ao conteúdo do texto e traduzir esteticamente determinados elementos e situações envolvidas no trabalho cuja força é exposta de modo significativo quando empregada esta formatação. Este artifício torna evidente a naturalização de uma nova forma de trabalho e a produção de novos sentidos para este trabalho por parte do trabalhador.

Palavras-chave: Trabalho docente; Intensificação; Estranhamento.

O presente texto tem por objetivo apontar parte dos trabalhos desenvolvidos pelas alunas de Iniciação Científica do Grupo de Estudos em Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana – GEPEFH/UFSCar – junto ao OBEDUC "Políticas de Expansão da Educação Superior". Para tanto, parte de duas indicativas iniciais: o reconhecimento da atual

cultura da universidade estatal brasileira como parte de um movimento maior, decorrido na década de 1990, a partir do qual os docentes têm sido socializados no modelo neoliberal; e o desenvolvimento de uma forma de linguagem que permita apontar com maior detalhamento as especificidades desta cultura no cotidiano docente. Estas duas diretivas correspondem aos trabalhos de pesquisa desenvolvidos junto às bolsistas do OBEDUC no Grupo. O texto "Diário Reflexivo – de fio a pavio", escrito a seis mãos e apresentado adiante, adotou uma estrutura narrativa, por meio da qual chama atenção aos mecanismos de interação entre sujeito e meio e a incorporação da disciplina empresarial, não somente como metodologia de trabalho e modelo de perfil profissional nas universidades estatais, mas também como modo de vida do trabalhador. O modelo narrativo de escrita possibilita a exposição de aspectos deste cotidiano que de outra maneira seriam apenas enunciados, não acarretando o mesmo tipo de identificação proporcionado pela estrutura descritiva empregada no Diário – que possibilita a partilha de formas estéticas da experiência diária.

Esta estrutura da vida cotidiana aponta para um modelo de organização universitária na qual o professor pesquisador incorpora os indicadores de desempenho institucional como referências de avaliação e reconhecimento pessoais de seu trabalho e, aderindo à ideologia dominante, passa a senti-los como o real sentido de sua atuação profissional docente. A dinâmica entre os fatores corriqueiros deste universo e a compreensão teórica da cultura universitária, que se pauta pela ideologia empresarial da eficiência, se dará por meio das categorias de *produtividade* e *estranhamento*, presentes nas atividades de classe e orientação deste personagem professor. Neste contexto, o sucesso pessoal se funde e se confunde com o desempenho institucional e se apresenta sob o modelo individualizado da dinâmica de mercado: a competitividade.

Este novo modelo de profissional do Ensino Superior, capturados pelo procedimentalismo exigido pelas próprias políticas e seu conjunto de cartilhas e manuais (PRATES: 2013, p.5), produz um novo conjunto de crenças e costumes alinhado com valores e práticas corporativas. Sob estas condições, o docente adota não apenas formas linguísticas específicas, como um idioma completo e suas consequentes categorias valorativas dos estímulos aos quais seus sentidos são expostos e compõe, nesta dinâmica, um entendimento particular do real, que se impõe a partir da vivência institucional.

> O desenvolvimento dos sentidos humanos, também ressaltados [por Marx] nos Manuscritos de Paris (...), justificam o acesso à possibilidades de desenvolvê-los, pois, se presos à grosseira necessidade, nossos sentidos são limitados, o olho que não aprende a ver não enxerga, e necessitamos do conjunto dos sentidos, pois é a

> partir deles que capturamos o mundo. Marx destaca ainda que, mesmo os sentidos da alma precisam ser desenvolvidos: se não desenvolvo a sensibilidade de partilhar o sofrimento alheio torno-me insensível a sua dor. No Terceiro Manuscrito de Paris, ao tratar do processo de humanização que nos é roubado no modo de produção capitalista, o próprio Marx nos diz que nos tornamos estúpidos e egoístas, pois só fruímos daquilo que nos apropriamos de modo privado. (PRATES, 2014, p.02)

Interessante notar a duplicidade do termo "sentido", que diz dos órgãos corporais tanto quanto do "entendimento" produzido pela interação destes com o meio externo, resultando um estado de compreensão específico no ser social trabalhador. Na narrativa, nenhum aspecto que não seja diretamente relacionado à realização do trabalho é assimilado pelo personagem, nenhuma paisagem é descrita e não se descreve porque não se faz presente aos sentidos.

No que diz respeito às atividades de ensino, a formação também tem sido sistematicamente pressionada nesse sentido, para tornar-se mais tecnicista e atender em menor espaço de tempo as demandas do mercado, desonerando os custos do capital (PRATES, 2014, p.04). Isso se verifica na infindável quantidade de tarefas diárias que intensificam o trabalho não somente pela quantidade, mas pela grande diversidade na natureza dos procedimentos que se intercalam e mudam a sintonia do docente.

As possibilidades de explicitação deste processo, permitidos pela estrutura narrativa, ampliam o raio de percepção da consciência e mediação desta situação singular do cotidiano como universal.

Diário Reflexivo – de fio a pavio

Acordo.

Banho, café, trânsito.

Horário difícil, nunca sei como reagir ao tráfego. Faz calor. Se abro a janela, há o sol, se fecho, o ar resseca a garganta. Abre o sinal.

Desço do carro e me atrapalho com o peso das coisas. Carrego. O passo é torto e ando reto. Os degraus são intermináveis. Depois do escaninho, a porta da sala é um enrosco. A mesa é cheia. Olho rapidamente. A próxima tese já deveria ter chegado. As provas dos alunos não faltam. Eles temem a cor vermelha da minha caneta. Meu melhor artifício. De volta à mesa, ofícios para mais ofícios. Me lembro daquela reunião e me canso. Atrasou em quase duas horas. Jogos de palavras. Discordâncias. Minha voz sumia. Fazer. Cumprir. Avaliar. A nota coletiva não pode baixar. Sobretrabalho.

Volto à mesa. Boletim Interno. Leio. “Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação busca fontes para cobrir perdas orçamentárias”. “Primeiro fórum é realizado com objetivo de reafirmar a defesa da ciência, tecnologia e inovação brasileira”. “Estudo de Mercado visa a oportunidades de comercialização de tecnologias”. “Software Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador”.

O computador ronca quando o ligo. Não sei o porquê de eu não arrumar uma máquina mais nova. Para isso precisaria escrever outro projeto, mas ainda me enrolo pelo último. Este tem sido o direcionamento institucional, mesmo quanto aos recursos básicos: empreender projetos e financiar as próprias condições de trabalho. Não espanta que a sala de alguns colegas esteja vazia. Falta empreendedorismo.

O e-mail institucional não abre. Não abre. Abriu. Solicitações e obrigações. Pareceres que expeço para agências tais, são projetos de pares e ímpares. Mais pareceres. São revistas e revistas. Noto que o último e-mail enviado foi sem o anexo, minha próxima turma não terá o texto base. Logo bolo nova estratégia. Resta imprimir a lista de frequência.

São malas e malas. O notebook pesa, retroprojetor a tiracolo, há ainda as caixas de som penduradas na mão esquerda. Essas salas de aula me acabam. O caminho é longo, mas logo passa.

O primeiro “bom dia”. Primeiro andar. Pego as chaves. Subo as escadas. Me lembro de que nem respondi ao cumprimento.

Deixo as bolsas sobre a mesa. O cabo do projetor sempre é mais curto que o necessário. Esse ritual de montar equipamentos é exaustivo, quase nem me lembro do que vim fazer aqui. A primeira chamada do dia pega os atrasados. A segunda pegará os fugitivos.

Preciso encontrar a anotação com o texto da aula seguinte. Aqui está. A lousa é grossa. O giz sempre quebra. Respiro pó. Escrevo as informações necessárias.

Me viro pra turma e me deparo com a ansiedade dos alunos que aguardam o fim de semana. Conversas, celulares, estudantes chegando com atraso. Barulho de porta. Eis o início da aula.

Começo a trabalhar o texto. Sei que não leram. É difícil ter que atender a estas demandas de enviar o texto. Eles não se habituam às necessidades de iniciativa que exige uma Universidade. Mal conhecem a biblioteca, diria que nunca a utilizaram e cobram que eu envie o texto todas as aulas. No fim, minhas providências são remendos que nada remendam.

A aula se baseia nas alterações sofridas pelo Sistema Brasileiro de Ensino Superior no processo de consolidação Neoliberal. Peço que definam uma nação sob preceitos Neoliberais. Silêncio. Os olhos se movem. Os olhos de uns procuram nos outros uma resposta.

Alguém ergue a mão e inicia sua fala se justificando por não saber se está correta. A explicação é: uma doutrina parecida com o Liberalismo, que defende a livre concorrência e diminui a ação estatal.

Razoável.

Outro aluno indaga se isso significaria uma comunhão entre o Capitalismo e o Liberalismo. Volto ao texto. Podemos ler um trecho:

> "Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma
> concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma, podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procurar criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. (...). Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de homo economicus – que se comporta naturalmente embasado no interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o homem manipulável – que é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do neoliberalismo, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam as necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. (...)."
>
> (OLSSEN, 1996, p.340. apud APPLE, 2005, p.37-38).

Pensamos sobre o papel das instituições de ensino superior neste contexto. Refletimos sobre as reformas encaminhadas pelo aparelho de Estado na direção, não apenas de adaptar suas instituições à livre concorrência, mas também em alterar o sentido de importâncias destas instituições. Este fato foi bastante perceptível no decorrer das décadas de 1980 e 1990, nas quais se fomentou a ideia de ineficiência do funcionalismo público. Tento mostrar que não apenas as instituições foram alteradas, mas também o papel social desempenhado por elas e o

perfil profissional que empregam. Uma consequência mais direta foi o aumento das privatizações. O Estado se retira da esfera pública. A execução estatal se torna mínima. A busca pelo lucro e a atuação mercantil, mediadas pelas condições criadas e mantidas pelo aparelho de Estado, refletem a dita *comunhão*, indagada pelo estudante.

O objetivo da aula é mostrar como as ideias neoliberais atingem a educação e alteram seu *status* social. Alimentam-se, a partir dos anos 1990, os fundamentos da eficácia empresarial sobre o ensino superior público e esta alteração traz consequências para o trabalho docente e para a produção de conhecimento. Passam a ser necessárias proposições e medidas que impulsionem o desenvolvimento econômico do país. Me lembro das manchetes lidas há pouco no Boletim Informativo. Buscam-se os melhores e mais produtivos na universidade para que desenvolvam respostas às necessidades de mercado. Paralelamente, percebe-se menor atenção ao setor, esta dá lugar às ambições de caráter privado. Vê-se aqui a mercantilização educacional (SILVA JÚNIOR: 2014) como resposta a essas novas demandas.

Paro e olho. Alguns alunos sequer notam a pausa. Alguns param de mexer no celular quando percebem. Neste trabalho, descaso e atenção são comuns e constantes. Tanto faz. Continuo.

Vou até a lousa e escrevo: *gestão participativa*. Pergunto se seria possível alcançá-la sob contexto capitalista. Alguns se movimentam e retomam posição na carteira. Um esforço reflexivo começa.

Um aluno diz ser impossível. Ele relembra as características neoliberais, levanta seus efeitos sobre a educação e considera o enxugamento do papel do Estado sobre as providências sociais. Alguém intervém e argumenta em contraposição sobre algumas normatizações que descentralizam o poder para que o povo possa ter maiores oportunidades de decisão. Silêncio.

Volto para a cadeira. Digo que estas alternativas de fato existem, mas a decisão de traçar certos objetivos e cobrar atitudes que gerem competitividade parte de alguns poucos. Cito um exemplo relativo à Educação Básica, realidade mais próxima e palpável para eles. Comento o processo de municipalização, implantado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso pelo FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Exponho e explico. Esta proposta iniciou ideias democráticas que descentralizariam o poder dos considerados capazes, um modelo que poderíamos chamar de *tecnocracia*. Porém, na busca por resultados conexos com a cultura da eficiência, inicia-se um outro processo de manutenção de parcerias entre instituições estatais e privadas, passando as

primeiras a atender a princípios norteadores de outra ordem. Um processo semelhante pôde ser observado nas instâncias do Ensino Superior Brasileiro. Esta constatação levanta algumas críticas sobre este modelo, que articula as necessidades de mercado à educação.

Um estudante sugere que este processo pode ser acompanhado por uma possível diferenciação de valor sobre as especialidades individuais, no sentido de selecioná-las segundo critérios e interesses de caráter privado. Os sujeitos mais bem adaptados são considerados capazes e institucionalmente recompensados, ao contrário daqueles que não alcançam as metas traçadas e são punidos sob o rótulo da improdutividade, tanto sobre trabalhadores como sobre áreas de conhecimento inteiras.

Pergunto sobre uma maneira mais observável de implantação e controle deste sistema. Logo me respondem. Políticas de avaliação. Alguns levantam exemplos: ENEM, Provão, SAEB. Complemento: avaliações quadrienais da CAPES; concessão ou negação de bolsas de pesquisa; avaliação de progressão na carreira docente. Agora é o momento de trabalharmos as reformas na esfera do Ensino Superior propriamente dito.

Alguns alunos saem da sala, outros respiram fundo. Respiro fundo. Me falta cafeína. O tom da minha voz diminui. Hora do intervalo.

Dúvidas, justificativas de atraso, pedidos por iniciação científica. Sou cercado em minha mesa. Num estalo de dedos, os vinte minutos se passam. Nada de café. Precisaria ter ao menos esticado as pernas. Metade da turma está presente. Respiro. As interrupções são inevitáveis. A aula reinicia. Barulho de porta.

Religo o Notebook. Reconecto os fios do projetor. As dificuldades tornam a aparecer. Os fios não alcançam. O arquivo não abre. Encontro a imagem. Projeto:

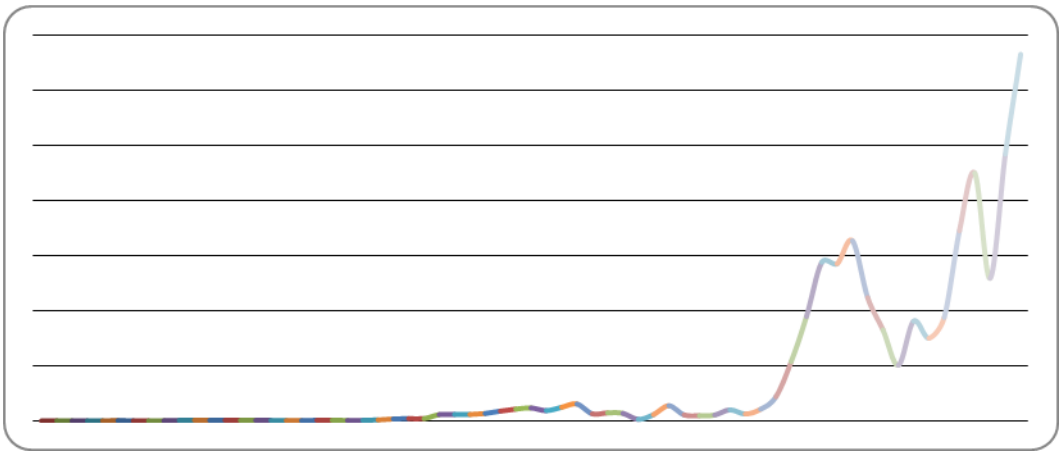
Retomo o assunto. O esquema mostra a relação entre os conceitos trabalhados, o contexto histórico e as alterações no sentido do trabalho do professor mediante a adesão ao novo contexto. A imagem chama mais a atenção dos alunos.

Lemos juntos um trecho do relatório da última pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos em Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana – GEPEFH: *O Trabalho do Professor Diante da Expansão da Pós-Graduação em Educação – o caso da região sudeste:*

> *"Ao longo das duas últimas décadas do século XX, o sistema capitalista mundial foi marcado por uma série de mudanças nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e financeira, que culminaram na globalização da economia, levando à expansão do processo de internacionalização da produção, desregulamentação do sistema financeiro mundial, aumento do fluxo internacional de capitais, maior integração dos sistemas financeiros mundiais e elevação da concorrência nos mercados produtivos e financeiros. Esta mudança exigiu reformas institucionais na República Federativa do Brasil. A matriz teórica, política e ideológica desse movimento estruturou-se no processo de reforma do aparelho de Estado iniciado em 1995 quando assume o poder o Pres. Fernando H. Cardoso (FHC). A expansão da economia no âmbito global está associada à incorporação de avanços tecnológicos que demandam conhecimentos cada vez mais especializados, que resultam em maior complexificação do processo produtivo, que, por sua vez, passa a exigir nova qualificação da força de trabalho e diminuição de seu custo, ao mesmo tempo em que se modificam o processo de acumulação, de valorização do capital, bem como a reprodução social e a sociabilidade do trabalhador."*

Projeto o gráfico. Chamo atenção para o grande aumento nos investimentos estrangeiros no Brasil, notadamente a partir do início das reformas do aparelho de estado em 1995.

Gráfico 13 - Investimentos Diretos Estrangeiros no Brasil, 1947-2010.



Fonte: IPEA (2012).

Continuamos a leitura:

> *"O reordenamento e a reorganização do Sistema de Educação Superior permitiram a orientação da pesquisa e da produção do conhecimento para a valorização do capital, priorizando projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor aos produtos e processos e beneficiassem, desta maneira, os interesses econômicos privados. Além deste ponto de grande mudança, com o processo de certificação em massa, houve ampliação do número de vagas, aumento na oferta de especializações e pós-graduação stricto sensu, e formação de um novo perfil de trabalhador, o professor produtivo.*
>
> *Foi nesse contexto que a educação superior se tornou um setor cada vez mais orientado ao mercado com o objetivo de atender às crescentes exigências de valorização do capital. A mercantilização institucional realizada nesse processo, resultado da mundialização do capital, induz as políticas para este nível educacional no setor público a participar na arena competitiva global da ciência aplicada e da inovação. Dessa forma, o livre comércio passou a ser considerado o ator mais importante e proeminente na indução do desenvolvimento econômico, com consequências para o setor da educação.* (SILVA JÚNIOR: 2014, p. 107-119)

Olho atentamente para cada um. Uma aluna começa a falar que crê que as cobranças aumentam sobre o professor, que deve formar mão de obra para o mercado além de produzir pesquisas cujos resultados sejam comercializáveis. Outro aluno intervém e diz que o trabalho aumenta e as possibilidades de ascensão na carreira precarizam o cotidiano.

A discussão caminha. O barulho da porta incomoda. Três alunos voltam do intervalo estendido. Minha atenção se quebra e começo a pensar nas pendências de minha pesquisa. O barulho cessa e tento voltar ao trabalho.

Chamo atenção para o impacto destas transformações sobre o trabalho docente. É valorizado somente aquele que atende ao que lhe é demandado de maneira pontual. Assim se altera o sentido da formação de "bons alunos", aqueles que atingem as metas de produção, principalmente no âmbito da pós-graduação. Tais metas estipulam, por exemplo, as médias que devem ser atingidas através das notas, atribuídas por meio da verificação da quantidade de artigos publicados, da avaliação das revistas nas quais foram publicados, da participação em eventos, projetos de extensão e diversos outros indicadores de produção. Estas atribuições resultam na avaliação do trabalho docente e são contabilizadas na análise de seus pedidos por financiamento de pesquisa. Não basta que o docente seja produtivo, seus alunos também devem ser. Esta nova perspectiva profissional altera a relação que docente e alunos desenvolvem com o trabalho e a produção do conhecimento, alterando também sua percepção sobre a função social deste trabalho. Evidentemente que nem todos os projetos de pesquisa recebem verba e este mecanismo seletivo gera grande competição entre os candidatos às bolsas, mesmo sendo colegas de trabalho. Ainda entram alguns alunos atrasados.

Um rapaz me chama à porta. Traz documentos para que eu assine. São despachos de meu projeto de extensão, se não os assino os eventos do mês não acontecem. Interrompo a aula. Assino. Retomo a aula.

Há dificuldade nos alunos em compreender com clareza a maneira pela qual as mudanças no panorama político podem capturar a subjetividade do trabalhador a este ponto. Para ampliar a reflexão, assistimos a um trecho do filme 1984, dirigido em 1956 por Michael Anderson, em adaptação à obra homônima de George Orwell.

A cena escolhida é eficaz em expressar a aura do totalitarismo. Trata-se da conhecida *sessão de ódio*, cujo objetivo é alterar o entendimento da população sobre os inimigos do sistema através de práticas cotidianas obrigatórias.

Mas, antes, explico, em linhas gerais, o contexto desenvolvido pela trama.

O Reino Unido está sob um regime controlado com mão de ferro pelo Partido. Há, em todo lugar, telas de TV que servem como olhos para que o governo controle os afazeres dos cidadãos. Constantemente são exibidas imagens, através das mesmas teletelas, que relatam as batalhas travadas contra outros continentes. Essas sessões servem de alimento ao ódio por

outras formas de regime político. Este mecanismo de controle e incitação é feito por uma máquina central denominada *Grande Irmão*.

Winston Smith é um personagem que vive sozinho e trabalha para o departamento de censura do governo, manipulando informações de forma que as notícias sejam positivas para a população. A escolha das palavras a serem utilizadas também é controlada. A partir do momento em que Winston se interessa pela colega Júlia, passa a ter nela uma referência de completude e de satisfação, que deveriam ser devotadas exclusivamente ao trabalho e ao Partido. Ambos sofrerão as consequências da individualidade de suas escolhas.

Quando George Orwell publicou a obra em 1949, essa distopia logo experimentou um imenso sucesso de público. Algumas das ideias centrais do livro ainda reverberam em nossa realidade, como a contraditória *Novilíngua*, imposta pelo Partido para renomear e revalorizar as coisas, as instituições e o próprio mundo, manipulando ao infinito a realidade na medida em que às atribui um novo sentido. A obra de George Orwell ainda se impõe como uma poderosa reflexão ficcional sobre os excessos delirantes, mas perfeitamente possíveis, de qualquer forma de poder incontestado, seja onde for e qual forma assuma.

Aguardo considerações a este respeito na próxima aula.

Alguns se despendem, outros já saíram há algum tempo.

Os equipamentos precisam ser desligados e guardados. Esta arrumação é sempre inconveniente. Sei também que alguns alunos me esperam no corredor.

Um deles se dirige a mim. Não compreendeu bem em que o processo de mercantilização da educação altera na produção de conhecimento.

Mais uma pergunta. Vamos por ela entre aqui e o almoço.

Para além do que foi exposto durante a aula, vamos pensar um exemplo. O Brasil tem grande potencial de exploração do agronegócio. Poderíamos pensar, a partir daí, duas possibilidades hipotéticas. A primeira seria um programa de pesquisa que aliasse uma necessidade de mercado com grande potencial de produção de conhecimento científico. Estou pensando na produção de alimentos transgênicos. Uma segunda possibilidade poderia ser o desenvolvimento de técnicas de cultivo de alimentos orgânicos para o microprodutor familiar. Qual das duas possibilidades ganharia maior destaque em termos dos grandes financiamentos de pesquisa?

Ele desvia o olhar, respira, se retrai e pensa. A segunda, afinal de contas, a Universidade possui compromisso social e de retorno de conhecimento que atenda às necessidades do meio

no qual ela se desenvolve. Mas, por outro lado, a produção de transgênicos resistentes à ação de pragas poderia aumentar a produtividade agrícola.

Respondo. Certamente que o grande financiamento seria para a pesquisa com os transgênicos. Imagine o retorno financeiro proporcionado às grandes indústrias pela redução de custos e aumento na produtividade! Pesquisas que podem resultar em patentes são ainda mais valorizadas. O mercado das patentes gera lucro direto para a Universidade e para o pesquisador. Quando a pesquisa é financiada por uma empresa, ela também lucra com a formalização da patente. Então há um jogo de interesses muito grande e uma troca de serviços entre a instituição pesquisadora e a instituição financiadora. Isto é o que alguns estudiosos chamam de produção de conhecimento imediatamente comercializável. A opção por este modelo caracteriza a mercantilização da universidade.

Entro no restaurante sem notar que passei pela porta. Na verdade, não me lembro de qualquer parte do caminho até aqui. Os alunos se foram.

Mastigo, engulo, mastigo, engulo.

Os compromissos da tarde me esperam. Ando rápido. Na fila do caixa, o celular vibra à chegada de um e-mail. Assuntos administrativos, demandas da gestão universitária.

Café de passagem pela copa e caminho.

O primeiro atendimento é relativo a uma pesquisa sobre as consequências das reformas políticas no cotidiano docente nas Instituições Federais de Ensino Superior. O trabalho flui como deveria. O objetivo é selecionar, entre docentes das IFES, aqueles mais produtivos e analisar o discurso destes sujeitos a respeito das condições de seu trabalho, atuação na produção de conhecimento e como eles entendem o papel que desempenham nesta produção.

Este perfil produtivo tem se apresentado como grande tendência na Universidade e como fator de constrangimento ao sobretrabalho. É relativamente fácil encontrar alguém que se disponha a prestar depoimento a este respeito. A vida anda no aperto para todo mundo por aqui.

> "Sabe como é?, a gente faz de tudo para entrar na Universidade e ter tempo de produzir conforme o tempo que a pesquisa precisa. Mas não é assim que acontece, a gente vai lá e escreve um artigo que você sabe que precisa de mais atenção, mas você não pode dar a atenção que o artigo pede. Aí fica assim, a gente trabalha na área de Educação e comete esses deslizes, entendeu, porque publica uma coisa que sabe que não está completa, que sabe que precisaria de um tempo maior de amadurecimento, mas não dá tempo, porque as agências, a CAPES, só veem número, não dão importância se você está jogando conhecimento ralo abaixo. E

> depois esse povo adora aparecer na TV apresentando estatísticas sobre investimentos em Educação no país, mas desse jeito a gente já começa pelo avesso, é uma falácia, o investimento é na quantidade, mas se a qualidade cai, que tipo de investimento foi esse? Fico imaginando um grande teórico tendo que produzir uma reflexão de efeito em três meses, não dá certo, e pior, a gente sabe que não dá certo, mas tem que fazer." (Anônimo)

Ele me mostra o trecho do depoimento simulando a expressão de quem fez uma grande descoberta. De fato. É necessário que ele identifique o processo de expansão da universidade pública, especialmente na pós-graduação, e suas influências sobre o trabalho docente, analisando a produção acadêmica dos professores e seu posicionamento sobre o trabalho na universidade: ensino, pesquisas, pós-graduação e produção. Além disso, é preciso buscar entender de que forma o Estado, por meio das agências de fomento, CAPES e CNPQ, regulamenta, financia e direciona a produção de conhecimento e o trabalho do professor-pesquisador.

Oriento que estabeleça maior mediação teórica entre os hábitos desenvolvidos no dia a dia e as necessidades postas pela nova realidade universitária em expansão. Indico a leitura do *Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico,* de Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior, de 2009, os autores mostraram com clareza e grande volume de dados empíricos, a acelerada intensificação e precarização do trabalho do professor.

O depoimento deixa entender que os diversos trabalhadores que fazem parte da concepção de uma mercadoria, desde sua ideia até sua produção e circulação, estão no bojo do trabalho produtivo pela função valorativa do sistema, posto que, na atual fase de predominância financeira, há uma proliferação de indústrias, o trabalho produtivo precisa ser analisado não *avant la lettre*, mas, sobretudo, considerando as novas empresas e instituições que sofreram o processo de mercantilização nas relações no cotidiano e a mudança da natureza do trabalho e do ser social trabalhador (SILVA JÚNIOR: 2014, p.141). No depoimento, este aspecto fica muito claro, a universidade federal tem uma nova institucionalidade que leva ao trabalho produtivo impulsionado por índices e estatísticas, e dificulta a percepção dos novos mecanismos de exploração da força de trabalho.

O estudante me olha com ares de paisagem. As tarefas a serem desenvolvidas daqui por diante são atribuídas. Espero que os prazos sejam observados.

O segundo aluno chega com pressa para ser atendido. Ele traz várias dúvidas. Este também estuda o cotidiano do trabalho docente, mas suas preocupações são quanto à criação

de um novo sentido no trabalho do professor, bem como das impressões que estes professores trazem sobre seu próprio trabalho. A dúvida que ele traz é se, diante da ideia de trabalho produtivo relacionado à atividade docente, poderíamos analisar este trabalho no Ensino Superior, segundo a categoria de *estranhamento,* desenvolvida por Lukács.

A resposta não pode deixar de observar as alterações que as dinâmicas histórica e sociológica causam no trabalho do professor.

Outra interrupção. Preciso assinar requerimentos para a compra de resmas de papel para o departamento.

Continuo a explicação. O professor tem grande tendência a gostar de seu trabalho, a gostar intensamente do seu trabalho. Ele gosta e este gostar o impede de ver o quanto seu trabalho pode lhe faz mal individualmente, e socialmente também. E o quanto é desgastante assumir a responsabilidade idealizada que ele faz da grande importância do seu trabalho. Vive-se hoje em um momento de absoluto fetiche pelo trabalho docente e parece que esta forma de *estranhamento* se tornará o ápice na vida de todos estes trabalhadores. O sujeito desta pesquisa é o professor pesquisador e nota-se uma identificação contraditória dele com seu processo de trabalho, desde uma determinada forma de organização de suas atividades, até uma contradição de identificação também com o produto do trabalho, o que acaba resultando numa contradição em se identificar ou não com ele mesmo. O professor precisa se dedicar a atividades que inicialmente não compunham seu leque de formação, prestar serviços a agências que, a princípio, não são suas fontes empregadoras, mas das quais o bom desenvolvimento do seu trabalho depende. A impressão marcante é que o professor pesquisador *estranha* o que faz, mas faz. O artigo por escrever não lhe dá o prazer e a sensação da realização daquele ideal prévio, que o permitiria experimentar o humano por meio do trabalho. Mas esse nível de estranhamento é tão grande que o nível de percepção que o professor tem sobre o estranhamento causado por este tipo de trabalho é mínimo. Poderíamos até pensar uma nova categoria de análise, o tipo *worklover*, aquele que, na intensidade do amor pelo próprio trabalho, não se confronta com o quanto pode lhe fazer mal o objeto de seu amor.

É necessário mostrar como o estranhamento é uma espécie de máscara que modifica os processos de entendimento que o sujeito faz da realidade e de si. Daí a grande dificuldade que o sujeito professor tem para compreender sua condição. O nível de conscientização dos males causados pelo trabalho docente é mínimo.

Talvez fosse possível identificar uma matriz na produção do estranhamento: a apropriação privada da produção de conhecimento do professor pesquisador e discutir o conceito de propriedade privada de maneira mais abrangente, em outras formas de produção, na religião, na cultura, nas formas de pensar, no cotidiano.

Duvido que a grande maioria dos professores sequer desconfie de seu envolvimento nesses processos! Tanto que reproduzem com muita facilidade as normas e a forma como o sistema tem influenciado sua produção, tanto individual quanto coletiva.

Ótimo, para embasar teoricamente estes estudos, indico a leitura de György Lukács, *Para uma ontologia do ser social*. Esta obra trará categorias de análise da vida do ser social, bem como das estruturas da vida cotidiana dos homens.

Finalizo o atendimento. Agora a hora é minha. Tarde rotineira. Sento a sós para começar um artigo. Amo escrever.

A ideia é escrever um artigo sobre o trabalho docente e a forma articulante que o rodeia: a *intensificação*. Antes de começar a digitar, analiso as minhas próprias funções e lembro-me de um termo que um dia usei em aula: *qualidade quantitativa*. Me recordo das defesas de Lucíola Santos quando classifica a ideia de qualidade como *Cultura do Desempenho* (SANTOS: 2004. pp.1145-1157). Gosto da associação. Posso entendê-la como algo que modifica os interesses e valores docentes através das formas sutis da privatização, pela análise da *performance* das pessoas e instituições. Sempre tento imaginar como seria o cotidiano de uma pessoa que correspondesse integralmente a este modelo. Tumultuado, repleto de interrupções e imprevistos. Seria ela capaz de descrever a trajetória entre os lugares que frequenta? Teria tempo para suas atividades particulares? Dormiria um sono tranquilo? Seria capaz de perceber quão imerso estaria nessas atividades? O mais impressionante nesta forma de *cultura*, é que se trata de um processo com características visíveis, quando torna públicas e claras as atividades a serem executadas, mas ao mesmo tempo tem também aspectos invisíveis, sutilmente instalando nos professores uma atitude em que eles assumem toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho.

Digito as primeiras palavras.

As novas formas e conteúdos do trabalho do professor acentuam-se nas universidades federais a cada ano ou triênio nas avaliações da Capes, e há um aprofundamento das novas possibilidades de produção de pesquisas financiadas via

parcerias com o setor público e privado e com agências de fomento de diversas ordens, auxiliado pelo trabalho das fundações institucionais de apoio.

Neste processo, as relações de produção permeiam o trabalho do professor e o alienam de seu trabalho (SILVA JÚNIOR, 2013. P .448).

Barulho no corredor. Um salto feminino que não para de bater pra lá e pra cá.

Sem maior perda de tempo, continuo.

A cultura mediadora para a reprodução do gênero humano permeia todos os poros institucionais. E, em razão do novo lugar e funções sociais e econômicas da universidade, este processo se acentua como nunca. Diante de estrutural demanda e suas consequências, existe um processo de evolução na qualificação acadêmica dos professores (SILVA JÚNIOR, 2013. P .450).

É tarde e preciso ir. Não suporto deixar trabalho pela metade.

As crianças me recebem na porta. Eram elas no telefone. Abraços. Abraços e pedidos: venha logo, venha ver o que fiz; me ajude na tarefa?; vem brincar comigo? faça o brigadeiro de panela? São muitas as vontades. Estou esgotado.

Me perguntam por que chego cada dia mais tarde.

O jantar está posto. Ansiedade: penso em tudo que tenho para fazer amanhã e perco a fome.

Mastigo, engulo. Mastigo, engulo.

Vou até o fogão aprontar o tal brigadeiro. Assim meu pensamento pode voltar para o artigo. Amanhã tenho mais orientações, reunião do conselho, aula. Relembro que aquele tal "Software Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador" do Boletim Informativo, seria oportuno se solucionasse também esses problemas de falta de tempo. Poderia entreter as crianças no meu lugar. Como um tipo atencioso de televisor.

Novamente, me esqueci do material da aula seguinte. As costas atormentam. Já são 23h47min. Amanhã começo às 5h30min.

Estou cansado demais para dormir. O sono não vem. Viro para lá. Volto para cá. Penso no amanhã, volto para o agora. Projetos futuros, pensamentos que vão e voltam. Fecho os olhos. Treze minutos e o despertador toca.

Acordo.

Banho, café, trânsito.

Referências Bibliográficas:

OLSSEN, Mark. In defense of the welfare state and of publicly provided education.In: APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo*. tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. *A Reforma do Estado dos anos 90:Lógica e Mecanismos de Controle*. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2015.

PRATES, Jane Cruz; Políticas Sociais e Neodesenvolvimentismo: o desafio de formar para além de procedimentalismos; *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 13, n. 1, p. 01 - 08, jan./jun. 2014.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEF*. Campinas, SP: Autores associados, 2008. P. 223-231 / Capitulo 3: Por uma outra política educacional/ Item 1. Limites da atual política de educação e necessidades de uma outra política educacional.

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SGUISSARD, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho Intensificado nas Federais- Pós Graduação e Produtivismo Acadêmico*, Ed. Xamã, 1ª edição, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis (et al.); O Trabalho do Professor diante da expansão da pós-graduação em Educação – o caso da região sudeste (Relatório Científico – FAPESP); SP: 2014.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-50.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis, FERREIRA, Luciana R., KATO, Fabíola B.G.; *Trabalho do professor pesquisar diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB.* In: Revista Brasileira de Educação, v.18, n. 53, abr-jun, 2013.

CONTRADIÇÕES E MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O TRABALHO DO PROFESSOR E DO TUTOR

João dos Reis Silva Júnior
Universidade Federal de São Carlos
E-mail joaodosreissilvajr@gmail.com

Tânia Barbosa Martins
Universidade Metodista de Piracicaba
E-mail: tabmarti@unimep.br

Eixo temático: Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior

RESUMO

O objetivo é analisar as condições de trabalho docente, professor e tutor na educação a distância. O percurso metodológico considerou uma pesquisa bibliográfica e entrevistas com professores, tutor presencial e a distância em três polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Conclui-se que as condições de trabalho docente a distâncias perpassam por um processo de precarização dos trabalhadores como reflexo direto da racionalidade mercantil que tem modificado a natureza da Universidade Pública Brasileira e redefinindo as características da profissionalidade docente.
Palavras-chave: Mundialização do Capital, Reforma do Estado, Educação a Distância, Condições do Trabalho Docente.

Introdução

O principal modo para o entendimento das condições de trabalho do tutor e do professor na educação a distância consiste no exame do conteúdo de seu trabalho, de suas atribuições que não são de seu domínio de tomada de decisão, mas algo externo a eles. Por essa razão tanto o conteúdo do trabalho como as atribuições atinentes a eles não estão deslocadas do contexto em que foram pensadas e geridas. O trabalho docente, especialmente, em sua condição de trabalho, no exato momento de sua realização, é antes de tudo, a consequência de um processo histórico, em geral imperceptível na sua condição de fenômeno. Este artigo busca contribuir para o entendimento da atividade de mediação de contradições que se dá entre duas esferas no trabalho do tutor e do professor; a concepção e a realização. Para levar a bom termo a produção aqui exposta os autores buscaram analisar o que já fora estudado e pesquisado por meio da literatura sobre o tema. Por outro lado, buscaram dar voz

aos sujeitos que realizam o referido trabalho em três polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na continuidade buscou-se examinar as mediações mais amplas e foram consideradas as transformações da estrutura econômica e política a partir de meados da década de 1990 que produziram mudanças nas Universidades Públicas Brasileiras, processos que contribuíram para a reconfiguração do trabalho docente. O texto está dividido em 3 eixos: O contexto da Universidade Pública Brasileira e o trabalho docente; A aderência do país ao regime de predominância financeira e a Reforma do Estado; O professor e tutor como mediadores das contradições.

O contexto da Universidade Pública Brasileira e o Trabalho Docente

A universidade pública brasileira não é um espaço neutro de formação e produção de conhecimento. É uma instituição central de produção de sociabilidade relacionada diretamente com o contexto social e produtivo. Na atualidade, essa instituição passa por mudanças substanciais de ordem estrutural e de identidade. Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001), dentre as várias mudanças nas universidades públicas está a subordinação de sua autonomia ao setor produtivo. Especificamente, a relação de produção de conhecimento e financiamento são vinculados às exigências pragmáticas dos órgãos de avaliação e fomento que consideram como critério de elegibilidade: o exíguo tempo de produção, o controle do processo e a relevância socioeconômica da pesquisa, conforme a potência comercializável do resultado do trabalho docente (Slautghter&Rhoades, 2010). Em razão disso a racionalidade econômica está permeada na prática acadêmica do cotidiano da universidade estatal e pública. Imerso em seu trabalho todos que constroem a instituição tendem a não sentir esse processo de socialização.

> As instituições escolares – que são o lugar privilegiado da educação básica – são chamadas para ocupar o lugar central no processo de construção dessa sociabilidade; de outro, as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, modificando profundamente a natureza da instituição universitária, das instituições escolares da educação básica e, também, a do trabalho do professor (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 10).

As mudanças que buscam configurar a universidade às novas exigências do mundo produtivo e financeiro podem ser vistas sob diferentes ângulos como em sua identidade,

estruturas, modalidades e condições de trabalho. Assiste-se o redimensionamento da concepção de universidade, que se desvia dos compromissos que caracterizaram sua origem com a alteração do seu "modelo único", caracterizado pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. A nova tendência é criar um sistema estratificado, hierarquizado e diferenciado de modalidades de ensino superior público a fim de substituir o modelo de universidade de pesquisa e de produção do conhecimento que seja orientada pela racionalidade econômica que passou a permear a cultura institucional.

Essa tendência adota as recomendações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC) que sugerem uma reconfiguração da educação mundial, processo que compreende a educação não como direito, mas como atividade mercantil. As recomendações apontadas por esses organismos multilaterais apontam para um processo de internacionalização da educação, e de diferenciação, diversificação e expansão das formas institucionais de educação superior nos países periféricos como estratégico para o desenvolvimento e competitividade das nações inseridas num mundo globalizado. Conforme o Banco Mundial (2010), deve-se criar um sistema que contemple universidades de pesquisa e universidades e/ou institutos de formação profissional. As universidades dedicadas à pesquisa deveriam atender apenas à elite intelectual, enquanto as universidades de formação profissional seriam destinadas aos mais pobres, às classes trabalhadoras. Essa diversificação contempla a criação de novas modalidades de oferta de ensino superior, como a educação a distância.

Essa orientação se concretiza no Brasil com o *Plano Diretor da Reforma do Estado*, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), pela Lei 9.394/96, e por outros dispositivos legais, especialmente, pelos decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001, que flexibilizam a estruturação da educação superior no país, rompendo com a garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como parâmetros básicos da educação superior. Nesse processo, as políticas governamentais segmentam a educação superior pelo estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, naturalizando esse nível de ensino como serviço e, em grande parte, restringindo a educação superior à função de ensino (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001; DOURADO, 2002).

Assim, para atender às demandas oriundas do mercado, proliferam a diversificação das modalidades e dos tipos institucionais: a institucionalização dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), a criação das Universidades Abertas do Brasil e da expansão via REUNI das Universidades Federais como uma nova forma de organização administrativa, burocrática e pedagógica própria. A expansão do ensino superior a distância pela Universidade Aberta do Brasil é justificada como forma de atender aos direitos da cidadania e ao retorno social a parcelas da população excluídas do ensino superior e como forma de promoção do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Portanto, a Universidade Aberta do Brasil também é fruto dessa nova racionalidade e apresenta um perfil bem próximo da instituição profissional. Com base na análise de algumas teses e dissertações sobre o trabalho docente na EaD, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, entre 2005 a 2010, verificou-se um processo de descaracterização institucional da universidade pública brasileira e da precariedade da profissão e do trabalho docente.

No caso específico do trabalho docente na UAB observa-se o predomínio da racionalidade tecnológica no processo de formação humana. A organização do trabalho é baseada na divisão das tarefas com professores sendo responsáveis pela concepção da disciplina e tutores pelo acompanhamento. O professor divide a docência com vários profissionais, tutores a distância e presenciais, equipes de apoio técnico e designer instrucional. A nova relação educativa não privilegia o contato direto entre professores e alunos. A interação com o aluno ocorre por meio dos recursos tecnológicos em espaço-tempo distinto. Daí que a ênfase está na aprendizagem, entendida como autoaprendizagem e as teorias pedagógicas dão sustentação a esse processo sugerem alto grau de instrumentalidade. Nesse novo modo de organização educacional, o tutor apresenta-se como mediador entre professor e aluno. Cabe a ele conduzir o aluno no desenvolvimento dos estudos de modo autônomo.

Destaca-se ainda a inexistência de um ordenamento jurídico específico para regular as relações de trabalho na UAB. A omissão da lei, sobretudo, em relação ao trabalho dos tutores, contribui para a desvalorização dos professores na universidade pública brasileira e acentua o processo de precarização ao estabelecer a remuneração em forma de bolsas com a consequente negação dos direitos trabalhistas. Em decorrência da ausência de estabilidade no

emprego e da baixa remuneração, há elevada rotatividade e tendência de o trabalho do tutor ser realizado em geral por jovens e mulheres.

As práticas de contratação de tutores por meio de bolsas e por períodos limitados demonstram que o tutor não é protegido pela legislação. Na própria legislação inexiste um ordenamento jurídico para regular as relações de trabalho na EaD. A própria organização institucional da UAB se aproxima do setor de serviços, sobretudo, quando se verifica que na própria instituição pública, *lócus* da Universidade Aberta do Brasil, há diversas formas de prestação serviços: contratado por tempo determinado; efetivo com dedicação exclusiva, sem dedicação exclusiva; contrato por hora (horista) de trabalho, de tempo integral e parcial. Essas condições objetivas impedem que tutores possam produzir um projeto de longo prazo e entregarem-se ao trabalho com toda dedicação por razão mesma de sobrevivência.

A negligência por parte do governo tem resultado em sérios prejuízos aos tutores, como o não pagamento dos direitos trabalhistas, previdenciários, entre outros. O que acontece é a imposição de novas exigências ao trabalhador com a união de práticas antigas e modernas de subsunção formal e informal do trabalhador. Trata-se de um processo complexo que reconfigura a universidade pública e o trabalho docente.

A aderência do país ao regime de predominância financeira e Reforma do Estado

No livro intitulado *Trabalho Intensificado nas Federais: Pós-Graduação e Produtivíssimo Acadêmico* Sguissardi e Silva Júnior (2010) afirmam que a compreensão das mudanças na universidade pública brasileira deve ocorrer predominantemente por meio da análise das mudanças produtivas e reforma do Estado.

No caso das mudanças produtivas, Chesnais (1998, p. 11) afirma que o novo regime de acumulação do capital baseia-se na posição predominante do capital financeiro no sistema econômico internacional.

A implicação disso segundo Serfati (1996, p. 146), é que o regime de acumulação do capital, portanto, entra numa nova fase, em cujo centro se encontram o sistema financeiro mundial e o protagonismo de grupos predominantemente industriais com amplos poderes de coordenação financeira. Criou-se um mercado mundial de dinheiro e crédito cujos lucros não

se restringem diretamente à produção real, mas às especulações das taxas de juros, valores de moedas, entre outros. Tais mudanças produzem a fragilidade das instituições republicanas na medida em que o sistema financeiro mundial sai do controle dos Estados-nacionais e vive na iminência de crises globais. Diante disso, os Estados, por sua vez, são obrigados a se tornar mais empreendedores e a se preocupar, prioritariamente, com o clima favorável aos negócios. As principais competências do Estado se restringem a atrair capital financeiro transnacional e global e conter a fuga de capital para outros lugares (HARVEY, 2001, p. 158). Em conformidade com essas considerações, Paulani (2008, p.120) salienta:

> A atuação do Estado se dá agora visando a preservar não só os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação. (PAULANI, 2008, p.120)

Essa nova fase de acumulação significou mudanças na relação entre Estado e sistemas financeiros. Diante dessas modificações, a legitimidade do poder do Estado pressupõe uma regulamentação diferente daquela do Estado do Bem-Estar Social, ou seja, a submissão a ortodoxia neoliberal.

As concepções neoliberais vinculam-se às ideias do economista Friedrich Hayek, discípulo da "Escola Austríaca" e apresenta como principal princípio a limitação da ingerência do Estado:

> Limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com a mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais por ventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem eficiência e competitividade. (PAULANI, 2008, p.110)

A adesão definitiva às políticas neoliberais ocorre no Brasil a partir da falência socioeconômica brasileira da década de 1980, que resultou em um amplo programa de Reforma do Estado e de suas instituições. A reforma do aparelho do Estado brasileiro produziu uma nova ordem institucional e cultural que consistia em criar as condições para diminuir as funções do Estado na oferta de bens sociais como educação, saúde, previdência

etc. Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 32), a questão principal que se apresenta nos documentos oficiais, com destaque para o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado (1995),* é a necessidade de reconstruir o Estado em consonância com a crise financeira mundial e com o modelo de Estado intervencionista pela adoção do modelo de gestão gerencial (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 32). O modelo econômico adotado consiste em que o Estado saia da esfera pública, deixando largo espaço para o capital financeiro. Tal modelo impõe uma reforma do aparelho de Estado muito bem formulada no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995, p.15. Segundo tal plano, a Administração Pública Gerencial:

> Emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário - torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. (BRASIL, 1995, p.15)

Esse novo paradigma de modelo de Estado traz alterações relevantes nas instituições brasileiras fundamentadas no ideário da economia de mercado, que legitimam a necessidade de minimizar a área de atuação do Estado e de racionalizar os gastos públicos por um sistema de parceria entre Estado e sociedade. Em síntese, esse modelo de administração se caracteriza por um Estado Gestor que transfere responsabilidades do Estado para a sociedade civil, mediadas pela lógica do mercado e interesses da sociedade civil organizada. O resultado é a indução de políticas públicas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmonte das políticas de proteção social.

É nesse contexto que a educação a distância torna-se uma modalidade educativa e expande-se com apoio do governo federal. Nessa mesma conjuntura, a Comissão Europeia em março de 1990 em um documento intitulado *A educação e a formação à distância* escreve "o ensino a distância (...) é particularmente útil (...) para assegurar um ensino e formação rentáveis". (LAVAL, 2004, p. 127 apud Comissão Europeia, 1990).

Nota-se que a expansão da educação a distância com o desenvolvimento das TICs contribuiu com a nova ordem educacional. Segundo Barreto (2004, p. 14) as TICs apresentam-se como elemento estruturante dos discursos oficiais, pedagógicos e das relações

sociais. É consenso seu uso na formação e no trabalho docente, sobretudo, na perspectiva do *e-learning*, cujo significado remete a ideia de "educação a distância via internet". Barreto (2004) alerta para um conjunto de questões relativas ao uso das TICs que produzem prejuízos inevitáveis a educação.

Entre os aspectos apontados chama a atenção para os discursos produzidos que geram hegemonia de sentido e diluem a perspectiva crítica do uso das TICs no atual contexto histórico. Em geral, os discursos evidenciam os benefícios da dimensão técnica na formação e no trabalho docente, no entanto, apagam questões de ordem ideológica e de análises contrárias. Desse modo, as dimensões econômicas, políticas e sociais não são consideradas nos discursos prevalecendo à fixação de sentidos hegemônicos e a tendência de utilizar as TICs na perspectiva de uma modernização conservadora.

Sobressai, nas ações e discursos governamentais, a tendência de posicionar as TICs no lugar de sujeito, ou seja, os sistemas tecnológicos passam a ocupar a função de sujeito. Segundo Labarca, consultor da CEPAL - UNESCO apud Barreto (2004, p.14.) os sistemas de educação mundial devem ser conduzidos na direção de transformar os trabalhadores docentes, cuja produtividade é baixa, em consultores e animadores de grupos de trabalho. No Brasil, os Programas TV Escola e o PROINFO revelam a denominada substituição tecnológica. Os programas de educação a distância ofertados pela Universidade Aberta do Brasil também podem ser questionados ao possibilitar cada vez menos professores e mais alunos sob a defesa de que a formação depende menos de professores e mais dos materiais utilizados na Ambiente Virtual de Aprendizagem e do autodidatismo.

É um equívoco nessa lógica ignorar a valorização do trabalho docente pensando que com os recursos tecnológicos a educação alcançarão patamares superiores de qualidade. O fato concreto até o momento é que o uso das TICs na educação possibilitou a flexibilização do trabalho, especialmente, a precarização e intensificação do trabalho docente. As TICs viabilizaram os sistemas educativos a se organizarem com base em modelos de gerenciamento, de processos de subcontratação, do trabalho em tempo parcial e de terceirização. Além disso, promove a intensificação do uso da força de trabalho. Portanto, permite ao Estado ser mínimo em questões de investimento e máximo em questões de gerenciamento.

O professor e tutor como mediadores das contradições

O trabalho docente a distância sofre interferências de uma educação baseada na lógica mercantil e gerencialista, tal como analisamos acima. Os depoimentos de professores e tutores presenciais e a distância de uma universidade pública mostram as contradições e limites de um trabalho docente subordinado a um sistema tecnológico de educação a distância.

Em geral, há uma compreensão de que os papéis do professor, tutor presencial e a distância estão plenamente definidos, no entanto, esse fato é contraditório, pois há estranhamento pelos tutores e professores em relação à questão do lugar que tanto um quanto outro ocupa, das condições de trabalho e de profissionalização. Em alguns discursos, há necessidade de afirmar que o professor é o único responsável pela disciplina, único considerado professor. Sempre aparece o argumento de que como bolsista o tutor é apenas auxiliar, em outras palavras, bolsista não pode ser professor. Mas, como se sabe, muitos professores são bolsistas. A ideia de bolsista não ser professor tem sua origem numa lógica própria, ou seja, se não for bolsista torna-se professor, não no sentido de perfil, mas no de direitos trabalhistas. Portanto, a ideia do tutor na condição de bolsista não é de contraposição à categoria dos professores, mas de negar ao tutor as condições de trabalhador assalariado.

Nesse contexto, a tutoria tende a ser prestigiada pelos tutores e por toda a equipe de docentes, entretanto, como emprego, é rechaçada de forma unânime, ainda mais que as condições em que devem se inserir são um tanto insalubres, trabalho sem treinamento e capacitação adequada, sem formação específica, sob regime de sobretrabalho e trabalho extraordinário, trabalho sem direito a férias e descanso semanal, além dos demais direitos como previdência social e condições dignas de trabalho. Em geral, o questionamento crítico recai mais sobre os aspectos das condições do que estritamente sobre a função do tutor. Entretanto, não há a compressão de que a própria função subvalorizada tende a igualmente a corresponder às condições da tutoria, e que ainda que independente e indireta, o estatuto legitima uma situação. Pode-se pensar que, em alguns casos, mais importante que o trabalho, considerado de forma romanceada, é o emprego propriamente dito. As condições de trabalho são consideradas como o ônus do emprego de tutoria, ainda que demasiado pesado e desgastante. A crítica, em geral, não está na raiz do problema estrutural da função e condição

da tutoria, mas na forma de amenizar com a profissionalização, mantendo a contradição básica entre as condições e a função.

> Você trabalha demais. Se o tutor tivesse um vínculo empregatício, se pudesse dedicar mais somente a isto, acho que ia melhorar a atuação do tutor. Querendo ou não, todo mundo que trabalha aqui tem outro trabalho. Às vezes, chega aqui cansado, chega aqui de noite e fica difícil avaliar uma atividade. Não que seja incompetente o tutor, mas o peso do cansaço vem, e aí, se tivesse essa melhoria no vínculo do tutor, se pudesse ter o tutor somente como tutor mesmo. Porque, pra você ver, bolsista para entrar na tutoria, ele tem que atuar no magistério, tem que ser professor, tem que ter especialização. Então, olha, pra você ver que contradição. (Tutor a Distância1, 2013, p.9)

A reivindicação de o tutor poder ser professor, consequentemente, mudar o seu regime de trabalho e suas atribuições em conformidade com sua formação, elevaria a necessidade de contratação de mais tutores. O discurso sobre o tutor não poder ser professor tem resquícios em uma interpretação que evita comprometer o Estado com os direitos trabalhistas da categoria e com o investimento financeiro como fator de uma verdadeira política pública de expansão do ensino superior a distância. Esse discurso é assimilado, de alguma forma, por parte considerável da equipe docente e até entre tutores que tendem a legitimar as atribuições imediatas da tutoria como parte funcional da organização escolar.

> Ele [tutor] não é professor. Por isso que eu acho que ele não deveria ser vinculado como professor. Ele deveria ter mesmo uma categoria diferente. Porque pra ele ser professor, ele teria que executar a função de professor, lá. Ele teria que, às vezes, ter disponibilidade para oferecer material extra para esse aluno, confeccionar material pra ajudá-lo. E não é o caso. O material já está pronto ali. Ele precisa auxiliar esse aluno, esclarecer dúvidas dele. Mas acaba também no seu papel, ele ter "n" funções, porque você tem que ajudar o aluno na vida administrativa dele, você tem que ajudá-lo com as disciplinas, tem que lançar nota, você tem uma série de funções. Então, você nem é o professor, nem é o funcionário da secretaria lá da universidade, você é de tudo um pouco. De tudo um pouco. Então eu acho que ele deveria ter uma categoria específica mesmo. [...] Eu posso chegar, eu posso ler com ele o material que ele tiver, eu posso dar alguma orientação. Mas não é um hábito ter um grupo de estudo específico. "Ah! Nós vamos nos reunir todos os dias pra estudar tal conteúdo". Não é um hábito. Se ele precisar, "ah! tem 2, tem 3, a gente precisa de uma orientação nesse material". Então nós vamos sentar e orientá-los, mas não é uma prática do curso (...). O tutor não é professor, ele é só um apoio. (Tutor Presencial 1, 2013, p.7)

Interessante observar que na visão institucional da UAB a qualidade do ensino a distância é dada pelo aumento numérico da classe de professores efetivos. O que não é uma inverdade, o professor é, entre os docentes, aquele com a maior sobrecarga de trabalho, mas

se esquece de pensar no trabalho do tutor como parte do processo de expansão do ensino, apesar de considerar o tutor como essencial na expansão de polos. Se, de fato, considera-se que há uma equipe, não se pode analisar o conjunto e valorizar o professor em detrimento do tutor ou vice-versa. A ideia não é defender um ou outro modelo de tutor, mas mostrar que o tutor somente não é professor não por causa da atribuição não ser compatível com a de professor, mas porque somente é funcional ao sistema UAB pela desregulamentação do seu trabalho e de sua "profissão". Por outro lado, consciente ou inconscientemente, há uma disputa por nicho de mercado, onde o estatuto de professor do magistério superior federal, não deseja equiparação profissional. O problema da certificação em massa é que a quantidade de diploma no mercado de trabalho tende à deflação da valorização e do prestígio profissional, mesmo no setor público-estatal.

> Eu sei que tem muita universidade que passa a responsabilidade para ele [tutor] de ser professor, então eu acho isso errado. Então, aqui na instituição nunca tivemos um problema legal, nenhum tutor entrou na justiça, porque realmente consideramos que o papel do tutor é de tutor e o papel de professor é de professor, e o professor que não venha passar para o tutor um papel que não é dele e o contrário também. [...] Se o professor assume o papel dele como professor e se a gente tem um número menor de alunos, eu posso ter um número menor de pessoas para auxiliar o trabalho, então eu não gosto da ideia de mão de obra barata, não gosto da ideia de terceirizar ensino, eu acho que ensino da universidade pública pertence à universidade pública e, para ela ser de qualidade, quem tem que aparecer na primeira versão é o professor, o professor que responde por aquela área, pela disciplina, ou departamento. (Professor 3, 2013, p.23)

O interessante é que do ponto de vista da profissionalização e das relações trabalhistas, o tutor tem um respaldo grande entre muitos professores da UAB, mas não como professores. Como os aliados existem apenas no momento da luta, apesar de tudo, é mais fácil modificar a situação das condições de trabalho do tutor a repensar os meandros de sua função, consequentemente, da própria estrutura organizacional e político-pedagógico da UAB como modalidade de educação superior a distância, portanto, o próprio sentido institucional da universidade pública brasileira.

> Essa experiência tem que ser válida para um reconhecimento a nível de magistério. Se vai fazer o concurso para a universidade que a tutoria tinha

> que ter um reconhecimento para que ele possa entrar com vontade nesse processo. Agora, em termos materiais, eu desconfio que o tutor está ganhando pouco, está tendo uma recompensa material abaixo do que o merecido. Eu acho que o maior problema na educação a distância é a questão da tutoria. Porque ficar recebendo 3, 5, 7 anos a título de bolsa é precarização do trabalho mesmo. Porque é essa a ideia. Não pagando salário mínimo, não tenho carteira, uma série de encargos que eu mesmo Estado cobro, então essas contradições de políticas públicas brasileiras. O mesmo governo que fala que está tirando milhões da informalidade para poder cumprir com uma meta de expansão do ensino superior joga numa espécie de informalidade milhares de trabalhadores que ficam no regime precarizado de trabalho. A minha solução seria muito simples, fazer uma reforma trabalhista, melhorar essas condições. Ver essa questão dos pesos e encargos para poder absorver de forma mais tranquila, do que ficar trabalhando com mecanismos engenhosos e sem futuro. Porque ficar recebendo bolsa não dá. (Professor 9, 2013, p. 15)

> Agora, uma coisa que eu digo pra você é que é uma pena isso não ser instituído como uma profissão. É uma pena isso! Porque são milhares de tutores que trabalham nesse projeto de Educação a Distância. A Universidade Aberta no Brasil, eu acho, não poderia ser considerada um projeto a mais, ela já é uma instituição [...] um profissional pode trabalhar 5 anos, 6 anos, 7 anos, 10 anos, a título de bolsa? [...] Então tem que ter um preço para o trabalho do tutor e não uma bolsa de incentivo não. Bolsa de incentivo seria o quê? Se eu tivesse desenvolvendo uma pesquisa. (Tutora Presencial, 2013, p. 5)

O trabalho do professor e tutores estão permeadas das contradições oriundas da expansão do ensino superior público do modelo da Universidade Aberta a Distância, inspirada numa gestão pública extremamente racionalizada e com flexibilização das relações trabalhistas e da desestruturação do trabalho e da profissão docente. São vítimas desse processo os docentes e tutores presenciais e a distância, mas também os alunos, que recebem uma educação estritamente baseada no ensino e na racionalidade tecnológica.

Considerações finas

Com base na análise do trabalho dos docentes na educação a distância, das considerações acerca do contexto histórico e da reforma do Estado, não restam dúvidas de que os interesses mercantis influenciam fortemente a vida individual e coletiva. A influência neoliberal transformou a concepção de Universidade Pública Brasileira de modo que as propostas atuais de reforma das instituições não constituem uma etapa da transformação social, mas em estratégias de adaptação às necessidades de cada contexto histórico e político.

Nessa conjuntura, a educação é considerada uma atividade do terceiro-setor, com predominância da racionalidade econômica. Essa concepção afeta a natureza das instituições e o trabalho do professor. No caso dos docentes a distância não é estranho a afirmação de que o capital com toda a sua crueldade fez desses professores, reféns e mediadores de uma contradição.

Referências Bibliográficas

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy – market, state, and higher education. Baltimor**. The John Hopkins University Press, 2010.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior** - Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1994. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 9 abr. 2010.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. O Estado em um mundo em transformação. 1997. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html>. Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. **Documento estratégico do Banco Mundial.** A educação na América Latina e Caribe. 1999. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BARRETO, Raquel, Goulart. Trabalho e Formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

_____.Formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Presidência da República/Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **A mundialização financeira**. Gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 16/03/2010.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004

PAULANI, Leda. A autonomização das formas verdadeiramente sociais na Teoria de Marx: comentários sobre o dinheiro no capitalismo contemporâneo. **Economia,** 2011, vol. 12, pg. 49-70. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/vol12/vol12n1p49_70.pdf (application/pdf) >. Acesso em 22 de setembro de 2012.

_____. **Brasil delivery**: **servidão financeira e estado de emergência econômico.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Teoria da inflação inercial: um episódio singular na história da ciência econômica no Brasil? In: LOURENÇO, Maria Rita (org). **50 anos de ciência econômica no Brasil:** pensamento, instituições, depoimentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SERFATI, Claude. O papel dos grupos predominantemente industriais na financeirização da economia. In: CHESNAIS, François. **A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configurações e consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 109-132.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: **Revista Universidade e Sociedade** – Andes-SN, Brasília, ano XIX, no 45, p.9-25, 2010.

INDIVIDUALISMO, NORMOPATIA E DEGRADAÇÃO DO COLETIVO: ANÁLISE DE UMA CRISE DE GESTÃO DEPARTAMENTAL NO CONTEXTO DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA

Eduardo Pinto e Silva
dups@ig.com.br
UFSCar

Trabalho Docente e Expansão da Educação Superior

RESUMO:
No presente artigo retomamos algumas das proposições de nossos estudos e pesquisas sobre o tema Trabalho & Subjetividade do professor no contexto de expansão da Educação Superior brasileira, desta feita as reatualizando na análise de uma crise de gestão departamental. Nosso foco é o individualismo, a normopatia e a degradação do coletivo. Aponta-se que esta tríade é forjada neste contexto de expansão desordenada, multiforme e sem estruturas compatíveis com exigências e metas de trabalho que se multiplicam. Aponta-se para uma tendência de circunscrição do sujeito histórico, político e desejante a ações meramente micro-políticas, senão despotencializadas, assim como para estratégias defensivas patogênicas, sofrimento e/ou adoecimento. Análise esta, porém, que não elimina o potencial de práticas alternativas nem tampouco a dimensão ineliminavelmente refratária da subjetividade docente.
Palavras-chave: trabalho do professor; subjetividade; normopatia; degradação do coletivo; individualismo.

> *Os que se dedicam à crítica das ações humanas jamais se sentem tão embaraçados como quando procuram agrupar e harmonizar sob uma mesma luz todos os atos dos homens, pois estes se contradizem comumente a tal ponto que não parecem provir de um mesmo indivíduo [...]. Somos todos constituídos de peças e pedaços juntados de maneira casual e diversa, e cada peça funciona independentemente das demais. Daí ser então grande a diferença entre nós e nós mesmos, quanto entre nós e outrem: crê-de-me, não é coisa fácil conduzir-se como um só homem* (Montaigne, ensaísta francês, 1592).

Introdução:

Nossas pesquisas sobre o trabalho do professor universitário no atual contexto de expansão multiforme da educação superior vêm demonstrando reiteradamente que nela os processos de intensificação e precarização do trabalho (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) se articulam ao individualismo e competitividade, assim como ao sofrimento e/ou adoecimento do professor (SILVA, 2015; 2013a). Crescimentos desordenados e sem estruturas compatíveis com exigências e metas que se multiplicam e nos pressionam diu-turna-mente implicam em sofrimentos ético-políticos e forjam práticas que fazem-nos estranhar a nós mesmos. Nossa vivência no cotidiano institucional nos faz parte en-volvida neste imbróglio do embate entre pulsão de vida e de morte. Somos expectadores, alvos e

atores do que nos sufoca e do que sufoca ao outro. Vítimas-protagonistas do que nos ilude e nos encanta como o canto da sereia. Sujeitos-objeto do que faz pulsar nossas necessidades mais primitivas e anseios idealizados. Vítimas e protagonistas do que nos faz sofrer e nos ex-pulsar. Implicados e sobreimplicados na produção e prostação do individualismo e da solidariedade mórbida.

O coletivo e relações de trabalho se apresentam um tanto esgarçados. Incita-se o narcisismo produtivo num modelo quantofrênico de avaliação do desempenho (GAULEJAC, 2007). Uma doença da medida assola-nos e nos faz assolados uns aos outros. Uma "panóplia impressionante de métodos e de técnicas para medir a atividade humana", e, assim, "transformá-la em indicadores" e "calibrá-la em função de parâmetros" para responder às exigências de "produtividade" nos invade e nos faz naturalizar a invasão (des)medida da lógica instrumental em nosso psiquismo (GAULEJAC, 2007, p. 72). As subjetividades, cooptadas em (e pelos) seus ideais, e que são indissociadas das formas históricas de sociabilidade (utilitário-produtivistas), são pautadas, no atual cotidiano e práticas universitárias, por esta panóplia que consiste a racionalidade instrumental. Ou, em outros termos, por injunções contraditórias, de tal modo que, "responder a uma", "não permite responder à outra" (GAULEJAC, 2007, p.117). O "compromisso recíproco" deixa de regular as "relações entre o indivíduo e a organização", que passam a ser (des)regulados por "injunção paradoxal": supostamente se valoriza o grupo, mas é o indivíduo e a individualização da avaliação o *gran* móvel da gestão como "doença social" (GAULEJAC, 2007, p.117).

No presente artigo buscamos assim retomar nossas reflexões anteriores (SILVA, 2013a; SILVA; MANCEBO, 2014a) sobre o trabalho (intensificado) e subjetividade (refratada e refratária) do professor no contexto da intensificação e precarização, atualizando-as na análise de uma crise de gestão em um departamento de uma instituição universitária pública. Esta "crise" é tomada como pré-texto para as análises que apresentamos, uma vez que os problemas a ela relacionados não se encerram nela mesma, mas, outrossim, se relacionam tanto às reconfigurações da instituição universitária, sob a égide da racionalidade instrumental e da hipervalorização da quantidade de produção acadêmica, como ao alastramento da gestão como uma espécie de doença social em inúmeras instituições, de modo que a quantofrenia e o produtivismo não se restringem à academia (GAULEJAC, 2007).

Consideramos que o individualismo forjado na sociabilidade instrumental e produtiva, ao mesmo tempo em que incita o *plus* trabalho solitário, sob a matriz de um Ideal super-egóico cruel e feroz, narcísico e ilusório, produz uma espécie de fuga do trabalho coletivo e do que efetivamente se normatiza nos conselhos gestores. O individualismo se revela enquanto individualismo negativo, e uma configuração pseudo-coletiva subexiste num Ideal normativo fetichizado, em detrimento da construção coletiva e autônoma de uma norma que, assim, perde sua eficácia, simbólica e concreta. Eis do que queremos tratar, numa perspectiva de uma etnografia indisciplinada e implicada, fenômenos no qual nos en-volvemos, somos sujeitos-objetos, alvos-atiradores, ciente dos riscos que tal abordagem, que nos implica e sobreimplica, encerra. Mas que, como sintoma, pode, d'outra parte, re-velar/des-vendar o que se (o)culta. Abordagem, portanto, que não nos exime, que não esconde que aquilo que se critica do Outro é também crítica de si, uma vez que é o Outro (modelo; rival; oponente) que nos constitui (FREUD, 1985a). Crítica auto e halo dirigida que, ao nos incluir e implodir, faz explodir nossos racionalismos-chavões, e, assim, nos pró-picia a enxergar algo distinto daquilo do que, na "Caverna de Platão" (MORGAN, 1996) da sociabilidade produtiva e do individualismo negativo, geralmente somos mutuamente impingidos a (dis)torcidamente crer e acreditar.

"A regra para mim é burocracia, para o outro Regra": ou, "aos amigos os favores e aos inimigos o peso da lei"

O coletivo mal consegue se reunir. Estilhaçado, como a própria subjetividade estruturalmente clivada, se mostra quase impossível de se re-unir em torno de uma substancialidade perdida. Encontra-se em cacarecos no contexto do império do fetiche enquanto processo de colonização de si e do Outro (SAFATLE, 2010).

Há sempre outra prioridade que ante-cede a do trabalho coletivo, do interesse comum. Prevalece o interesse do Um. Do significante-mestre. Do sucesso a qualquer preço. Do atropelamento do outro e de si mesmo numa (insana) corrida (interminável) para o sempre mais (GAULEJAC, 2007). Na sociabilidade da *lattescracia* a produção de um *paper* e a busca heter-auto-engendrada de atender às exigências (contínuas, infindáveis e inatingíveis) de um Um supostamente compartilhado, de um Ideal onipotente, pseudo-coletivo, heterônomo e asfixia-dor, parece prevalecer sobre qualquer busca efetiva de construção coletiva e democrática.

Aos trancos e barrancos se realizam reuniões esvaziadas-cheias, com professores que dela entram e saem, numa ansiedade inquieta e inquietante, ou, que nela se fixam, plugados em seus *lap tops*, ou ainda, absortos na leitura da tese da qual será banca no dia seguinte. De corpo presente, só corpo, e alma no além de seu idealismo forjado. Conectados em outra sintonia. Fisgados por um Ideal que já não lhes pertence, mas que o domina e que (i)mobiliza sua subjetividade.

Da norma do esforço docente à anomalia do ex-força

Sem devido aprofundamentos de discussões, este coletivo, fragilizado, por vezes cria normas. Uma delas, no caso da análise da crise de gestão aqui em pauta, é a do esforço docente. Criou-se parâmetros pretensamente objetivos para se calcular o não mensurável e incalculável: o esforço do sujeito no real do trabalho. Bem ou mal, mas criou-se.

Assim, com uma série de imperfeições, criou-se um Referente que deveria nortear situações de conflito de interesses e nas situações decisórias relativas a uma tarefa básica semestral do cotidiano da universidade (e da qual os professores, ab-sorvidos pelo suposto *glamour* ou *status* da pós-graduação, parecem por vezes elidir): as aulas e ensino na graduação. E com base neste parâmetro se estabeleceu regras para, na ocasião de atribuição de aulas, indicar quem poderia "abrir mão" de uma disciplina no semestre, e ministrar tão somente uma e não duas. Em tese a regra estabelecia que o professor que tivesse com menor esforço docente assumiria duas disciplinas, e o que tivesse pontuação mais alta poderia eventualmente ficar com uma disciplina na graduação - com geralmente outra na pós, além das incontáveis exigências de inúmeras orientações e pressões (internas e externas) de publicação e mais publicação.

Mas nem tudo corre como o pré-visto. Na hora de se aplicar a regra, construída aos trancos e barrancos num coletivo fragmentado, ela é questionada, ignorada, forcluída. Àquele para o qual ela se aplicaria, ela não raro parece desumana, "burocrática". Para os demais, espelho negativo da "vítima", seria a Regra; mas que, paradoxalmente(?), tende a não ser guia de um coletivo invadido pela pequena política (COUTINHO, 2010). Se re-vela como mera regra, r minúsculo. Há sempre um pré-texto para invalidá-la. E quanto maior a posição de poder do sujeito que a ela resiste, ou seu teor apelativo, maior o constrangimento do gestor e de seus outros especulares, para "aplicá-la". O enfrentamento se torna difícil, ameaçador, tanto para seu alvo como para quem deve fazer valer o decidido coletivamente. Estão todos de

acordo e em desacordo com um referente que, na situação concreta, deixa sê-lo, e se subsumi ao Um das "prementes" e "urgentes" "necessidades" narcísico-produtivas.

Os subterfúgios, trapaças ou fraudes não legitimadas e contrárias à subversão ético-política do *tricheriè* (DEJOURS, 2004; SILVA; HELOANI, 2013) se tornam moeda corrente em detrimento da norma (fragilmente) consensuada. Da gestão como doença social, pautada nos índices e ranqueamentos de um Ideal heterônomo e opressor, hegemônico e obstaculorizador do trabalho coletivo, se (re)produz uma "crise de gestão".

A crise de gestão, assim, no departamento, é forjada por injunções paradoxais de um coletivo perdido e sem sentido, em frangalhos e incapaz de arbitrar os conflitos nele presentes. O coletivo se coloca normas, mas ele mesmo é o primeiro a as infringir. Normas deixam de ser algo substantivo e organizativo. E as relações de quase compadrio ou rivalidade invadem as práticas da gestão e as imobiliza em sua potencialidade democrático-arbitrativa. Aos "amigos" (extensão de mim), os "favores", o jeitinho, a fraude que o favor-evanece. Aos "inimigos" (parte clivada-negada de si, projetada no outro), o peso da "lei". E ai dos que resolvem bradar contra a não aplicação da regra. Podem ser vistos de soslaio, já que são, enquanto sujeitos que buscam o resgate da substancialidade, empecilhos à busca instrumental-narcísica da (com)pulsão do individualismo de outros (e de si).

Narcisismo, relações de poder e fantasia de onipotência se imiscuam na produção do "desejado" produtivismo e prestígio acadêmicos, e são produtos e produtores do coletivo esgarçado e degradado. O pré-tenso coletivo, portanto, neste contexto de anomalia que barra a racionalidade potencialmente substantiva, concretiza uma das mais fortes tendências da vida institucionalizada: a obstrução do processo grupal e o afastamento dos seus objetivos (éticos) intencionalizados, geralmente sob uma sociabilidade-subjetividade sugada em torno do eixo (de disputa) do binômio poder-narcisismo (OSÓRIO, 2003).

Na busca da afirmação de si, o sujeito (se) "perde" de sua individualidade autêntica e do coletivo que o daria forma. Seu (pré-tenso) ideário ético-coletivo, como barro e a regra frouxa dele modelada, é rachada pelas pequenas políticas "interesseiras" (COUTINHO, 2010) e "egoístas". Se desfaz. Aliena-se. E quando se estranha, a si, e ao que (lhe) (e se) produz no seu trabalho, trabalho dos outros, nas relações, nas tensões que afligem, a si e a outrem, no laço social frágil e perverso, se depara com o que lhe se apresenta como estranhamente familiar (FREUD, 1985b). Quando a regra não é seguida, estranha este fenômeno. E quando a regra lhe atinge, a estranha. Regra criada com ele no "coletivo", mas na qual ambos não se

reconhecem, como se não fossem eles mesmos, pois já são Outros. E se configura Um outro eu, forjado num conjunto que se reduz a um conglomerado conflitivo não arbitrado, e não construído no coletivo propriamente dito.

Desindividualização individualizante e clivagem do eu

Na fusão com o Ideal organizacional que asfixia-dor, o eu manipulado e manipula-dor, na sua condição brutalmente narcísica, se desindividualiza. O indivíduo se perde enquanto tal. Mas se trata, d'outra parte, de uma desindividualização "individualizante", conquanto "garantidora de gozo, sempre individual e narcísico" (LEITE, 1995, p.89). Há uma "desumanização dos Ideais", "às custas da maior humanização da coisa organizacional" (LEITE, 1995, p.91). O trabalhar como alucinados os faz uma espécie de "sujeitos plásticos", imersos numa infelicidade na qual o símbolo e a linguagem são barrados, e os sentidos substituídos por uma agir autômato: "porta-voz dos novos tempos, narcísica ou superegoicamente, propõe-se a ensinar, moldar e moldar o futuro dos menos afortunados", não raro "reforçando aquilo mesmo que, supostamente, lutam contra" quando produzem a regra (LEITE, 1995, p.95). Eles não sabem o que fazem, mas fazem, e não fazem o que (em suspenso) sabem. O estranhamento e a contradição potencialmente mobilizadores de alternativas à prática social que perdeu a substancialidade da intencionalidade se arrefece. E a consciência se torna cindida ou dilacerada (LUKÁCS, 2010). Objetivação de uma reificação estranhante, ainda que a irredutibilidade da subjetividade possa sempre re-colocar um outro devir do sujeito histórico, político e desejante (SILVA, 2013a; 2013b). Todavia, como aponta Lukács (2010, p.376), muitos sujeitos (e, acrescentamos, grupos, departamentos, modos anômalos de gestão), a despeito da sempre possível ruptura com a casualidade posta, "passam a vida inteira sem saber com clareza o que realmente são e como deveriam, portanto, organizar a própria vida". "Ser mudo", com somente uma "possibilidade abstrata de comunicação" (LUKÁCS, 2010, p.79).

A clivagem do eu e a sobreadaptação defensiva

A dita, assim por dizer, "crise da gestão", ou, crise da eficácia simbólica da Lei ou Norma, tende a se perpetuar ao produzir a clivagem do eu, ou, mais precisamente, de um eu enquanto "conjunto heteróclito e clivado", como se fosse uma "formação paradoxal de compromisso construída sobre uma estrutura de contrariedades" (SAFATLE, 2010, p.100).

Neste eu clivado duas ideias opostas coexistem na mente: "a regra existe" e a "regra não existe". Admite-se e não se admite a castração, reconhece-se e não se reconhece o simbólico, sabe-se e desconhece-se. O cinismo se alia à falência da crítica, e o que seria anormal se torna corriqueiro, ordinário:

> Seu caráter ordinário aparece se aceitarmos que os processos de socialização e de individuação não se apoiam mais, de maneira hegemônica, na função organizadora do recalque e da repressão. Como se a constituição de personalidades coerentes e organizadas não fosse mais o horizonte a guiar o desenvolvimento individual. Situação na qual o Eu deve aparecer como espaço heteróclito de contradições que são suspensas sem se resolverem, espaço em que o saber advindo da inscrição da "percepção" e a crença fantasmática estão em contínua dissociação. Em situações de *desagregação de padrões normativos* e de crise de legitimidade, é possível que o Eu tenda a desenvolver-se internalizando o que poderíamos chamar de *estruturas duais de organização*, em que determinações contraditórias convivem de maneira "flexível" no interior de uma *instância psíquica clivada*. Essa seria uma maneira de procurar estabilizar uma decomposição psíquica inevitável quando os *padrões normativos começam a funcionar em situação de anomia* (SAFATLE, 2010, p.103-104, grifos nossos).

Assim, sabe-se que a norma existe, mas a crença cínica de que ela não existe, possibilitada pela clivagem, permite um posicionamento variante conforme o que melhor convenha ao sujeito em uma dada situação: beneficiar-se a si ou ao outro "igual", ou negar o benefício ao diferente, imagem especular negada de si.

Esta cisão, no entanto, é uma defesa que não se configura efetivamente como uma patologia, ou melhor, se trata de uma sobreadaptação defensiva ou normopatia. O que ocorre na normopatia é uma cisão entre duas realidades: a interna e a externa. Embora a regra criada pelo pré-tenso coletivo seja algo formalizado em atas, registros dos processos decisórios, no campo da subjetividade se produz quase o inverso da sua negação que se dá no concreto, pois o que se "suprime" (no sujeito) é a dimensão da interioridade, na qual o cultural e o simbólico foram inscritos. No normopata se opera um extravio, sendo a realidade interna praticamente suprimida e a externa, sobre- investida. O sobre-investimento na realidade externa, no caso, se materializa na ação autômata, barrando o pensamento que faria fazer valer a Lei. Temos o profissional fabrica-dor de *papers*, que nega a dimensão simbólico-relacional e sua inserção coletiva, e se funde num Um onipotente, imaginário destrutivo, numa *práxis* infindável e incansavelmente produtiva, ao mesmo tempo em que se esvai do acordo coletivo e da atividade que não lhe interessa: o ensino que não lhe preenche em termos de sua fantasia de completude, do símbolo de sucesso que ator-doada-mente persegue. Na normopatia há uma

recusa da alteridade numa espécie de fuga para realidade que ignora a regra como compartilhamento, mas que, paradoxalmente, o sujeito sabe existir quando situado na outra linha (dissociada) de seu ("duplo") eu, heteróclito, contraditório e conflitivo. Configura-se assim uma "hipernormalidade reativa" decorrente de um processo de "sobreadaptação defensiva", (in)conforme à norma, ou melhor, uma Norma(lidade) "falsa ou apenas aparente" (FERRAZ, 2002, p.22), tal qual o gozo do fetichista (SAFATLE, 2010). Segue-se um padrão estereotipado, e não a norma enquanto regra substantiva e simbolicamente efetiva. Ancora-se na realidade objetiva, numa espécie de psicose às avessas, pois não se trata de perda do contato com a realidade, mas de uma relação hipostasiada com uma realidade já destituída de sua condição de instância constitutiva da subjetividade autêntica e da sociabilidade pautada na ligação e pulsão de vida. A instrospecção e a crítica tendem a sucumbir frente ao imperativo categórico da produção cuja intensidade praticamente só encontra espaço na medida em que se foge do trabalho coletivo. Atua-se maníaca e solitariamente, e não se interage simbólica e coletivamente.

O sujeito normopata, portanto, privilegia um *fake "*ajustamento à realidade exterior, a produtividade e o cumprimento das exigências", mas negando a si, ao outro e ao mal-estar do qual ao mesmo tempo foge e termina por re-cair (FERRAZ, 2002, p.58). O normótico asfixia a abordagem criativa e a experiência com o Outro, e se fecha no Um ilusório do narcisismo produtivo e esvaziado, numa estereotipia dos padrões morais avassaladora de si mesmo, do outro e do coletivo para o qual aparentemente tanto se esmeira:

> É no campo privilegiado da ação, portanto, que sua vida se desenrola, podendo ele, em casos extremos, agir à feição de um robô. O *workaholic* do mundo contemporâneo poderia servir como um bom exemplo disso. Os padrões morais do normótico não fogem à sua usual estereotipia. Assim, não se articulam à culpa originada no conflito entre ego e super-ego, mas parecem decorrer da simples introjeção de regras e leis, que ditam o que é certo e o que é errado sem apelo a uma conflitiva psíquica (FERRAZ, 2002, p.71).

O normótico, portanto, se faz (ilusoriamente) vivo (fundido ao que não é ele) no que é absolutamente sem sentido. Sua produção é produtivismo, e seu encadeamento com o coletivo (des)regulado, conquanto sob base de injunções paradoxais que implicam em insignificância e vazio ontológico (GAULEJAC, 2007).

Por uma certa antítese do que foi dito

Procuramos apresentar, num plano de uma quase especulação teórica, e de uma etnografia *sui generis*, alheia ao formato clássico da descrição fenomenológica e ancorada numa noção psicanalítica de que em críticas e disputas mútuas entre indivíduos há um interjogo intenso de projeções, negações e clivagens, algumas reflexões sobre uma dada situação concreta, a saber: a de crise de gestão em um contexto de práticas universitárias predominantemente pautadas pela intensificação do trabalho, competitividade e individualismo negativo. Assim, tecemos a dita "crise" como um pré-texto, concreto e abstrato, que nos permitiu sistematizar, em uma nova perspectiva, algumas proposições acerca do tema Trabalho & Subjetividade do professor universitário.

Mas vale apresentarmos algumas ressalvas ou ponderações ao que foi dito.

Primeiramente, alertamos que nossa crítica à normopatia e ao individualismo não deve ser tomada como uma substância em-si, nem tampouco ser mal interpretada como uma defesa ingênua do normativo. Desde Freud (1985c), do ponto de vista psicanalítico, e de Moore Júnior (1987), do ponto de vista sociológico, sabemos o como o normativo é fundante e, ao mesmo tempo, conflitivo, em suas relações com o individual e o coletivo. A subjetividade, inseparável da sociabilidade, coloca indivíduos e coletivos a todo tempo em conformidade e revolta em relação ao normativo e ao intricado jogo de pulsão de vida e morte de sujeitos, grupos e instituições. Se Freud (1985c) em seu *O mal estar na civilização* foi pródigo em explicitar o sofrimento face ao normativo "civilizatório" que não cumpre a contento o pacto social e que, por outra parte, age como indutor e impositor de uma série de renúncias por parte do indivíduo, Moore Júnior (1987) notabilizou-se por analisar o quanto o normativo pode se atrelar ao que é injusto e ser fonte de reações individuais e coletivas de cega obediência, ou ainda, de (justa) revolta, quando então tende a ser violado não por motivos de individualismo grosseiro, mas sim por questão de um apurado "sentido de injustiça":

> As normas sociais e sua violação são componentes cruciais na ira moral e no sentido de injustiça. Um indivíduo pode estar irado porque sente que a norma vigente é ela própria errada, e que é preciso implantar outra. Na vida real tais situações assumem, com frequência, a forma de desacordos sobre o que a norma é realmente. Sem normas a governar a conduta social não haveria um fato como a indignação moral ou um sentido de injustiça. Da mesma maneira, a consciência da injustiça social seria impossível se os seres humanos pudessem ser convencidos a aceitar toda e qualquer norma (MOORE JR., 1987, p.21).

Vale ainda considerar ou ressalvar, a despeito de nossa tentativa que julgamos operante de explicar, sob mediação de um sujeito boneco-emblemático (quase virtual), o grande imbróglio da crise de gestão e da degradação normativa, que a dinâmica sócio-subjetiva é cheia de outros elementos que colocam em movimento as normopatias, clivagens e defesas. Se algo se estanca, nada fica sempre estancado. Alternativas e movimentos contrários ao da pasteurização do eu e do coletivo são certamente presentes. O sujeito histórico, político e desejante e sua condição afetiva e ética não será jamais eliminada da sua existência no campo da indissociabilidade entre sociabilidade e subjetividade (SILVA, 2013b).

Procuramos somente dar luz e destaque ao lado sombrio da degradação da norma. Não obstante, os processos sócio-psíquicos são mais plurais do que nosso intencional acento pode fazer crer. Não há só degradação. A realidade é contraditória e não se paralisa num sistema psíquico-organizacional que só redunde em dominação e poder (PAGÈS et. al., 1985). Procuramos jogar luz naquilo que muitas vezes queremos escamotear. Mas isto não justifica que deixemos de considerar outras metáforas de compreensão do sistema organizacional que não seja a da prisão psíquica (MORGAN, 1996). Tomamos esta como Referente-mestre para propositalmente construir críticas implicadas de nós mesmos e do que uma professora de nossa pesquisa denominou, emblematicamente, como "coletivo enlouquecido" (SILVA, 2013a). Procuramos não nos eximir e considerar que, em certa medida, somos produtos e produtores do que denominamos por termos como "crise de gestão", "fuga do trabalho coletivo" e processos interesseiros e narcísicos de recusas normativas.

Jogar a luz na sombria "Caverna de Platão" para desmascarar distorções, no entanto, não se justificaria se não admitíssemos antíteses ao que foi dito, pois seria como jogar sombra numa percepção que já tivemos e explicitamos em outras análises: a existência do ser social professor cujo imperativo substantivo ético é predominante e que, justamente no contexto onde esta sua característica é refratada de seus fins, sofre, cria estratégias defensivas, não raro patogênicas, ou mesmo, adoece. Mas lá também apontávamos para as formas criativas de prazer, relacionadas à pulsão de vida (SILVA, 2013a; SILVA; MANCEBO, 2014a).

A subjetividade que é refratada, afastada de seus fins e sofre e/ou adoece, também apresenta tanto potenciais como átimos reais de suspensão da vida cotidiana alienada (HELLER, 2000). É no jogo interminável e ineliminável do conflito indivíduo-organização (LEITE, 1995) que a subjetividade é e se faz refratária ao que lhe forja ser refratada de si

(SILVA, 2013a; SILVA; MANCEBO; 2014). E concretiza, ainda que em níveis micro-políticos, alternativas genuínas.

Uma nota final sobre identificação e implicação no processo de pesquisa

Em nossa pesquisa sobre trabalho, saúde e subjetividade dos professores (SILVA, 2013a), sofremos processos de identificação, ético-política e ideológica, com nossos pesquisados, assim como com seus processos de contrariedade e de sofrimento. Não somos neutros e sempre implicados e sobreimplicados com o quê decidimos pesquisar e compreender. O mesmo pode ser dito em relação aos atores "positivos" e "negativos" da dita "crise de gestão", nosso pré-texto de análise. A busca da compreensão dos outros com os quais nos identificamos, assim como nossa crítica e hostilidade com os que nos parecem avesso a nós, são, em certa medida, uma forma de procurar dar unidade e mais inteireza em nossas subjetividades, por vezes estilhaçadas nos contextos patogênicos e refratários aos nossos propósitos e intenções. A própria escritura deste texto nasceu de incômodo vivenciado por este autor, diante do qual se elaborou a seguinte reflexão: só (me) (nos) resta sublimar. Isto nos parecia mais criativo e saudável do que dizer que só restaria a resignação. Em nossa referida pesquisa encontramos depoimento de professor que apontou como por vezes tal tipo de produção-denúncia pode minimamente auxiliar a manutenção do sentido de vida e da estabilidade psíquica. Dizia o professor, ao relatar sobre seu sofrimento, adoecer e formas de resistir, esta representada (sintomaticamente) pelo significante "ressuscitar":

> Eu vivo pensando em me transferir ou fazer concurso pra outro lugar, mas fico achando que eu não conseguiria, porque eu publiquei pouco, e publiquei tão pouco porque fiquei sobrecarregado, estressado, doente, e depois deprimido. O que fez com que eu "ressuscitasse" um pouco foi que eu comecei a escrever denúncias e textos "militantes", e daí me aproximei muito de outras pessoas que também estavam muito incomodadas com a situação do polo [*campus* interiorizado e precarizado de expansão de uma Ifes] e tentando mudá-la... E agora eu fico com medo de me transferir para um outro lugar e ele ter problemas estruturais, parecido com os daqui, e eu ainda por cima não conseguir me entrosar lá. De vez em quando eu penso em abandonar a vida acadêmica e ir para outro país (DOCENTE, In: SILVA, 2013a).

Deste modo, explicitamos o quanto somos sujeito e objeto do que pretendemos analisar, e o como nos deparamos com Outros que ora tomamos como espelho, ora como sombra. A crítica como forma de lidar com a angústia diante do que não nos con-formamos por vezes é quase que inevitável para que não nos afundemos em um sofrimento mórbido. D'outra parte, este incômodo crítico, mesmo perlaborado, não apaga nossa angústia face à normopatia e ao que apontamos como individualismo (interesseiro) e narcisismo (incitado e manipulado). Tudo o que foi dito, portanto, pode e deve ser dito sem nos eximir de nossa posição de sujeitos implicados e sobreimplicados no jogo contraditório de nossos próprios conflitos (ineliminâveis e históricos) entre, como apontamos, o individual, o normativo e as pulsões de vida e morte no cotidiano coletivo e institucional.

Palavras finais

A temática Trabalho & Subjetividade merece ser desenvolvida com base em uma concepção do sujeito enquanto ser social, histórico, politico e desejante, fundamentalmente atravessado por contradições e conflitos, nos sentidos marxista e psicanalítico. Consideramos que os sentidos dados às contradições e conflitos nestas duas distintas abordagens devam ser renovados no interior delas mesmas. E defendemos que, quando o são articulados entre si, encontram possibilidades mais fecundas de se renovarem nas especificidades de seus campos de origem (SILVA, 2013b; 2012). A partir da busca deste diálogo senão de quebra de fronteiras entre estas distintas epistemes, mas nos situando fundamentalmente na perspectiva de uma renovação do campo psicanalítico, particularmente daquele voltado ao tema trabalho, apontamos que as possibilidades de contraposição ao mundo do trabalho intensificado e da configuração de organizações patogênicas não são muito promissoras, mas existentes. Nosso intuito foi lançar mão de várias reflexões que pudessem subsidiar a compreensão de certa irracionalidade do coletivo que se auto-anula e que cria desgastes, injustiças, competitividade e toda sorte de posturas individualistas. E no destaque que demos ao texto, e além dele, reside a esperança de mudanças, mas sem ingenuidade, pois estas sempre serão mais ou menos circunscritas a determinadas ações micro-políticas. Estas podem tanto se atrofiarem como se ampliarem no metabolismo sócio-psíquico. O percurso sempre dependerá dos jogos e tensões sobredeterminantes do humano, tais como a dinâmica dos condicionantes sociais e históricos do indivíduo e os mecanismos psíquicos de determinação do sujeito (LIMA, 2012), e, por fim, *but not the least*, da compreensão crítica e interdisciplinar acerca da degradação do normativo e do esgarçamento do coletivo.

Referências:

COUTINHO, Carlos Nelson. **A hegemonia da pequena política**. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (org.). Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, cap.2, p.29-46, 2010.

DEJOURS, Christophe. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte (orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, parte II, cap.7, p.197-241, 2004.

FERRAZ, Flávio Carvalho. **Normopatia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FREUD, Sigmund. **Psicologia de grupo e a análise do ego**. Rio de Janeiro: Imago, v.XVIII, 1985a.

_____. **O estranho**. Rio de Janeiro: Imago, v.XVII, 1985b.

_____. **O mal estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, v.XXI, 1985c.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEITE, José Eduardo Teixeira. Nós quem, cara pálida? A razão depois de Taylor. In: DAVEL, Eduardo; VASCONCELOS, João (orgs.). **"Recursos" humanos e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, cap.6, p.80-117, 1995.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. **Diálogo entre a Sociologia e a Psicanálise**: o indivíduo e o sujeito. Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo, Boitempo, 2010.

MOORE JR, Barrington. **Injustiça**: as bases sociais da obediência e da revolta. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MORGAN, Gareth. **Imagens das organizações**. São Paulo: Atlas, cap.7 ("Explorando a caverna de Platão: as organizações vistas como prisões psíquicas"), p.205-238, 1996.

OSÓRIO, Luis Carlos. **Psicologia Grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, cap.6 (Processos obstrutivos nos grupos, nas instituições e nos sistemas humanos em geral, p.71-81), 2003.

PAGÈS, Max (et. al.). **O poder das organizações**. Rio de Janeiro: RJ: Atlas, 1986.

SAFATLE, Vladimir. **Fetichismo**: colonizar o Outro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SILVA, Eduardo Pinto e. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v.17, n.1, 2015 (no prelo).

_____. **Trabalho, saúde e subjetividade do professor na universidade pública em expansão**: estranhamento, sofrimento e prazer. São Carlos/Rio de Janeiro: Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado, Departamento de Educação (UFSCar) / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ), 2013a.

_____. Subjetividade e sociabilidade: reflexões sobre o trabalho e saúde do professor universitário sob uma perspectiva freudo-marxista. **Advir** (ASDUERJ), v. 30, p. 19-31, 2013b.

_____. **Por uma leitura *sui generis* do sofrimento e prazer no trabalho do professor da universidade pública brasileira**: articulações entre a teoria marxista da subjetividade, psicossociologia e psicodinâmica do trabalho. In: I Congresso Internacional de Psicologia do trabalho e das Organizações, 2013, Braga. Livro de Atas do I Congresso Internacional de Psicologia do Trabalho e das Organizações. Braga: Aletheia/Universidade Católica Portuguesa, 2012. v. 1. p. 645-667.

SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, R. Trapaça. In: VIEIRA, Fernand de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. (Org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. 1ed.Curitiba: Juruá, 2013, v. 1, p. 483-488.

SILVA, Eduardo Pinto e; MANCEBO, Deise. Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. **Fractal**: Revista de Psicologia, v.26, n.2, p.479-492, maio./ago. 2014.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

NEM TUDO SÃO FLORES OU CASCALHOS: AS RELAÇÕES ENTRE SOFRIMENTO-PRAZER NAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM O OFÍCIO DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP

Fábio Machado Ruza
fabioruza@yahoo.com.br
Universidade Federal de São Carlos

Eixo 4- Trabalho docente na expansão da educação superior

RESUMO

O artigo tem o objetivo de analisar os elementos potencialmente geradores de sofrimento-prazer nas atividades que compõem o ofício do professor da pós-graduação da UNESP e, a partir daí examinar as múltiplas relações existentes neste par. A análise se baseou em dados documentais, do questionário e de uma entrevista realizada com a coordenadora de um programa de pós-graduação da UNESP; e foram compreendidos a luz conceitual dos campos da Psicodinâmica e da Psicossociologia do Trabalho. Os dados revelaram que as atividades de ensino, orientação e pesquisa-produção acadêmica são potencialmente geradoras de prazer. Ainda assim, ele pode ser limitado pelo sistema heterônomo de avaliação e pela sobrecarga de trabalho. Por sua vez, a extensão apresenta pouco envolvimento do professor e a realização de atividades administrativas e burocráticas foram consideradas trabalhosas e impeditivas para o docente se dedicar à outras potencialmente mais prazerosas. Ainda assim, o trabalho administrativo não é plenamente desprovido de prazer, pois pode gerá-lo quando este ofício estiver combinado a uma relevância social e permitir obter reconhecimento. Por fim, por detrás desta aparente ambivalência prazer *versus* sofrimento existe um intrincado movimento dialético e, por vezes, contraditório.
Palavras-chave: Educação superior; Trabalho docente; Sofrimento-prazer

Introdução

A pesquisa[134] que subsidia a produção deste artigo é desenvolvida no âmbito acadêmico do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e tem como objeto de estudo o trabalho e a subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP[135], analisando mais detidamente as relações entre sofrimento-prazer e os limites-potencialidades de construção de sentido no trabalho.

A universidade estatal fruto desta investigação é permeada por uma série de transformações produtivas e na delimitação do estudo optou-se por examinar a realidade de

[134] A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva e recebe financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
[135] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

dois programas de pós-graduação de humanidades que possuem *alta performance acadêmica*, com base no pressuposto de que poderiam apresenta maior conformação aos critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A discussão proposta neste texto estará em analisar os elementos potencialmente geradores de sofrimento-prazer presente nas atividades do magistério superior e examinar as múltiplas relações entre sofrimento-prazer que, grosso modo, assumem caráter ambivalente, mas que por detrás se apresenta constituído por relações dialéticas e, por vezes, contraditórias. Face a este interesse investigativo, a orientação teórica adotada no artigo se pautará nas discussões da Psicossociologia e da Psicodinâmica do Trabalho, uma vez que a noção de subjetividade adotada se constrói na interface entre a dimensão individual e social, sendo a última relacionada invariavelmente às formas históricas de relações sociais (sociabilidades). Ademais, os dados estarão pautados na análise de documentos, na análise de questionários aplicado a 36 professores (60% do universo de análise) e na análise de uma entrevista realizada com a coordenadora de um dos programas de pós-graduação da UNESP. Por fim, aponta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar[136] e tem seguido as orientações éticas necessárias a garantia do bem-estar dos participantes.

Tecido breve consideração metodológica, passamos a analisar a atual conjuntura política, econômica e institucional que leva as transformações no funcionamento e no papel social da universidade, estando o corpo docente na condição de agente interpelado e interpelante desta contingência.

A era da mundialização do capital, de forma sintética, consiste no atual estágio de aguçamento do processo de internacionalização do capital financeiro que, agora, se valoriza pelo globo a partir da desregulamentação das economias nacionais e da desconcentração dos processos produtivos. Os fluxos de investimentos financeiros, neste processo, se deslocam entre os países com objetivo de obter vantagens que permita maior lucratividade das empresas e dos investidores instalando-se em locais que fornecem vantagens ao capital, como: farta matéria prima; isenção fiscal; mercado consumidor em expansão; leis trabalhistas e ambientais "flexíveis"; e, por fim, suporte tecnológico e científico financiado com fundo público (CHESNAIS, 1996). A partir disto, o Brasil visando atrair tais investimentos adota, entre outras ações, a aproximação orgânica da universidade estatal aos interesses do setor

[136]CAAE: 23240113.6.0000.5504.

produtivo, favorecendo a apropriação de seu saber (*General Intellect)* pelo capital financeiro-industrial, como forma de agregar valor aos bens e produtos que são produzidos e comercializados (CHESNAIS, 1996; SACRAMENTO, 2011).

Coadunado a cartilha da predominância financeira, o Brasil aderiu ao receituário neoliberal, inicialmente no governo Fernando Collor (1990-1992) e de forma mais sistemática no Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), quando se realizou profundas Reformas no Aparelho do Estado brasileiro atingindo os âmbitos: fiscal, administrativo, previdenciário e jurídico. O objetivo propagado era o de "enxugar" a máquina pública a fim de se concentrar na prestação de serviços básicos à população: educação, saúde, segurança, saneamento, entre outros (CARDOSO, 2007). No entanto, na prática a realidade se desenhou foi distinta, pois como bem aponta Paulani (2008) a atenção prioritária do Estado se voltou a sobrepor os interesses dos investidores financeiros ao bem-estar da população. As ações de orientação neoliberal foram continuadas nos governos Luiz Inácio Lula da Silva – Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-hoje), com a especificidade do Estado costurar uma aliança entre o setor produtivo e a adoção de políticas de valorização do consumo interno e combate a pobreza extrema e expansão. Tais ações somadas ao carisma de Lula deram origem ao fenômeno político-antropológico de valorização da figura pessoal do presidente Lula (SINGER, 2012) que recentemente tem apresentado profundos sinais de desgaste.

As orientações neoliberais em curso no Brasil há pelo menos duas décadas, foram estendidas à reformulação da gestão do funcionalismo público (*new public management*) (CARDOSO, 2007) a partir da introdução de preceitos e técnicas do mundo empresarial como: otimização de gastos e recursos, rentabilidade, flexibilização e produtividade, tão bem analisadas por Gaulejac (2007). O campo da Psicossociologia do Trabalho fornece subsídios de análise para as injunções deste novo paradigma gerencial na universidade pública, a que atua, grosso modo, em duas frentes. A primeira é no sentido de racionalizar os recursos financeiros e humanos da universidade a partir de programas de expansão que geram descompasso entre o crescimento de matrículas, com o de funcionários e docentes – vide a realidade da UNESP que durante o período de 1992-2013, elevou-se significativamente o percentil de matrículas na graduação e pós-graduação (130,1%[137]), em contraste com a

[137] O número de estudantes de graduação e pós-graduação conjuntamente saiu de 21.325 em 1992 para mais que dobrar (49.082) no ano de 2013.

inexpressiva ampliação do corpo docente (6,8%[138]) e com a retração no número de técnicos administrativos (-2,8%[139]) (UNESP, 2004; 2014).

A segunda é no sentido de procurar reconstruir produtivamente as práticas universitárias e de construção do saber científico, mediante técnicas de gestão da subjetividade que levam a institucionalização das ideologias da excelência e do produtivismo acadêmico[140]. O poder gerencial atua no sentido de produzir índices e mecanismos de avaliação como forma de construir hierarquizações frente aos desempenhos das pessoas e instituições (GAULEJAC, 2007), casos típicos na área acadêmica estão no sistema CAPES de avaliação da pós-graduação e nas políticas de avaliação institucionais - que na UNESP é feita a partir da Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Esta quantofrenia ou "doença da medida" (GAULEJAC, 2007) age no sentido não apenas de regular o desempenho do professor e das instituições, mas de construir uma cultura de competição por desempenhos acadêmico/profissionais. Tal processo culmina com aumento de suposta "eficiência" das instituições, pois o viés quantitativo do trabalho passa a predominar sobre o qualitativo.

Os gestores e formuladores de políticas públicas educacionais apresentam este modelo de universidade gerencial, produtivista e mercantil, como local de identificação, projeção e introjeção, a qual o professor adere mediante o fornecimento de satisfações narcísicas de reconhecimento, poder e prestígio social (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS, et.al, 1990; SILVA, 2013). A partir daí, o poder gerencial acaba conseguindo "mobilizar" as estruturas conscientes e inconscientes da pessoa, mediante a oferta e retirada deste suposto "amor recompensador":

> Ele provoca, ela mesma um duplo movimento fundado no oferecimento de prazer (reconhecimento narcisista, prazer de dominação, sentimento de onipotência...) e na ameaça (medo de fracassar, controles generalizados, pressão de trabalho, tensões nervosas...). A organização suscita assim a formação de uma estrutura psicológica conflitante e fechada, onde o prazer agressivo, a busca de um ideal de perfeição, a procura de satisfação narcísica e a angústia de perder o amor da organização se reforçam reciprocamente (AUBERT; GAULEJAC, 1991, p. 10).

[138] O número de professes ativo saiu de 3.492 em 1992 para atingir 3.730 em 2013.
[139] O número de técnicos administrativos ativo saiu de 7.462 em 1992 para atingir 7.247 em 2013.
[140] A definição de produtivismo acadêmico adotada na pesquisa vai ao encontro da acepção formulada por Sguissardi (2010, p.1): "fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade".

As adesões à racionalidade instrumental e produtivista são fundadas e/ou forjadas na solicitação de um “amor recompensador" que no caso da universidade seria efetivada por mecanismos que possibilitam ascensão na hierarquia do campo acadêmico-científico (BOURDIEU, 2004) como, por exemplo, a conquista de bolsas de produtividade CNPq, financiamentos de pesquisa e ingresso no corpo docente da pós-graduação, dentre outras ações. E, ainda, na possibilidade deste “amor recompensador ser retirado”, ocasionando o receio de ser descredenciado da pós-graduação, perder financiamentos de pesquisa e na especificidade da UNESP ser “rebaixado” de regime de trabalho caso não atinja os indicadores mínimos de desempenho individual formulado pela CPA. O professor mobilizado nesta teia de dominação organizacional, como bem analisou Silva (2013), pode ter a impressão de adquirir um suposto prazer agressivo e narcísico (fetiche do prazer), mas por detrás mascara profundos mecanismos de expropriação si, uma vez que injunções organizacionais – mormente centradas somente desempenho do professor – o induzem a adentrar numa rotina de trabalho estressante, individualizada e intensificada, e, em última instância, alienada.

Como a injunção organizacional está desatrelada da dinâmica real de trabalho, sua dominação tende a não afetar igualmente todos professores, como também, tende a contribuir para que os adeptos a tais pressupostos sejam vitimas de relativa manipulação e/ou o "desaparecimento" dos desejos autênticos no trabalho, o que consequentemente fomenta maior possibilidade de se desenvolverem conflitos psíquicos e crise de sentido profissional (DEJOURS, 2011a; 2011c).

A dinâmica prazer-sofrimento participa, então, do hiato existente entre a dimensão prescrita e real do trabalho, pois esta ultima, ainda que parcialmente influenciada pelas amarras do prescrito, é independente à ele, visto que possui uma dinâmica singular como, por exemplo, a cooperação-retribuição (reconhecimento) no trabalho, a ação da inteligência prática e construtiva no trabalho e os processos de sublimação e construção de sentido autêntico no trabalho (DEJOURS, 2011a; GERNET; DEJOURS, 2011). Ainda que não seja o intuito do artigo analisar detalhadamente estes conceitos formulados pela Psicodinâmica do Trabalho, eles nos são caros, pois participam ativamente do movimento sofrimento-prazer no trabalho – disposição a partir de agora será examinada.

O sofrimento-prazer no trabalho do professor da pós-graduação:

O sofrimento e o prazer, segundo o aporte da Psicodinâmica do Trabalho, integra todo ato de trabalhar, isto porque toda experiência laboral invariavelmente é permeada por vivências de prazer e de sofrimento, este ultimo advindo do conflito natural que existe entre a organização de trabalho (dotada de normas e prescrições) e o funcionamento da estrutura psíquica da pessoa, pautada pela dimensão do desejo (DEJOURS, 2011a; 2011b). A dinâmica sofrimento-prazer não deve ser compreendida segundo visão dicotômica, ou seja, como elementos opostos, mas pelo contrário a relação prazer-sofrimento estabelecem entre si relações indissociáveis e irredutíveis, das quais são constituídas, até certo ponto, de forma ambivalente, mas, sobretudo mediante construção dialética e, por vezes, contraditória. Com intuito de apresentar este movimento, no primeiro momento será analisado os elementos geradores de sofrimento-prazer presente nas atividades do magistério superior, após isto será dado destaque para as relações dialéticas e contraditórias do par sofrimento-prazer, tendo por base relatos de uma professora entrevistada.

Em pesquisa anterior realizada com o corpo docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) concluiu-se que as atividades do magistério superior relacionadas à construção e transmissão do conhecimento científico tenderiam a gerar maior satisfação profissional favorecendo a construção das identidades profissionais do professor, ao passo que as atividades administrativas, embora, consideradas relevantes pelo coletivo não tinham esta potencialidade (RUZA, SILVA, PÁDUA, 2013). Na UNESP, os dados até o momento analisados, dão mostras de semelhante movimento, pois as atividades de ensino, orientação e pesquisa-produção acadêmica tendem a possuírem uma dimensão potencialmente prazerosa que pouco se encontra na extensão, e que se distancia da realização de funções administrativas e burocráticas que, grosso modo, são apontadas como "desprazerosas" e geradoras de descontentamento e sobrecarga. A relatada "satisfação[141]" com o ensino, pesquisa-produção e a orientação estão assim descritas:

> [Elemento de satisfação profissional] - Vocação para o ensino, a orientação e a pesquisa. Na verdade, não se trata de uma profissão, mas de um modo de vida, pois a maior parte de minhas atividades dizem respeito ao conhecimento, à sua produção e transmissão. Tudo feito com prazer (QUESTIONÁRIO nº 8, 2013).

[141] Os termos "satisfação" e "insatisfação" profissional foram adotados no questionário por serem facilmente compreendidos pelo senso comum. Este termo assume caráter mais genérico e distinto da noção prazer e sofrimento no trabalho, no entanto, eles partilham de certa correlação, pois algo gerador de satisfação possui potencial fonte de prazer, condição que se aplica ao termo insatisfação (potencial fonte de sofrimento).

> [Elemento de satisfação profissional] - Reconhecimento de minha produção, formação dos alunos e possibilidade de continuar pesquisando assuntos do meu interesse (QUESTIONÁRIO nº 36, 2013).

> Então, assim é uma escolha, né? É uma escolha profissional porque a gente gosta de fazer isto, gosta de estudar, gosta desta relação aluno-professor, gosta de dar aula, gosta de pesquisa e gosta de escrever, né? Mas então é isto. Agora se tem gente que gosta de fazer esta parte da gestão - acho que tem gente que gosta - mas eu não porque gasta tempo demais, gasta todo o tempo, todo tempo (ENTREVISTADA nº1, 2014).

A ambivalência prazer *versus* sofrimento no trabalho permite entender que há elementos do magistério superior potencialmente mais prazerosos e outros geradores de sofrimento. A pesquisa-publicação acadêmica, o ensino e a orientação como narrou uma participante da pesquisa são atividades voltadas à construção e transmissão do conhecimento científico. A natureza autônoma e intelectual destes fazeres tende a propiciar maiores condições do professor canalizar suas energias pulsionais no trabalho, inscrevendo nele sua dimensão desejante e fantasmática. Ao fazê-lo se tem maiores condições de minimizar os efeitos nefastos das normas heterônomas de trabalho, diminuindo sua carga psíquica, como bem apontou Dejours (2011c):

> Se um trabalho permite a diminuição da carga psíquica, ele é equilibrante. Se ele se opõe a essa diminuição, ele é fatigante. No trabalho por peças não há quase espaço para a atividade fantasmática; em todo o caso, as aptidões fantasmáticas não são utilizadas e a vida de descarga psíquica é fechada; a energia psíquica se acumula, tornando-se fonte de tensão e desprazer, a carga psíquica cresce até que aparecem a fadiga, a astenia, e a partir daí a patologia: é o trabalho fatigante. Inversamente, um trabalho livremente escolhido ou livremente organizado oferece, geralmente, vias de descarga mais adaptadas às necessidades: o trabalho torna-se então um meio de relaxamento, às vezes a um tal ponto que uma vez a tarefa terminada, o trabalhador se sente melhor que antes de tê-la começado: é o caso do artista, do pesquisador, do cirurgião, quando estão satisfeitos com seu trabalho. É preciso então postular a existência de uma carga psíquica negativa do trabalho que reverte em proveito da homeostasia. Estamos aqui dentro do enfoque do trabalho equilibrante (p.25).

O professor que possui a carga psíquica do trabalho equilibrada não apenas adquire antídoto frente ao adoecimento, mas possui maiores condições de convertê-lo, ainda que parcialmente em prazer. Ademais, o ensino, a orientação, a pesquisa-produção acadêmica são atividades relevantes e que propiciam a aquisição de um reconhecimento pelo professor. Sem ter o intuito de adentrar a fundo em tal discussão, segundo o aporte da Psicodinâmica do

Trabalho, tais atividades podem propiciar um reconhecimento real, ou seja, aquele atribuído pelos agentes (professores, alunos e funcionários) em face da qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor. Tal reconhecimento levaria o docente a construir vínculos de afetividade e ter uma descoberta exitosa de si – condições centrais para a construção de vínculos identitários e para a conversão de sofrimento em prazer. Estes fazeres, com destaque para a atividade de pesquisa-produção acadêmica pode, ainda, levar o docente a adquirir um reconhecimento virtual, neste caso, atribuído pela instituição mediante o atendimento de normas e de desempenhos, por exemplo, de produtividade acadêmica. Esta modalidade de reconhecimento é importante, porém quando desatrelada do reconhecimento real tende a ter sua eficácia questionada (DEJOURS, 2011a; GERNET, DEJOURS, 2011). Ademais, o reconhecimento virtual é mais facilmente alvo dos processos de dominação da subjetividade por parte da organização e, estaria relacionada a questão já debatida pelo teóricos da Psicossociologia do Trabalho, referente a dominação mediante a oferta e retirada de um "amor recompensador" pela organização (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS, et.al, 1990).

Já extensão, ainda que integre o grupo de atividades intelectuais, criativas e de significativa relevância social em face dela propiciar parcerias entre a comunidade e a universidade, não se verificou um posicionamento nas respostas dos docentes, sendo que apenas 30,6% relatou no questionário desenvolvê-la. Tais relações dão indícios para concluir que há pouco envolvimento do professor nas atividades extensionistas, realidade ocorrida, também, entre o corpo docente da UEMG (RUZA, SILVA PÁDUA, 2013).

Por conseguinte, a realização de atividades administrativas e burocráticas, até o momento, foram destacadas como geradores de sobrecarga de trabalho e expressas como impeditivas para que se dediquem à outras funções potencialmente mais prazerosas. Dão mostras destes dizeres os seguintes posicionamentos:

> [Elemento de insatisfação profissional] - Quando desejei trabalhar na Universidade Pública, desconhecia o trabalho burocrático/administrativo como tarefa docente. Isso muito me surpreendeu e até hoje sinto descontentamento sempre que tenho que trocar horas de leitura proveitosa por preenchimento maçante, repetitivo e muitas vezes improdutivo de formulários (QUESTIONÁRIO nº 25, 2013).

> A vida de muita gente depende da nossa capacidade de organização, né? Humhum, então, é muito estressante (risos) - não vejo a hora de poder voltar a uma vida normal de docente pesquisadora. O que é mais triste, o que é

> mais difícil é ter que assumir um lugar que você tem que mexer com dinheiro, burocracia, botar panos quentes em tudo e a toda hora, né? Apagar incêndio: você apaga incêndio todo dia. Então, eu não nasci para ser gerente de empresa (risos), eu não quero, não escolhi fazer isto, mas estou aí nesta situação (ENTREVISTADA, nº 1, 2014).

> Então, é um compromisso, assim, de orientar os professores sobre o que está acontecendo, qual é o discurso da CAPES, qual é o de Comitê de Área, o que o programa nosso tem que fazer para continuar como está e o que falta fazer. Então, é este exercício estressante de se colocar nesta posição e cobrar dos colegas. *P. Mesmo tendo uma postura crítica.* E. É claro, porque a postura crítica significa dizer: olha isto está errado, tá? É uma luta nossa, mas é uma luta que é a longo prazo, já a nota é a curto prazo, entendeu? Você tem que ser pragmática: assim precisamos disto neste momento, tá? Não é possível no programa uma situação como essa: o professor que não tem produção. O que a gente faz nesta situação: a gente vai descredenciar o colega, a gente vai pedir para ele produzir ou a gente vai transformar ele em colaborador? Talvez a saída seja colocar ele em colaborador porque você não perde nada na UNESP - na carreira dele - e dá um tempo para ele se organizar, né? (ENTREVISTADA, nº 1, 2014).

As atividades administrativas e burocráticas são criticadas pelos professores pelo fato de serem trabalhosas, desinteressantes e dificultarem a dedicação ao desenvolvimento de atividades criativas e voltadas a construção e transmissão do conhecimento, que como dito propiciam maior prazer e sentido ao docente. Além do mais, a "entrevistada nº1" relata que a coordenação da pós-graduação a conduz a uma crise de sentido em face da pluralidade de papeis, pois enquanto professora é vitima do excesso das pressões profissionais e da sobrecarga de trabalho, porém, como coordenadora ele se vê conduzida a exigir dos colegas o cumprimento dos prazos e o ardil do produtivismo acadêmico, ainda que os critique.

Compondo as atividades do magistério superior, a intensificação do trabalho se desenha como eixo transversal na relação prazer-sofrimento, isto por limitar a primeira e contribuir com a promoção da segunda. A realidade da intensificação do trabalho é bastante presenciada pelo corpo docente, pois segundo dados do questionário, nada menos que 72,2% consideram seu trabalho intensificado; 13,7% parcialmente intensificado; e apenas 11,1% não o consideram intensificado. Tamanha percepção é expressiva e reafirma que a multiplicidade de áreas de atuação do magistério superior e o comprometimento com metas de produtividade, por vezes, heterônomas tende a levar o professor a se sobrecarregar (SILVA, 2013; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). O excesso de trabalho, como se verá nos dizeres a seguir, não apenas pode limitar o prazer conquistado com a realização das atividades do magistério superior, mas pode, ainda, gerar sofrimento e, em alguns casos, adoecimento:

> [Trabalho é intensificado] - Sim, muito. Como eu disse acima, nunca trabalhei tanto. Por ou lado, sinto-me viva e adoro, pois é o que sempre quis da minha vida. No início, então muito mais. Mas, depois desses míseros 3 anos começo a cansar e a ver que o idealismo sucumbe perante a burocracia e vejo o quanto muitos atrapalham por não trabalharem. Tenho neste momento tentado diminuir algumas atividades para poder respirar e não desenvolver doenças emocionais, já manifestadas. Mais, para voltar a ter vida pessoal, pois muito tenho deixado de lado em minha vida pessoal e familiar por conta do trabalho sempre colocado como prioridade em minha vida e, isso, por muitas vezes, acordar, depois de 16 horas de trabalho realizado no dia anterior, com a sensação de não ter feito nada e de estar sempre devendo tudo, atrasada e sem dar conta do mínimo (QUESTIONÁRIO nº, 2013).

> O dia a dia é dar aula, orientar e o problema na coordenação é que eu não saio dos e-mails, eu não saio, e não dá tempo de responder tudo e tem que responder. A gente precisa dar conta disto porque é uma responsabilidade. Então, não dá tempo de você conseguir fazer tudo de forma tranquila, né? Então, assim, quando este tanto de coisa acumula o difícil é descobrir o que dá prazer porque fica tudo horrível, não é? (tensão). Fica tudo péssimo! Esta é uma questão, assim, meio até depressão, precisar tomar remédio para suportar (tensão). É uma sobrecarga, no meu caso por causa da coordenação - consome o cargo que você assume. Espero que fora desta função eu possa retomar uma vida mais tranquila, de menos e-mail, de menos problema para resolver, né? (ENTREVISTADA, nº 1, 2014).

O limite entre o prazer e o sofrimento no trabalho é tênue, pois o excesso de responsabilização e dedicação ao trabalho, ainda que voltados a realização de atividades potencialmente prazerosas como ensino, orientação, pesquisa-produção pode gerar problemas ao professor como, por exemplo, estafa, desequilíbrio psíquico-emocionais e a fragilização de vínculos afetivos, como os relatos acima deram mostras.

As relações entre sofrimento e prazer no trabalho, até o momento foram apresentadas prioritariamente segundo uma visão ambivalente, ainda que se apontasse para certo entrelaçamento destes pares. Como já dito, o interesse ao fazê-lo foi o de apontar para a existência de determinados elementos potencialmente geradores de maior sofrimento e outros de maior prazer. Porém, como bem aponta a Psicodinâmica do Trabalho, o nuance do sofrimento-prazer é mais complexo, visto que um participa do outro de forma dialética e, por vezes, se desenha de forma contraditória. Este movimento pode ser percebido sutilmente nos dois relatos acima, pois a dimensão do prazer no trabalho é limitada por fatores potencializadores de sofrimento: sobrecarga; problemas de relacionamentos; implicação demasiada no trabalho, o qual tende a levar ao afastamento familiar e a diminuição do lazer. Estes fatos tendem, então, a gerar sofrimento, embora, às vezes, não dissociados do prazer,

pois este persiste, ainda que conjuntamente a tais elementos geradores de sofrimento. No entanto, pode ocorrer que em casos graves de sofrimento[142] o professor não vê saída para tal situação e, isto tende a levá-lo a gerar a problemas de saúde.

Este movimento dialético e contraditório entre o sofrimento-prazer é melhor elucidado no contraste de dois relatos da "entrevistada nº1", o primeiro ocorreu no início da entrevista e o segundo em suas considerações finais:

> A pós-graduação é que é o espaço da loucura (risos) não é a graduação, a graduação é um prazer. A pós-graduação é um prazer também, mas aí é a sobrecarga, né? (ENTREVISTADA nº1, 2014).

> *P. Só gostaria que você contasse como você percebe o seu trabalho daqui a 5 anos, 10 anos?. (...)* E. É, assim, eu sou pessimista. Acho que vai piorar, né? Pois já estou em final de carreira e gostaria de me aposentar logo (risos). *P. Você aposenta quando?* E. Falta uns 10 anos para eu me aposentar e é uma eternidade com o tanto de trabalho que a gente tem. (...) A questão é que não vejo possibilidade de melhora, só vai piorar. Então, só tem piorado. Esta história minha toda que eu tenho passado, só percebi que aumentou o trabalho muito (pausa) e as condições de trabalho só vão piorando em termos de excesso de trabalho, tá? (...) Assim espero sair da coordenação e conseguir me dedicar mais aquilo que eu gosto de fazer, mas o trabalho só vai aumentar, não vejo perspectiva de melhora, tá? (...) É, daqui a cinco ou dez anos eu vou estar trabalhando o mesmo tanto, pois não vou sair da pós. Pois se eu sair da pós, se me descredenciar ai muda o ritmo. *P. Porque você não sairia da pós, o que tem que te prende na pós?* E. Porque a gente gosta do que faz. Eu fico pensando, eu não vou mais orientar as dissertações e teses, eu não vou dar mais minha aula na pós. E não vou deixar de escrever porque eu fazia isto antes de estar na pós-graduação, entendeu? Assim, eu poderia sair e continuar publicando, tudo bem. Continuar fazendo a minha pesquisa, mas aí eu não tenho meus orientandos, entendeu? Eu não tenho aquilo que é um espaço que é importante, que se torna importante, que se tornou importante para mim. Abrir mão disto é abrir mão de uma parte importante do meu trabalho, de coisa que eu gosto de fazer, de coisa que eu acho importante fazer. Afinal eu fico pensando: eu tô formando os meninos da graduação para quê? Eu dou aula não para ser meus orientandos, mas a gente vê isto acontecer, né? Então, hoje que a gente chegou neste lugar, se você tira, para mim, vai ficar faltando alguma coisa. Não consigo pensar na possibilidade de ser feliz fora da pós-graduação, olha só, né? Apesar de tudo isto. Isto por aquilo que ela oferece para gente de oportunidades, de situações, né? Aí (pausa) até na questão da política, né? Porque quando você vai para coordenação a vida é só política. Até a questão da política eu vou sentir falta porque é esta coisa de querer mudar, de discutir, de ir aos fóruns,

[142] Quando o sofrimento se encontra impedido de ser convertido em prazer, ele se torna patogênico. O sofrimento patogênico advém quando a organização de trabalho não fornece condições para o profissional agir criativamente no trabalho, ou quando as estratégias de defesa adotadas passam a ser alvo de uma dominação organizacional (DEJOURS, 2011a; 2011b). Neste caso, o profissional seduzido pode ter uma aparente impressão de estar satisfeito, especialmente por atender seus prazeres narcísicos, mas inconsciente contribui para um processo de expropriação de si (SILVA, 2013).

> sabe? (...) E, também, o tanto de coisa que está por fazer, né? O tanto de coisa que está por fazer, né? (ENTREVISTADA nº1, 2014).

Em tais dizeres, a relação sofrimento-prazer se apresenta de forma dialética e contraditória, pois a pós-graduação, ainda que se mostre como o espaço da "loucura" e do sofrimento por causa do excesso de pressões e de trabalho, ao mesmo tempo se constitui em importante espaço de construção de sentido profissional e de prazer profissional. Tal realidade se afirma pelo fato das dimensões potencialmente prazerosas obtidas com o ensino, a pesquisa-produção e a orientação serem limitadas, mas não subtraídas por possíveis elementos geradores de sofrimento, tais como, a heteronímia das formas de avaliação do trabalho, as pressões advindas daí e a sobrecarga de trabalho.

Ademais, as próprias atividades destacadas como "desprazerosas", como é o caso das funções administrativas, possuem inscrita em si elementos potencialmente geradores de prazer, como é o caso do agir político propiciado pela coordenação da pós-graduação: "Até a questão da política eu vou sentir falta porque é esta coisa de querer mudar, de discutir, de ir aos fóruns, sabe? (...) E, também, o tanto de coisa que está por fazer, né?" . A Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2011a; 2011b) aponta que este agir político, na verdade, aflora de um "sofrimento criativo", em que o professor impulsionado pelo sofrimento se envolve afetivamente no trabalho e mobiliza sua inteligência para agir contra o sofrimento. Esta situação permite, então, lutar coletivamente por rearranjos nas normas existentes na organização de trabalho – como instituir novos critérios de avaliação na pós-graduação. Como tal ação possui grande relevância social e é imbuída de um reconhecimento real advindo dos pares - como possivelmente ocorre no caso em questão – ela tende a favorecer não apenas a canalização da energia pulsional no trabalho para algo útil, como também, possibilita ao docente reforçar a validação de uma descoberta exitosa de si, de tal forma que atua não apenas na conversão do sofrimento em prazer, mas pode permitir a construção de um sentido no trabalho e, consequentemente de vínculos identitários.

A dinâmica sofrimento-prazer no trabalho do professor da pós-graduação se desenha, a partir desta breve apresentação, desenhada a partir de uma veste inicialmente ambivalente, mas que por detrás apresenta um movimento dialético-contraditório, visto que não só os elementos geradores de sofrimento podem minimizar a atuação do prazer no trabalho, como vice-versa. Além disto, o próprio sofrimento em sua acepção criativa contribui para o professor se mobilizar em busca de evitar o sofrimento e adquirir um prazer no trabalho.

Considerações finais

O trabalho e a subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP se inscrevem em determinado contexto político-econômico marcado pela predominância da esfera financeira de acumulação capitalista (mundialização do capital) e pela Reforma do Aparelho de Estado às diretrizes neoliberais. Neste cenário, se desenharam profundas reformas no papel a ser desenvolvido pela universidade, ao ponto de aproximá-la de uma instituição gerencial, produtivista e mercantilizada. O docente que aí trabalha invariavelmente vive uma relação de conflito entre as exigências institucionais e sua subjetividade. Frente a isto são desenvolvidas múltiplas possibilidades de configuração do sofrimento e do prazer no trabalho.

As atividades de pesquisa-produção acadêmica, ensino e orientação são provedores de potenciais elementos geradores de prazer por serem dotadas de uma dimensão intelectual e do reconhecimento, que combinados favorece não apenas a canalização da energia pulsional no trabalho para fim útil, mas possibilita ao professor reforçar uma validação de descoberta exitosa de si e construir vínculos identitários e de afinidades. Por sua vez, a extensão apresentou pouco envolvimento do professor e a realização de atividades administrativas e burocráticas foram consideradas trabalhosas, desinteressantes e impeditivas para o professor se dedicar à outras funções potencialmente mais prazerosas.

A ambivalência do sofrimento *versus* prazer permite entender que há atividades potencialmente geradoras de maior prazer do que outras, ainda assim, a dinâmica sofrimento-prazer é mais complexa, pois ela apresenta um intrincado movimento dialético e, por vezes, contraditório. O potencial prazeroso do ensino, orientação e pesquisa-produção acadêmica são limitados, mas não extintos pelo sistema heterônomo de avaliação presente na universidade, pela sobrecarga de trabalho, pela competitividade nas relações de trabalho, e podem ser alvo dos processos de dominações gerenciais desenvolvidos na instituição universitária. Por sua vez, o potencial "desprazeroso", por exemplo, existente nas atividades administrativas pode, ainda, ser dotado de uma dimensão contraditória, porém prazerosa. Isto ocorre porque o sofrimento em sua vertente "criativa" pode levar o professor a encontrar formas de enfrentamento individual e coletivo para empreender rearranjos na organização do trabalho (ex: lutar por outros critérios de avaliação do trabalho) e, com isto aglutinar sua energia pulsional para fim útil e obter um reconhecimento real, aspectos estes centrais para a conversão do sofrimento em prazer.

Conclui-se, que o prazer-sofrimento são elementos imbricados e que coexistem mutuamente em todas as dimensões do trabalho do professor, ainda que determinadas atividades profissionais gerem potencialmente maior prazer e outras maior sofrimento. Por fim, enfatiza-se que são muitas as possibilidades de desenhos do sofrimento-prazer no trabalho do professor da pós-graduação da UNESP, sendo que neste artigo centrou no papel das atividades que compõem o seu ofício, mas outras análises podem ser construídas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin. (Org.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7.ed. São Paulo: FGV. 2007, p, 15-20.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

DEJOURS, Christophe. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours:** da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011a, p. 57-124.

_____. Inteligência prática e sabedoria prática. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours:** da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011b, p.381-408.

_____. A carga psíquica no trabalho. In: BETIOL, Maria Irene Stocco (Coord.). **Psicodinâmica do trabalho:** contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. Tradutores Maria Irene Stocco Betio et al. 1.ed. 12. Reimpr. São Paulo: Editora Atlas, 2011c, p. 21-32.

GAULEJAC, Vicent. **Gestão como doença social:** ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GERNET, Isabelle; DEJOURS, Cristophe. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs). **Clínicas do trabalho:** novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p. 61-70.

PAGÈS, Max; BONETTI; Michel; GAULEJAC, Vincent de; DESCENDRE, Daniel. **O poder das organizações:** a dominação das multinacionais sobre os indivíduos. Tradução de Maria Cecília Pereira Tavares e Sonia Símas Favatti. São Paulo: Atlas, 1990.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: _____. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 105-139.

RUZA, Fábio Machado; SILVA, Santuza Amorim da; PADUA, Karla Cunha. A identidade no e pelo trabalho: elementos constituintes da identidade profissional dos professores da FaE/CBH/UEMG. **Perspectiva (UFSC)**, Florianópolis, v. 31, n. 3, 1099-1129, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p1099/27736>. Acesso em: 04 set. 2014.

SACRAMENTO, Leonardo Freitas. **A reconfiguração do campo da pós-graduação e da pesquisa na universidade à luz de mudanças jurídico-políticas decorrentes das "políticas de inovação" no Brasil:** o caso da UFU. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4062>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo Pinto e. Sofrimento psíquico no trabalho do professor da universidade pública. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de. (Org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**. 1ed. Curitiba: Juruá, 2013, p. 71-92

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Anuário Estatístico – 2013.** São Paulo, 2014. Disponível em: <https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2014.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2014.

_____. **Anuário Estatístico - 2003**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=4738>. Acesso em: 04 ago. 2013.

O TRABALHO DO PROFESSOR PESQUISADOR JOVEM-DOUTOR NA PÓS-GRADUAÇÃO

Luciana Rodrigues Ferreira
lucianarofer@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos
Instituto de Formação Profissional e Superior da Escola de Governança do Estado do Pará
Eixo 4: Trabalho docente na expansão da educação superior

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é apresentar, de forma sintética, o estudo de tese sobre o 'trabalho de professores jovens doutores', a partir do contexto de trabalho na Universidade Federal de São Carlos, SP, analisados a partir do discurso sobre as práticas cotidianas na universidade e na produção de conhecimento. O processo de investigação se constituiu em três momentos interligados: o estudo teórico e análise documental; a coleta de dados, em bases estatísticas oficiais e Currículo Lattes dos professores; e, o trabalho empírico. Concentrou-se, ao final, no exercício de reflexão acerca de duas dimensões contraditórias revelados no discurso: a paixão pelo trabalho docente e a pressão e estranhamento causados pelo mesmo. Constou que, no contexto de uma cooperação internacional, como estratégia para promover a formação de quadros de pesquisadores nas universidades e a alta produção de conhecimento se tornaram metas nas regulações dessas agências de fomento, claramente pautadas na velocidade necessária para acompanhar as mudanças tecnológicas mundiais, pelas quais o Brasil teria que, num enorme esforço, avançar, criando capacidades e competências em áreas estratégicas, por meio de pesquisas e pesquisadores, especialmente pelos jovens-doutores no âmbito da pós-graduação.

Palavras-Chave: Jovem-Doutor; Trabalho Docente; Políticas Educacionais; Pesquisa; Produção de Conhecimento.

Introdução

Este artigo é resultado do estudo de tese intitulada "*O trabalho do Professor jovem-doutor na pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor*", que teve como pano de fundo, questões sobre o trabalho docente na universidade pública. Vale ressaltar que este campo apresenta estudos extensos, desde pesquisas em redes integradas[143], a teses[144] e dissertações[145] voltadas para temas como: intensificação do trabalho docente, precarização das relações de trabalho, identidade social, saúde docente, produção de

[143] Nesse sentido, destaca-se a articulação nacional da Rede Universitas/Br, vinculada ao Grupo de Trabalho de Políticas da Educação Superior (GT-11/ANPEd), como: Sguissardi e Silva Júnior (2009); Mancebo (2010; 2013); Lima (2011); Silva Júnior (2011) e; Mancebo e Silva Júnior (2012).
[144] Cf.: Lemos (2005); Lancillotti (2008); Guimarães (2014).
[145] Cf.: Silva (2005); Vicentini (2006); Dantas (2006); Sagrillo (2009).

conhecimento, internacionalização, entre outros, que, no âmbito das políticas educacionais, os quais revelam a complexidade das condições de trabalho e os significados desse trabalho para o próprio sujeito.

Destaca-se, nos estudos citados, uma nova realização no plano institucional das universidades públicas, principalmente a partir de meados dos anos de 1990 e início dos 2000, nos quais o cotidiano da universidade produziu elementos concretos da objetivação das reformas ocorridas no Estado. Ao tempo em que Grupos passam a estudar e debater sobre o trabalho docente e o debatem, como o Grupo de Economia Política e Formação Humana (GEPEFH/UFSCar), o qual investiga a "cultura da universidade pública brasileira, o trabalho dos produtores desta instituição e sua contribuição para a formação humana". (GEPEFH, 2013, p.1)

Avançava nas análises sobre a realidade posta, colocou-se como meta entender a objetivação dessas formulações no Estado, na universidade pública e no trabalho do professor. A pesquisa, iniciada em 2006[146], "[...] buscava, na objetivação das políticas para a universidade pública, responder às indagações sobre a mudança da cultura da universidade pública e do trabalho do professor desta instituição", tendo como resultado o livro *Trabalho Intensificado nas Federais – pós-graduação e produtivismo acadêmico* (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), já na 3ª reimpressão (2011).

Sguissardi e Silva Júnior (2009) fazem, no estudo citado, o neologismo "*produtivismo acadêmico"* ter todo o sentido na compreensão do cotidiano, o qual:

> [...] consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da CAPES e do CNPq, acrescidos da FINEP e do BNDES, entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada e objetivada no Currículo Lattes (CV-Lattes). O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo CAPES de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a "nova universidade",

[146] Trata-se da Pesquisa sob o título: Mercantilização da Esfera Pública e Universidade Nova Identidade Universitária e Trabalho Docente das IFES da região Sudeste, financiada pela FAPESP (Processo n. 2004/07559-4), realizada no período de 2006 a 2008, coordenada pelo Professor Valdemar Sguissardi.

> sem saberem bem para onde ela caminha. (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009, p. 45).

Nessa percepção, observa-se o professor universitário concursado para o exercício da docência, pesquisa e extensão, "[...] compelido à complementação salarial e à ideologia" *produtivista,* a qual se coloca para os autores como "um dos pilares centrais da cultura da instituição universitária." (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009, p. 44). Os autores afirmam que o trabalho do professor converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão. "Muitos trabalhos ou "obrigações" de ofício, [são] tomados messianicamente como missão" (idem).

Agregado à empiria demonstrada nos estudos citados e às questões em debate sobre o trabalho do professor, têm-se o segundo movimento, que acontece em decorrência das políticas educacionais que visam a mudanças estruturais na própria universidade e podem alterar toda cultura na produção de conhecimento e na relação do professor com seu trabalho. Desta análise, emerge a seguinte *questão:* o que dizem os professores jovens-doutores da UFSCar, com bolsa Produtividade em Pesquisa e com vinculo em Programas de Pós-Graduação, sobre seu trabalho e a produção de conhecimento? A partir das falas e dos dados, pode-se elaborar um perfil sobre o trabalho desses professores pesquisadores em relação à atual conjuntura do trabalho na pós-graduação, com a expansão, a regulação e o financiamento de pesquisas?

A estes recém doutores, denominou-se de professores *jovens-doutores,* para referenciar aqueles que se titularam e seguiram a carreira de docente pesquisador na última década, justamente, marcada pelo processo de mudança da pós-graduação, a qual consolida um novo processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, em 1998, quando são iniciados períodos trienais de avaliação (1998-2000; 2001-2003; 2004-2006; 2007-2009; 2010-2012). Por entender que toda política necessita de um processo de implementação e maturação de um novo ordenamento, 2004 marca o início do terceiro triênio de avaliação, tempo em que todos os Programas se ajustariam, em tese, às novas regras de produção e de coleta de dados[147], sendo o ano referencial para esse estudo. Passou a se observar, que os jovens-doutores se tornaram um ponto importante para as políticas de educação superior no país, justificadas por dois pontos chaves:

[147] A coleta de dados serve, principalmente, para avaliação dos programas de pós-graduação e, ainda, para ~~a~~ um acervo de informações, chamado de "memória da pós-graduação", referente a todo Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. Em março de 2014, a CAPES implementou um sistema integrado de coleta online. (CAPES, 2014).

1) Pela necessidade de aumento qualificado de professores doutores universitários, especialmente, para atender às metas de expansão da Educação Superior, atingindo, assim, os objetivos do PNE e Reuni. Objetivo também ressaltado no IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), de 2005 a 2010, como primeiro PNPG a tratar do tema "expansão" de forma mais ampla, o qual apresenta dentre seus objetivos:

> O Plano tem como um dos seus objetivos fundamentais uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial. (MEC/CAPES, 2004, p. 9).

Prova disso é que, embora se expresse uma contínua expansão da pós-graduação na década de 1990, o aumento significativo se dá a partir de 2008, conforme demonstramos, e, apesar de o número de professores ter aumentado 108% (1998-2012, ver tabela 1) em pouco mais de uma década, o de professores que se vincularam a Programas de Pós-Graduação evoluiu mais de 400% no mesmo período.

Este fato nos leva a inferir que a inserção de docentes na pós-graduação foi intensa, especialmente pelos 'novos' docentes contratados, pois temos como exemplo os jovens-doutores desta pesquisa, dentre os quais, 85% entraram na pós-graduação no primeiro ano de concursado. Os demais, que não se vincularam a nenhum Programa de pós-graduação no mesmo ano do concurso, citaram um entre três motivos: a) não se encontravam em departamento com Programa de pós-graduação em sua área; b) tiveram que elaborar e organizar um Programa de pós-graduação na área ou departamento; e, c) entraram num departamento bastante concorrido com Programa de Nota 6 ou 7 e tiveram que esperar e trabalhar muito para ter currículo condizente com os critérios estabelecidos (dados compilados das entrevistas e do currículo lattes).

Se tais motivos se reproduziram nas demais universidades do Brasil, justificariam o aumento no número de docentes na pós-graduação e a criação, entre 2000 e 2012, de 925 cursos de doutorado e 1.662, de mestrado. (GEOCAPES, 2000; 2012)

2) Os professores jovens-doutores são foco de políticas de pesquisa, geralmente relacionadas a bolsas e 'Programas de Recém Doutores', concursados em Universidades Federais e com menos de 5 anos de formação doutoral. Tem-se, como exemplo, o 'Programa Recém Doutor' na UFSCar, iniciado em 2004, sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Pós-

Graduação e Pesquisa[148], com o objetivo de "[...] apoiar o recém doutor visando o auxílio ao desenvolvimento da pesquisa emergente na Universidade." (UFSCar, 2004, p. 1)

Tem-se, ainda, o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), criado pela Portaria Interministerial n. 20, de 27 de abril de 2007, em ação conjunta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), órgãos do Ministério da Ciência e Tecnologia, com intuito de apoiar recém-doutores, ainda não concursados, e financiá-los em áreas estratégicas de pesquisa relacionadas à política industrial, tecnológica e de comércio:

> Art. 5º - Para a execução do PNPD, as agências federais mencionadas convocarão, por edital conjunto, instituições de ensino superior, centros de pesquisa, programas de pós-graduação e empresas da área tecnológica para apresentar projetos de pesquisa, visando à concessão de bolsas de pós-doutorado *a candidatos titulados nos últimos cinco anos* e que estejam vinculados ou aceitem se vincular aos projetos apresentados ao edital, tendo prioridade os projetos que envolvam a interação universidade/centro de pesquisa-empresa e/ou de formação de pós-graduandos, prevendo-se também a concessão de recursos de custeio aos mesmos. (MEC; MCT, 2007, p. 1, grifo nosso).

Os dois pontos citados demonstram que a Universidade e as agências de fomento à pesquisa, como CAPES, CNPq e FINEP, não só consideram os jovens doutores como *potência* no âmbito da pesquisa como também apregoam que devem ser absorvidos, concursados ou não, com carga horária integral por universidades (e consequentemente, grupos de pesquisa), centros/institutos de pesquisas e empresas, especialmente nas áreas tecnológicas (MEC; MCT, 2007) e, além disso, incentivados à alta produção, com bolsas em pesquisa.

Um exemplo de bolsa relacionada à produção científica é a chamada Bolsa Produtividade em Pesquisa (Bolsa PQ), que é "destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CA)" (CNPq, 2014, p. 1).

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi escolhida como *lócus* da investigação. Para isso, foram considerados os professores que se enquadram na denominação

[148] Cf.: <www.propg.ufscar.br>.

de “jovem-doutor” na UFSCar, com vínculos em Programa de Pós-Graduação e com bolsa PQ[149], resultando no total de 27 professores jovens-doutores. Vinculados a 14 Programas de Pós-Graduação da UFSCar, representando 30% (14 do total de 47) dos Programas da instituição.

A organização de um banco de dados sobre a produção acadêmico-científica desses jovens doutores, bem como, o momento de diálogo sobre a vida, no processo de entrevista, com perguntas elaboradas a partir das temáticas sobre a vida e a formação acadêmica; o trabalho na UFSCar (concurso e processo de expansão); a pesquisa e a pós-graduação; e o cotidiano de trabalho, possibilitou a reflexão sobre o trabalho como tema definidor do próprio ser do homem, em uma dimensão ontológica, e contraditória, exposta, neste pequeno artigo, em dois itens que tratam sobre a produção desses jovens doutores e o dizem sobre seu cotidiano na atual conjuntura político-econômica da Universidade.

O Jovem-Doutor e a produção científica

Os jovens-doutores selecionados para esta pesquisa, além de formados a partir de 2004 e com até 10 anos de carreira docente na UFSCar, atuam na pós-graduação e já gozam do status de pesquisadores reconhecidos com bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ/CNPq), também chamada de ‘Bolsa PQ’.

Apresenta-se, a seguir, a Tabela 1, com identificação dos sujeitos da pesquisa por área, ano de doutoramento, quantidade de pós-doutorado concluído, bem como o ano de ingresso como professor universitário na UFSCar e suas respectivas categorias/nível de bolsa PQ.

[149] Resultado identificado a partir dos contemplados nos editais de ‘Bolsa PQ’ nos anos de 2009 a 2012, considerando o tempo máximo de validação da bolsa (4 anos).

ISSN 2446-6123

Tabela 1 – UFSCar - Identificação dos Jovens-Doutores com bolsa Produtividade em Pesquisa, por códigos de identificação, ano de doutorado, quantidade de pós-doutoramento e ingresso na UFSCar. Jan. 2014

Continua.

Cód. Sujeitos da Pesquisa	Grande Área	Ano Doutorado	Num Pós-Doc	Pós-Doc1	Pós-Doc2	Concurso UFSCar	Bolsa PQ (LATTES)
CE1.0509	Ciências Exatas e da Terra	**2005**	1	2006	..	**2009**	PQ2
CE2.0508		**2005**	4	2007	2008	**2008**	PQ2
CE3.0404		**2004**	2	2004	2010	**2004**	PQ2
CE4.0709		**2007**	1	2009	..	**2009**	PQ2
CE5.0406		**2004**	2	2004	2006	**2006**	PQ2
CE6.0408		**2004**	2	2006	2008	**2008**	PQ2
CE7.0409		**2004**	4	2005	2006; 2008	**2009**	PQ2
CE8.0409		**2006**	2	2008	2009	**2009**	PQ2
Cód. Sujeitos da Pesquisa	**Grande Área**	**Ano Doutorado**	**Num Pós-Doc**	**Pós-Doc1**	**Pós-Doc2**	**Concurso UFSCar**	**Bolsa PQ (LATTES)**
CE9.0609		**2006**	2	2006	2009	**2009**	PQ2
CE10.0509		**2005**	3	2005	2007	**2009**	PQ2
CE11.0610		**2006**	2	2007	2008	**2010**	PQ2
CE12.0406		**2004**	2	2006	2013	**2006**	PQ2
CE13.0710		**2007**	2	2008	2009	**2010**	PQ1D
CB14.0809	Ciências Biológicas	**2008**	1	2009	2009	**2009**	PQ2
CB15.0608		**2006**	1	2008		**2008**	PQ2
ENG16.0410	Engenharias	**2004**	1	2006		**2010**	PQ2
ENG17.0609		**2006**	0			**2009**	PQ2
ENG18.0609		**2006**	1	2009		**2009**	PQ2
ENG19.0404		**2004**	2	2007	2008	**2004**	PQ1D
ENG20.0806		**2008**	0			**2006**	PQ2
CS21.0404	Ciências da Saúde	**2004**	1	2008		**2004**	PQ1C
CS22.0604		**2006**	1	2014		**2004**	PQ2
CSA23.0402	Ciências Sociais Aplicadas	**2004**	0			**2002**	PQ2
CH24.0405	Ciências Humanas	**2004**	0			**2005**	PQ2
CH25.0809		**2008**	1	2009		**2009**	PQ2
CH26.0410		**2004**	0			**2010**	PQ2
CH27.0606		**2006**	1	2011		**2006**	PQ2

Fonte: CNPq, Plataforma Lattes: Currículo Lattes (consultas e atualizações de dados em mar. 2013 e fev. 2014). Elaboração Própria.

No momento que se organiza os dados dos docentes, constitui-se um código demonstrado na primeira coluna da Tabela 1, que se tornou representativo e elemento de análise durante o estudo, pois as letras iniciais se referem a grande área que o professor pertence, seguida da ordem numérica de organização e, após o ponto, os dígitos identificam o ano que o professor se doutorou, seguido do ano que ingressou na UFSCar, por exemplo, o professor CH25.0809 pertence as Ciências Humanas, estava na ordem 25, doutorou em 2008 e entrou na UFSCar em 2009.

Em relação às grandes áreas de conhecimento, observa-se que, no universo de professores jovens-doutores, cerca de 50% são das áreas de Ciências Exatas, que contemplam professores que se graduaram nas seguintes subáreas: física; matemática, química e ciência da computação; depois, têm-se as áreas das Engenharias com 18,5%, e subáreas de engenharia de materiais, engenharia elétrica, engenharia de produção e engenharia química; as de Ciências Humanas com 14%, e subáreas sociologia, filosofia, antropologia e psicologia, nas quais não se identificou nenhum professor da área de Educação. As demais, ciências biológicas, sociais aplicadas e da saúde, somam 18,5%, relações percentuais que representam também a prioridade em áreas das chamadas ciências duras e de inovação.

A partir dos dados e das falas, foi possível remeter-se às questões iniciais da investigação e chegar-se, primeiramente, às considerações em relação à segunda questão, na qual se indaga sobre a possibilidade de elaborar um perfil dos jovens-doutores com bolsa produtividade, em relação ao contexto que vivenciam na profissão docente, especialmente na pós-graduação. Entende-se que o 'perfil' que se traçou não é algo rígido ou determinado, mas se apresenta como o esforço didático de organizar um conjunto de identificações que relacionaram os professores jovens-doutores no decorrer da pesquisa, como pontos de intercessão entre os mesmos, e os quais se apresentam em seis pontos interligados:

1) Os jovens-doutores, a exemplo do se delineou sobre a formação dos professores da UFSCar, formaram-se *em instituições de alto valor acadêmico, públicas, e em grupos de pesquisa.* Observou-se que 100% dos professores estudaram em reconhecidas universidades públicas, estaduais e federais. Destes, 81% cursaram a qualificação de pós-doutoramento, e cerca de 45% o fizeram duas vezes ou mais, com representação para as instituições estrangeiras (64%). Os cursos de pós-doutorado foram 100% financiados com bolsas de pesquisa de agências públicas. A única instituição privada que se fez presente na formação dos jovens doutores foi a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), no período de graduação. Nos demais graus, mestrado e doutorado, todas as instituições foram públicas.

2) *Apresentam no histórico contínuo de financiamento no decorrer de sua jovem carreira*, com bolsas de estudo no período de formação: "na graduação, 63% (com bolsa de Iniciação Científica - IC); no mestrado, 85%; e, no doutorado, 92,5%, com exceção apenas de dois, um da área da Engenharia (ENG.17.0609) que trabalhava na época do doutorado, por isso impedido de receber bolsa, e o outro na área de humanas (CH24.0405)" (Cf. p.133).

Além disso, todos receberam bolsas de pós-doutorado, bolsa produtividade e financiamentos de pesquisas.

3) *Revelam constante preocupação com o currículo,* que reverbera na quantidade na produção científica, no número de citações, em índices de impacto e na internacionalização da produção científica, quando 85% dos professores jovens-doutores "assumiram que a preocupação atual está em escrever para revistas de maior impacto". Notou-se, também, que os 15%, correspondentes a quatro professores, que não citaram o impacto das revistas, são "professores com menor ou nenhuma citação indexada, e maior produção em livros, capítulos e eventos, que se concentram nas áreas das humanidades" (Cf. FERREIRA, 2015, p.138). Todos os professores atuavam em, ao mesmo, um projeto de pesquisa em andamento, e entre os 107 projetos ativos, 51% são coordenados por apenas seis jovens-doutores (CE8.0409; ENG16.0410; ENG19.0404; CS21.0404; CS22.0604; CH27.0606), "os quais são envolvidos em sete ou mais projetos cada um".

Todos são revisores de pelo menos uma/um revista/periódico, nos quais 85% atuam em três ou mais revistas. Fazem consultoria *ad hoc* para revistas e agências de fomento e mantêm parcerias com instituições estrangeiras, especialmente em pesquisas e publicações.

4) *Adotaram a pesquisa e a internacionalização como pólo central do trabalho docente*, com cerca de 80% do professores ratificando a centralidade da pesquisa em seu trabalho (Cf. p. 146-148), que se justifica pelo fato de a carreira de pesquisador estar atrelada a de professor nas universidades do Brasil, por isso, embora a maioria declare o 'gosto de ensinar na graduação', a paixão e o prazer na carreira estão na pesquisa, não no ensino.Desse modo, pode-se entender porque a pós-graduação tomou um lugar importante no trabalho na universidade, consolidando-se como *lócus* de pesquisa, seja pelo que ela proporciona em relação a recursos humanos, com alunos de mestrado, doutorado e pós-doutorado engajados em pesquisa, ou mesmo, pelas influências que o vínculo a um programa de pós-graduação confere ao pesquisador, em relação aos critérios de financiamento pelas agências de fomento, CAPES, CNPq e fundações estaduais, como a FAPESP.

Dos professores entrevistados, 81 %, relataram que mantêm algum tipo de parceria com instituições estrangeiras, especialmente em pesquisas e publicações. Isso pode ser constatado, ao se verificar, por exemplo, as publicações de artigos em periódicos indexados (Cadastro no Webof Science), com produções em inglês, apresentadas na Tabela 2:

Tabela 2 – UFSCar – Total de artigos em inglês publicados em periódicos indexados, por 'grande área do conhecimento', 2000 a 2013

Grandes Áreas	Ciências Exatas e Terra	Ciências Biológicas	Engenharias	Ciências Saúde	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Humanas
Total de publicação de artigos em Periódicos	474	19	153	150	35	71
Qtd do total de artigos publicados em ***inglês***	451	19	120	116	0	3
% correspondente ao Total	**95,1**	**100**	**78,4**	**77,3**	**0**	**4,2**

Fonte: CNPq, Plataforma Lattes/Currículo, consultas em mar. 2013 e jan. 2014. Elaboração Própria.

Para compor a Tabela 2, foi necessário verificar, em cada currículo, o tema da publicação e os periódicos publicados. É interessante observar que foram encontrados periódicos brasileiros com todos artigos publicados em inglês, chegando à obviedade que, em determinadas ciências (exatas, biológicas, engenharias e saúde), a publicação em inglês parece uma regra, pode-se, inclusive, demarcar nestas áreas as poucas publicações em língua materna, especialmente entre os anos de 2000 a 2006, período em que a maioria ainda se encontrava na condição de alunos de pós-graduação.

Esclarece essa questão o coordenador do programa SciELO, Sr. Abel Packer, em entrevista para a FAPESP, o qual destacou a questão da internacionalização se naturalizando na produção científica do país como algo positivo:

> "Está ocorrendo um fenômeno impressionante no Brasil: a publicação cada vez maior de artigos científicos em inglês nas revistas nacionais", disse Packer. "Nos últimos três anos, temos acompanhado um aumento e, em 2012, eles corresponderam a mais da metade dos artigos publicados." De acordo com dados do último relatório da Rede SciELO, o número de artigos científicos publicados em inglês em revistas brasileiras integrantes da SciELO Brasil saltou de 38% em 2007 para 52% em 2012. Além disso, também aumentou a publicação de artigos bilíngues (em português e inglês). (ALISSON, 2013, s/p).

E, embora as ciências humanas ainda estejam a lograr um caminho de parcerias e publicações em outros idiomas, que, na UFSCar, entre os jovens-doutores, não chegam a 5%, Packer enfatiza que, seguida da área da saúde, que tem o maior número de publicações, a de Ciências Humanas foi a área que mais adotou a estratégia de publicação bilíngue – português e inglês – em artigos de revistas brasileiras. (ALISSON, 2013)

5) *Reproduzem com seus alunos de pós-graduação, a formação que obtiveram*, constatando-se que a formação do professor-pesquisador nos moldes do produtivismo

acadêmico e financiamento de bolsas e projetos foi confirmada em relação aos seus orientandos, por 84%, que, além de trabalharem em modo de cooperação na produção científica,muitas vezes, se " [...] guiam pelos documentos internos da pós-graduação, como mecanismo institucional de indução, para exigir de seus alunos determinada produção" (FERREIRA, 2015, p. 154), neste caso, trabalhando em um processo autoritário de orientação, ditando regras e temas de pesquisa que acabam por induzir as pesquisas e projetos dos alunos.Nesse ponto, vale lembrar a contradição exposta na relação professor–aluno, entre "o cuidado e a dinâmica na formação humana e as exigências institucionais da pós-graduação e estratégias para publicação", voltadas à formação de um 'currículo'.

6) *Naturalizaram uma prática acadêmica relacionada com o trabalho competitivo e empreendedor*, na qual se expressa um "perfil de pesquisadores que parecem introduzir,em sua prática universitária, a competitividade e o empreendedorismo, tão almejados pelo os documentos e planos nacionais de investimento em pesquisa, como o V PNPG (MEC/CAPES, 2010) e o ENCIT (BRASIL/MCTI, 2012)" (Cf. FERREIRA, 2015. p.133-134). Este ponto se liga diretamente com a utilização do conhecimento técnico-científico em prol do desenvolvimento econômico empresarial e com os financiamentos de projetos privados, que orientam o pesquisador em relação ao financiamento, à produção e aos grupos de pesquisa, criando capacidades e competências em áreas cada vez mais estratégicas.

Desde modo, considerando os dados apresentados, pode-se afirmar que os professores jovens-doutores estão entre os privilegiados professores com histórico de formação pública, altamente produtivos e detêm reconhecido desempenho científico, considerando-se o número de projetos de pesquisa em andamento, os financiamentos aprovados, as publicações e os investimentos em Bolsa Produtividade pelo CNPq, e os respectivos índices de impacto (Web of Science; o Fator H, e outros). Ademais, observados nos Cadernos de Indicadores, avaliados pela CAPES, alcançam mais que a média nos critérios gerais de produção bibliográfica, técnica e de desempenho docente em sua área de atuação específica.

Evidentemente que todo este desempenho, quantitativamente considerável e qualitativamente diferenciado, carrega um esforço de trabalho contínuo, que difere, ou não, de seus pares na universidade. Mas o que dizem os professores jovens-doutores sobre seu trabalho e sobre seu cotidiano? Por isso, para além dos dados expostos, tem-se a necessidade de saber o que estes professores têm a dizer, constituindo, assim, as reflexões sobre o cotidiano e o trabalho, expostas no item a seguir.

Entre o amor e a pressão: o discurso sobre o Trabalho

> *Não, não tive filhos. Eu tenho vontade, mas me falta tempo, meu marido acho que não está querendo muito, e eu fico pensando nessa vida, né?Ele também não é docente, mas faz doutorado. [...]. Estamos naquela fase de ficar trabalhando vinte e quatro horas. [...]. N*a verdade, nossa vida social está muito a desejar! Para o futuro? Bom, eu quero continuar com a bolsa produtividade, então eu vou mandar de novo quando fizerem os três anos. *Assim eu quero chegar ao ápice da profissão e publicar muito,* [...]. Eu quero conseguir também um auxilio da FAPESP, quero que saia logo esse projeto da Petrobras pra começar a mexer com laboratório, e até acho que não tenho vontade de ir para outro programa de Pós. Penso que vou ficar nesse mesmo, *acho que minhas pretensões para o futuro são publicar mais e conseguir mais financiamento*, ter doutorandos e um aluno de pós-doutorado. É isso. (CB15.0608, p. 10-12, 2012, grifo nosso).

O discurso deste professor demonstra, dentre tantos outros, a contradição vivenciada, de modo geral, entre os jovens-doutores pesquisadores, orientador e professor de pós-graduação. Que se dividem entre os sentimentos de amor e comprometimento pelo trabalho e pela produção, e uma vida cotidiana composta de prazos, projetos, financiamento e relações pessoais comprometidas. Ao ponto que o ser social, em sua prática cotidiana se vê sempre diante de demandas da objetividade social e a elas responde de diversas maneiras em movimento histórico e contraditório. Por isso, grande parte dos depoimentos dos professores jovens-doutores aponta para esta cisão, referente ao aspecto contraditório no qual se encontram.

Silva Júnior *et. al.* (2014) afirmam que emerge deste movimento a "tensão entre indivíduo e totalidade: o novo ser social professor", e acrescentam, que

> não há como continuar produzindo pesquisas de grande quilate sem se submeter aos critérios de avaliação, financiamento e a todo o desenrolar deste processo, mas também não há como deixar de fazê-lo, sob pena de ter estanque seu próprio trabalho. No entanto, aceitando as condições impostas em favor da execução de seu trabalho, este trabalho não mais lhe pertence, na medida em que a primeira aceitação implica também na assimilação das diretivas impostas por este sistema. (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014, p. 196-197).

Isso não significa que o professor que 'aceita' e 'naturaliza' esse modo de produção do conhecimento e de vida consente com as determinações possíveis desse processo no cotidiano, no qual uma cultura de trabalho que lhe é imposta, como a professora CE15.0608, que se doutorou em 2005, ingressou como docente em 2008, e, antes dos cinco anos na

universidade (em 2012), tem como perspectiva de futuro, prioritariamente, as realizações profissionais relacionadas à pesquisa, à produção, às agências e empresas de financiamento, e à quantidade de alunos de pós-graduação e pós-doutorado, que, assim como outros professores, querem galgar o "ápice da profissão".

Ao compreender que os pontos mencionados se relacionam entre si na vida cotidiana dos professores, tem-se condição de refletir a respeito dos depoimentos dos professores sobre seu trabalho. Nesse sentido, é possível inferir que o perfil dos professores jovens-doutores caracteriza sua postura na universidade, na qual o discurso se concentrou entre duas dimensões contraditórias: *a paixão pelo trabalho docente* e a *pressão e estranhamento causados pelo mesmo*.

O primeiro se apresenta desde o momento de escolha da área de formação, da carreira docente, à aprovação num concurso, e as pesquisas realizadas, conforme alguns relatos, como: "difícil alguém pensar o contrário, você sonha em ser docente, [...], então você passar algum dia num concurso, e tudo começa a fazer mais sentido, [...], todos os conceitos vão mudar, mas a paixão pela profissão e o prazer em fazer pesquisa, sempre permanecem." (CE8.0409, 2012, p. 11)

Os autores Sguissardi e Silva Júnior (2009) também se depararam com diversos depoimentos relacionados à paixão e ao prazer da carreira, e, após os relatos de professores sobre o assunto, apontaram:

> Pode-se dizer que este prazer não é real? Evidentemente, não. Mas ele adquire sentido no contexto da cultura, que se tornou dominante, que valoriza o produtivismo acadêmico, a sociabilidade produtiva ou, por exemplo, a "produção" que, para ser mais valorizada, precisa ser publicada no exterior, nos veículos de divulgação científica dos países centrais e sob a chancela de suas instituições de pesquisa, além de em sua língua, o inglês, *latim moderno,* símbolo da dominação na atual fase do capital mundializado. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 141-142).

O vigor ressaltado nas entrevistas, para além do discurso, demonstra os sentidos expostos nas expressões faciais, na entonação da voz, na alegria de expressar sua história de vida, de falar a respeito das pesquisas que desenvolvem, ou mesmo, do quanto produzem, do número importante de seu índice H, ou sobre as revistas de impacto em que publicaram. O prazer e paixão pelo trabalho científico-acadêmico externaram-se em diversos momentos, e à luz da resposta dos autores citados, pôs-se a refletir sobre os critérios estabelecidos como

parâmetros desse sentimento. Observando, na perspectiva teórica deste estudo, que o discurso sobre a paixão está tomado por questões que envolvem processos de conformismo e naturalização das condições postas para o trabalho e para a pesquisa, e que se revelam em *estranhamento* no próprio decorrer do discurso, quando um professor percebe, por exemplo, que nunca parou para pensar na quantidade de tempo que dispende para desempenhar o trabalho, ou que não percebeu que trabalha de domingo a domingo, ou, ainda, em relatos de casamentos desfeitos, problemas de saúde e jovens com menos de 35 anos sem perspectivas de filhos ou família e que passaram, entre seus 20 e 30 anos engajados na formação de um currículo amarrado ao financiamento de suas pesquisas, não em lutas por salário, por exemplo.

Nesse sentido, emerge a segunda dimensão: a pressão que dizem sentir 89% dos entrevistados, caracterizada pelas circunstâncias de critérios e metas que os impulsionam "de todos os lados" (FERREIRA, 2015, p. 158), sobre as quais se estabelecem relações no trabalho, especialmente no âmbito da pós-graduação e das pesquisas que necessitam de financiamento para se efetivarem, e as quais se colocam na universidade não pela via institucional, mas pela via do 'mérito' em processos de seleção de agências de fomento.

Tal contexto propicia a intensificação do trabalho, a dinâmica em multitarefas, que, por vezes, resulta em processos sofridos de produção. Os depoimentos expostos neste estudo mencionam, ainda, questões condições objetivas dos programas de pós-graduação e falta de infraestrutura por parte da universidade, que, de modo geral, potencializa o stress e o sofrimento em relação ao trabalho. Da falta de apoio técnico, de estruturas de laboratórios e de salas de pesquisas, até a cobrança de produtividade, tudo se engendra numa espécie de mecanismos de indução a pesquisas, à busca por financiamentos e a um novo modelo de produção de conhecimento.

Na reflexão sobre todo esse processo, que continua em movimento, pode-se compreender que o trabalho intelectual do professor jovem-doutor está na estrutura que o Estado oferece para a produção de conhecimento e pós-graduação, cada vez mais ligados ao que Marx escreveu nos '*Grundrisse*' no âmbito do que denominou de *general intellect*

(MARX, 2011)[150]segundo o qual o trabalho intelectual passa a contar no avanço do processo produtivo e se funde na produção material diante da lógica das relações de produção:

> o desenvolvimento do capital fixo indica até que pondo o saber social geral, conhecimento, deveio força produtiva imediata e, em consequência, *até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral e foram reorganizados em conformidade com ele.* Até que ponto as forças produtivas da sociedade são produzidas, não só na forma do saber, mas como órgãos imediatos da práxis social; do processo real da vida. (MARX, 2011, p. 589).

O conhecimento começa a obter, nos âmbitos institucional, nacional e internacional, um papel crucial no desenvolvimento da sociedade capitalista, passando, assim, a desenvolver as forças produtivas e a mudar profundamente os meios de controle e regulação do país, como se viu em capítulos anteriores, o que, ao mesmo tempo, provoca consequências negativas para a universidade, espaço primordial da formação humana e da produção intelectual.

Do ponto de vista da economia política, o trabalho do professor, aos moldes dos jovens-doutores, significa um processo que vai reposicionar a universidade pública a serviço da valorização do capital, como já anunciava Francisco de Oliveira (2009), sob um novo paradigma de produção de conhecimento, no qual centralidade do trabalho intelectual na universidade toma lugar especial no capitalismo contemporâneo.

Considerações finais

Importante frisar que em nem um momento se analisaram os dados, documentos e discursos à luz da ‘improdutividade docente’ ou em defesa de um professor sem financiamento. O que se buscou foi apreender a realidade conferida pela atual conjuntura de trabalho e a maneira como os professores jovens-doutores declaram vivenciar tal processo, que poderia, sim, tomar novos rumos e atitudes de resistência à intensificação do trabalho e ao produtivismo que faz da produção salutar de conhecimento, um processo de quantificação da produção. Todavia, a resistência pode começar no individual, mas só tomará forma pelo coletivo, principalmente sindical.

[150] Marx (2011, p. 589, grifos nossos) quando trata do ‘general intellect’ ou ‘intelecto geral’, ressalta a função do homem ao modificar a natureza, pois “a natureza não constrói máquinas, nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automáticas etc. Elas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza”. Destacando-se como “*órgãos do cérebro humano criados pela mão humana*; força do saber objetivado”.

Faz-se neste momento menção ao que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)[151] sugere para a universidade brasileira, na "*Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira*", construída a partir de discussões, em 1981, com sua primeira versão, em junho de 1982, após o V Conselho Nacional de Associações Docentes (V CONAD), realizado em Belo Horizonte/MG, e apresentada ao Ministério da Educação e Cultura no mesmo ano, encontrando-se na 4ª versão revisada, em 2013. (ANDES-SN, 2013, p. 11)

Para desenvolver este modelo de Universidade, ter-se-ia a necessidade de sua "manutenção e ampliação" sob responsabilidade do Estado, com a organização e o funcionamento garantindo, entre outros fatores, que "[...] seja mantido um sistema de avaliação institucional do tripé ensino, pesquisa e extensão, entendido como retrospectiva crítica, contextualizado nas demandas sociais e nas condições reais em que se dá o trabalho acadêmico.", tendo-se como objetivo a melhora da qualidade, "[...] referenciada em processos e não apenas em produtos." (ANDES-SN, 2013, p. 18)

Compreender, portanto, a complexidade histórica das transformações político-econômicas do Brasil e suas relações com a internacionalização da produção e com o trabalho, especialmente o trabalho intelectual, agora mais orientado pelas relações econômicas, foi fundamental para entender a influência do capital nas relações humanas, especialmente naquelas mais observadas a partir das falas sobre o cotidiano e as relações de trabalho.

Esta pesquisa propiciou ao pesquisador a proximidade com a realidade do trabalho docente, no campo da especificidade do trabalho de professores jovens–doutores, com menos de uma década na carreira, e se propôs a demonstrar o exercício de compreensão da realidade o que, por sua vez, possibilitou uma reflexão sobre seu próprio futuro, entre os professores e seus pares, por meio do discurso sobre si mesmos.

Referencias

ALISSON, Elton. *Número de artigos em inglês supera os publicados em português na SciELO* Brasil.[online]. São Paulo: Notícias FAPESP. 25 de outubro de 2013. Disponível em:

[151] A Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), fundada em 1981, "após a promulgação da Constituição de 1988. Os docentes, reunidos no II Congresso Extraordinário (Rio de Janeiro/RJ, novembro de 1988) , aprovaram a transformação da ANDES em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, o ANDES-SN. (ANDES-SN, 2013, p. 12-13).

http://agencia.fapesp.br/numero_de_artigos_em_ingles_supera_os_publicados_em_portugues_na_scielo_brasil/18109/

FERREIRA, Luciana Rodrigues. *O trabalho do Professor jovem-doutor na pós-graduação:* produção de conhecimento e discurso do professor. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Criação e Estruturação da FAPESP. [online]. São Paulo: FAPESP, 2014. Disponível em: http://www.fapesp.br/28. Acesso em: 02 dez, 2014.

GEOCAPES. Distribuição de Programas de Pós-Graduação 2004 a 2012. Visão Analítica. Região Sudeste. Planilha do Excel por Instituição, 2012. Disponível em: http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#. Acesso em: 27 jan, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior: sinopse estatística – 2000 a 2013. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2013.zip. Acesso em: 12 nov, 2014.

LUKÁCS, György. Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. Psicologia & Sociedade (Online), v. 25, p. 519-526, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/06.pdf, Acesso em: 20 jul, 2014.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: tensões e novos sentidos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Myriam; MARTINEZ, Deolidia. (Org.). Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Lima: Fondo Editorial, 2010, p. 287-310.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Orgs.). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira. 1. ed. v. 1. 185p. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. Educar em Revista. Dossiê: trabalho docente: condições, conjuntura e contexto. n. especial 1, Curitiba, PR: Editora UFPR, p. 141-160, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400007. Acesso em: 20 jul, 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. *Prefácio – Recuperando a visão?*. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais*: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009

SILVA JÚNIOR, J.R et al. *Trabalho do professor diante da expansão da pós-graduação em educação*: o caso da região Sudeste. Relatório Científico Final. São Carlos, SP: FAPESP, Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Economia Política da Educação e Formação Humana (GEPEFH), Abril, 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. *Os significados do trabalho do professor pesquisador na Universidade estatal pública Mercantilizada*. Relatório Científico Final [Processo FAPESP n. 2009/08661-0]. São Paulo: [s.n.], set. 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho do Professor nas Federais*: estranhamento e significados. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, nov.2011.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira***.** 4º versão revisada, Brasília: ANDES-SN, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Relatório da Gestão 2008-2012*: excelência acadêmica com compromisso social. São Carlos: UFSCar, 2013

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UFPA

André Rodrigues Guimarães
UNIFAP
andre_unifap@yahoo.com.br

Vera Lúcia Jacob Chaves
UFPA
veraluciajacob@gmail.com

Eixo 4 – Trabalho docente na expansão da educação superior

RESUMO:

O objetivo deste artigo é analisar a configuração do trabalho docente na Universidade Federal do Pará, no período de 1997-2011. Considera que no contexto de expansão privado-mercantil da educação superior brasileira também ocorrem mudanças na condução das instituições de ensino públicas, particularmente nas universidades. Assim, o processo de contrarreforma da universidade pública materializa-se na prática universitária, com a crescente intensificação e precarização do trabalho docente. Para desenvolvimento do estudo, foram utilizadas informações estatísticas disponibilizadas pela UFPA. Na análise caracterizamos o trabalho docente a partir dos indicadores regime de trabalho, jornada de trabalho e titulação docente, no contexto de expansão da universidade nas atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. O estudo evidencia que de fato a expansão da universidade, em todas as funções analisadas, tem levado à intensificação do trabalho dos professores. Em suma, o trabalho docente na UFPA vem sendo intensificado para atender às demandas de expansão no ensino, de graduação e pós-graduação, na pesquisa e na extensão universitária.

Palavras-chave: Trabalho docente. Universidade Federal. Intensificação.

Introdução

O processo de expansão da educação superior brasileira tem provocado, para além do crescimento de matrículas e de instituições no setor privado/mercantil, mudanças na condução das instituições públicas. No contexto da reforma neoliberal, redefine-se o papel do Estado na manutenção das instituições públicas de ensino, especialmente as universitárias, a partir da crescente privatização interna, por meio de diversas ações, "dentre os quais destacamos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas e de mensalidades em cursos de pós-graduação; corte de verbas para infraestrutura; cobranças pela prestação de serviços, entre outras" (CHAVES, 2005, p. 129). Assim, também nas universidades públicas presenciamos o avanço da lógica mercantil na gestão, na política expansionista e até mesmo na redefinição de sua função.

Essas mudanças também afetam o trabalho docente universitário implicando, entre outras questões, na sua crescente intensificação e precarização. Entendemos que a prática universitária consubstancia-se em elemento central na implementação do processo de contrarreforma da educação superior, ou seja, são as modificações efetivadas, em última instância, pelos docentes que materializam esse processo.

> A prática universitária pode significar formas de efetiva materialização das políticas oficiais para a educação superior pública, por um lado, via redução de financiamento, constrangimentos da carreira docente, medidas de restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica; por outro, via estímulos e facilidades para prestação de serviços extra-regime de trabalho, visando complementações salariais, relaxamento da dedicação exclusiva, etc. (SGUISSARDI & SILVA JR, 2009, p. 19).

Conforme elucida Maués (2010), a precarização do trabalho docente nas universidades federais tem se intensificado por meio de uma série de medidas/ações, tais como a ampliação da contratação temporária, a instituição da "cultura da produtividade", o aumento do número de alunos em sala de aula de graduação e em virtude de problemas salariais. Soma-se a isso a crescente "utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsistas, monitores, professores-tutores para a educação à distância, o que caracteriza uma flexibilização ímpar dos contratos de trabalho." (MANCEBO, 2011, p. 75). Esse quadro de precarização é intensificado e legalmente reconhecido com a recente alteração na forma de contração de professores instituído pela Medida Provisória n. 525/2011, transformada na Lei n. 12.425/2011, que aumenta de 10 para 20% o percentual de docentes substitutos (em relação aos efetivos) e retira a obrigatoriedade de que esse preenchimento seja via concurso público (BRASIL, 2011).

Bosi (2011) ressalta que a análise sobre o trabalho docente da educação superior pressupõe uma compreensão ampliada na definição do que seja precarização, a qual "não pode ser resumida a um processo exclusivamente *econômico* [...], mas tem implicações principalmente de natureza *social* [...], *cultural* e *política*" (BOSI, 2011, p. 54). Nesse sentido, para além da relação contratual de trabalho (ou sua inexistência), a precarização do trabalho docente envolve questões relacionadas ao processo de sua intensificação, aumento da produtividade (ou produtivismo, segundo a lógica mercantil) e, ainda, ao rebaixamento de seu reconhecimento social e econômico.

Na mesma perspectiva, Mancebo (2011) destaca que a reformulação da produção capitalista imputou também aos docentes universitários um processo de intensificação e extensão do tempo de trabalho. Aos professores são crescentemente apresentadas outras demandas laborais, com a utilização de novas tecnologias, que fazem parte de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão). Esse trabalho invisível, como chama a autora, nem sempre é considerado em sua carga horária laboral e compreende, via de regra, a participação em órgãos colegiados, a busca de recursos para seus projetos, as demandas oriundas de órgãos reguladores/avaliadores, as comissões, os processos, pareceres e ainda outras funções as quais os docentes são chamados a assumir. Para responder a tais exigências, os docentes precisam estender sua jornada de trabalho e, fundamentalmente com a utilização da internet, transformam o tempo de não-trabalho (incluindo os finais de semanas, os feriados e suas férias) em tempo de trabalho.

Como vemos, o processo de precarização e intensificação do trabalho docente também implica na ampliação do rol de funções do professor. Muitas das tarefas, antes executadas por trabalhadores técnico-administrativos, são transferidas aos docentes, principalmente com o uso de recursos tecnológicos:

> Muitas funções de competência daquela categoria [técnico-administrativos] foram repassadas para o professor, com ênfase para o professor-pesquisador. Três exemplos, dentre muitos que se poderiam citar: 1) os muitos pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas [...]; o preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos *online*; e 3) a apresentação do programa da disciplina *on-line*, por meio de formulários eletrônicos que "obrigam" o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará. (SILVA JR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 19-20).

Essa expansão, que como veremos adiante, não vem sendo acompanhada da proporcional ampliação do número de professores, sustentou-se na intensificação do trabalho docente. Tal processo afina-se às orientações do Banco Mundial para a educação superior nos países periféricos.

> O aumento do número de alunos em cada sala na graduação, somado ao aumento do número de cursos de graduação e da relação professor/aluno na graduação está configurando o *professor do ensino terciário*, conforme expressão do Banco Mundial/BM. Através deste importante deslocamento da concepção de *educação superior* para *educação terciária* o BM reivindica o aprofundamento da diversificação das instituições das instituições de ensino superior e dos cursos. Este deslocamento evidencia que a diversificação, eixo norteador das políticas do Banco ao longo da década de 1990, ganha nova racionalidade, na medida em que qualquer curso *pós-médio* (público ou

> privado), de curta ou longa duração, é considerado de nível "terciário", seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento. (LIMA, 2012, p. 445).

Para compreendermos a manifestação desse processo na Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolvemos um estudo, entre os anos 2010-2013, com o objetivo de analisar como o trabalho docente materializa a contrarreforma da educação superior, que tem como uma de suas centralidades a privatização/mercantilização da universidade pública. Como parte da pesquisa, caracterizamos, com base em dados estatísticos institucionais, o trabalho docente nessa instituição. Na análise consideramos o trabalho docente, a partir de alguns indicadores (regime de trabalho, jornada de trabalho e titulação docente), diante da expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre os anos 1997-2011[152]. No presente artigo expomos essa caracterização e as inferências que dela fazemos.

O trabalho docente: vínculo empregatício, regime de trabalho e titulação

No período de 1997-2011 a UFPA apresentou considerável crescimento no número de docentes. Conforme se constata na Tabela 1, há um crescimento no total de professores na ordem de 25,1%. Também se observa que essa evolução se deu em função da ampliação do número de docentes efetivos (que foi ampliado em 38%), visto que houve uma retração considerável, 57,4%, no número de professores temporários (os substitutos, os visitantes e, no caso de 2011, os outros temporários vinculados ao REUNI).

Tabela 2: Evolução do corpo docente ativo na UFPA (1997-2011)

Ano	Docentes		
	Efetivos	Temporários	Total
1997	1.642	258	1.900
2011	2.266	110	2.376
Δ%	38,0	-57,4	25,1

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Entendemos que essa redução no número de temporários e a ampliação na contratação de docentes efetivos como aspecto positivo na evolução do corpo docente da UFPA. A estabilidade profissional, especialmente no contexto do desemprego estrutural, insere-se nos direitos laborais fundamentais da classe trabalhadora. Além disso, no caso dos professores substitutos, como veremos a maior parte dos docentes temporários, tal condição

[152] Para obtenção dos dados consultamos os Anuários e os Relatórios de Gestão disponibilizados no sítio da UFPA. Ressaltamos que alguns dados referentes a 1997 não constam em tais documentos e, em tais situações, utilizamos as informações referentes a 1998.

contratual implica em menor salário e retirada de outros direitos trabalhistas, e ainda em mais trabalho (com a destinação de sua carga horária na integralidade para o ensino). Por outro lado, a estabilidade profissional, principalmente quando associada ao regime de dedicação exclusiva, com a contratação efetiva, afina-se à compreensão da universidade (e do trabalho docente) que produz ensino, pesquisa e extensão.

Para percebermos melhor essa redução no número de temporários, procuramos analisar a distribuição de tais docentes. Considerando apenas os professores temporários (substitutos, visitantes e outros temporários) identificamos que, em média, permaneceu estável o índice de professores substitutos (passando de 83,7% em 1998, para 80%), mas reduziu-se o percentual de professores visitantes (que equivalia a 16,3% e a 8,2%, em 1998 e 2011, respectivamente). Esse movimento contraditório somente pode ser explicado quando consideramos que, em 2011[153], houve a instituição de uma nova forma de contratação temporária, os "outros temporários", ou seja, dos "Docentes temporários/Reuni, segundo Portaria MEC Nº 1.481 de 07/10/2011" (UFPA, 2012, p. 42)[154]. Ainda que apenas 13 docentes fossem contratados de tal forma, para atender às demandas do Reuni, percentualmente isso equivale a mais de 10% dos professores temporários[155].

Para além dessa situação, entendemos que a análise sobre a efetiva positividade na redução no número de temporários pressupõe, considerarmos a relação da contratação de professores substitutos com o afastamento de professores efetivos. Na Tabela 2 percebemos que a redução no número de docentes temporários foi resultado também na contração no número de professores substitutos. Essa redução, a priori positiva, apresenta um elemento preocupante e negativo para os docentes efetivos.

Observamos que o número de afastamentos foi crescente no período, com 121,9%, porém o número de contratação de substitutos ficou aquém desse crescimento (visto que foi

[153]Distribuição dos temporários em 1998: 216 substitutos e 42 visitantes. Distribuição dos temporários em 2011: 88 substitutos, visitantes 9 e 13 outros temporários.

[154] Essa Portaria distribuiu as 3.591 vagas temporárias criadas pela Portaria Interministerial (MP/MEC) nº. 22 de 23/03/2011 a partir da Lei nº. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que trata da contratação temporária de servidores públicos. A criação dessas vagas para atender exclusivamente às demandas do REUNI somente foi possível a partir da Medida Provisória nº 525, de 2011, convertida na Lei nº 12.425, de 17 de junho de 2011, que alterou a Lei citada anteriormente no tocante à contratação de professores ao permitir "admissão de professor para suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação." (BRASIL, 2011).

[155] Cabe destacar que esse quadro poderia ser mais precário visto que conforme estabeleceu a Portaria em questão a UFPA dispunha de 70 vagas de docentes temporários especificamente para atender demandas do REUNI.

reduzido em quase 60%). Assim, se em 1998 o número de substitutos era superior aos afastamentos, em 2011 esse índice era bastante inferior (menos de 30%).

Tabela 2: Evolução no corpo docente afastado e substituto na UFPA (1998-2011)

Ano	Docentes		
	Efetivos Afastados (A)	Temporários Substitutos (B)	% B/A
1998	137	216	157,7
2011	304	88	28,9
Δ%	121,9	-59,3	-

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Consideramos que o acentuado desequilíbrio, para mais ou para menos, na relação entre o número de docentes substitutos e os docentes efetivos afastados têm implicações nefastas aos trabalhadores docentes. Quando o número de substitutos é superior ao número de docentes efetivos afastados, como o ocorrido na UFPA em 1998, evidencia-se que o trabalho dos professores substitutos é utilizado para suprir demandas não-temporárias da universidade, logo, e em tais casos, essa forma de contratação consubstancia-se em trabalho precário. Por outro lado, a situação inversa, como registrada em 2011, pode sinalizar que o trabalho dos docentes não-afastados é intensificado para "cobrir" as funções antes desempenhadas pelos professores afastados.

Outro aspecto central para compreendermos a caracterização do corpo docente na UFPA, é a distribuição da evolução na contratação entre capital e interior do Estado do Pará. Cabe ressaltar que o período de nossa análise é momento fundamental no processo de interiorização desta Universidade. Assim, precisamos também considerar como o trabalho docente é afetado por esse processo.

Tabela 3: Evolução do corpo docente ativo na UFPA, lotado na capital e no interior (1998-2011)

Ano	CAPITAL			INTERIOR			TOTAL GERAL
	Efetivo	Temp.	Total	Efetivo	Temp.	Total	
1998	1.525	240	1.765	104	18	122	1.887
2011	1.647	83	1.730	619	27	646	2.376
Δ%	8,0	-65,4	-2,0	495,2	50,0	429,5	25,9

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Como está expresso na Tabela 3 houve uma distribuição desproporcional na evolução do corpo docente entre capital e interior. Os índices percentuais de crescimento no número de docentes lotados nos *Campi* do Interior são bem maiores que os registrados na capital, sendo a expansão no corpo docente do interior o principal responsável pelo crescimento no corpo docente total da UFPA. Na capital, registrou-se um decrescimento de 2 % (o que equivale a 35 professores) no total de docentes, e essa redução foi provocada pela redução no número de professores temporários (que caiu 65,4%) visto que se ampliaram em 8% os docentes efetivos (aumentou em 122 o número de professores efetivos). Nos *Campi* do Interior observa-se um crescimento constante, tanto nos docentes efetivos como nos temporários, sendoque a contratação de docentes efetivos apresentou o maior crescimento, de 495,2% (com 515 docentes a mais em 13 anos); no que diz respeito aos temporários, o crescimento foi de 50% (apesar de isso implicar no aumento de apenas 9 professores); e no total de docentes tal índice foi de 429,5%.

Além da relação empregatícia dos professores com a universidade, dois outros aspectos atinentes ao trabalho docente foram observados: a formação, especialmente em nível de titulação acadêmica, e o regime de trabalho. Esses aspectos são fundamentais para a consolidação da concepção de universidade assentada no tripé ensino-pesquisa-extensão. A ampliação da titulação dos professores, principalmente em nível de doutorado, associada ao regime de trabalho de Dedicação Exclusiva (DE), para além de cumprimento dos requisitos legais, consubstanciam-se em bases necessárias para a universidade desenvolver suas funções e cumprir seu papel social.

Os dados oficiais indicam que a maioria dos docentes que se afastou de suas funções na UFPA foi para cursar mestrado e doutorado. Certamente tais afastamentos, junto com a contração de professores com titulações elevadas, provocaram a redução no número de docentes graduados (-75,5%) e especialistas (-71,3%), com a consequente ampliação no quantitativo de mestres (63,4%) e doutores (424,5%), como mostra a Tabela 4. Assim, se em 1997 a maioria dos professores era especialistas (34,4), seguido de mestres (33,3%) e de graduados (19,1), com poucos doutores (13,2%), em 2011 o número de doutores equivalia a 50% do total do corpo docente e de mestres a quase 40%, ou seja, apenas cerca de 10% estavam entre os graduados (3,4%) e especialistas (7,1%).

Tabela 4: Evolução do corpo docente efetivo por Titulação na UFPA (1997-2011)

Ano	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
1997	314	19,1	565	34,4	547	33,3	216	13,2	1.642
2011	77	3,4	162	7,1	894	39,5	1.133	50,0	2.266
Δ%	-75,5	-	-71,3	-	63,4	-	424,5	-	38,0

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Como vemos em 2011, os professores da UFPA possuíam elevada titulação. Do total de professores, quase 90% eram mestres e doutores. O número de doutores representava a metade dos docentes efetivos. Entendemos que esse quadro é extremamente positivo para a UFPA, especialmente pelo papel que tal instituição desempenha na região amazônica. Da mesma forma, a ampliação no percentual de docentes que eram DE, em detrimento dos contratos de 40 horas semanais e, especialmente, dos contratos de 20 horas, também é outro aspecto positivo para a UFPA e para o trabalho docente.

Tabela 5: Evolução do corpo docente efetivo por Regime de trabalho na UFPA (1997-2011)

Ano	20h		40h		DE		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	
1997	162	9,9	205	12,5	1.275	77,6	1.642
2011	82	3,6	242	10,7	1.942	85,7	2.266
Δ%	-49,4	-	18,0	-	52,3	-	38,0

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Na Tabela 5, considerando os anos de 1997 e 2011, observou-se a redução acentuada no número de professores contratados pelo regime de trabalho de 20 horas, que passou de 162 para 82 (redução de 49,4%). Em contrapartida, em proporção similar, ampliaram-se os contratados em regime de DE: de 1.275 saltou para 1.942 (elevação de 52,3%). Já o número de docentes contratados pelo regime de 40 horas aumentou de 205 para 242 (crescimento de 18%). Com essas mudanças, a distribuição proporcional dos docentes por regime de trabalho, que já era positiva em 1997 (com cerca de 90% de contratos em regime integral, especialmente com DE que correspondia 77,6%), é aspecto bastante positivo na caracterização do corpo docente da UFPA em 2011: a grande maioria dos docentes (96,4%) é contratada em tempo integral, sendo que 85,7% do total é DE, e apenas um percentual reduzido (3,6%) era contratado por 20 horas.

Como vemos, ao consideramos a evolução do corpo docente da UFPA, entre 1997 e 2011, sob os aspectos do vínculo empregatício, titulação e regime de trabalho, percebemos o

predomínio de aspectos positivos. Porém, a apreensão real dessa evolução, pressupõe considerarmos o trabalho docente no contexto de expansão dessa universidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. É em tal contexto que passaremos a analisar o trabalho docente.

O trabalho docente frente à expansão: ensino, pesquisa e extensão

Considerando apenas os professores permanentes, no período de 1997 a 2011, houve, como já indicado, um crescimento de 38% no corpo docente da UFPA. Para verificarmos quais as implicações dessa expansão para o trabalho desenvolvido por tais sujeitos é necessário observarmos também a evolução no número de matrículas em cursos de graduação e pós-graduação. A Tabela 6 explicita essa evolução.

Tabela 6: Evolução das matrículas presenciais na graduação e pós-graduação na UFPA (1997-2011)

Ano	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total
	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	
1997	20.788	91,9	1.150	5,1	596	2,6	87	0,4	22.621
2011	34.525	84,4	2.991	7,3	2.352	5,7	1.054	2,6	40.922
Δ%	66,1	-	160,1	-	294,6	-	1.111,5	-	80,9

Fonte: UFPA (1999; 2012)

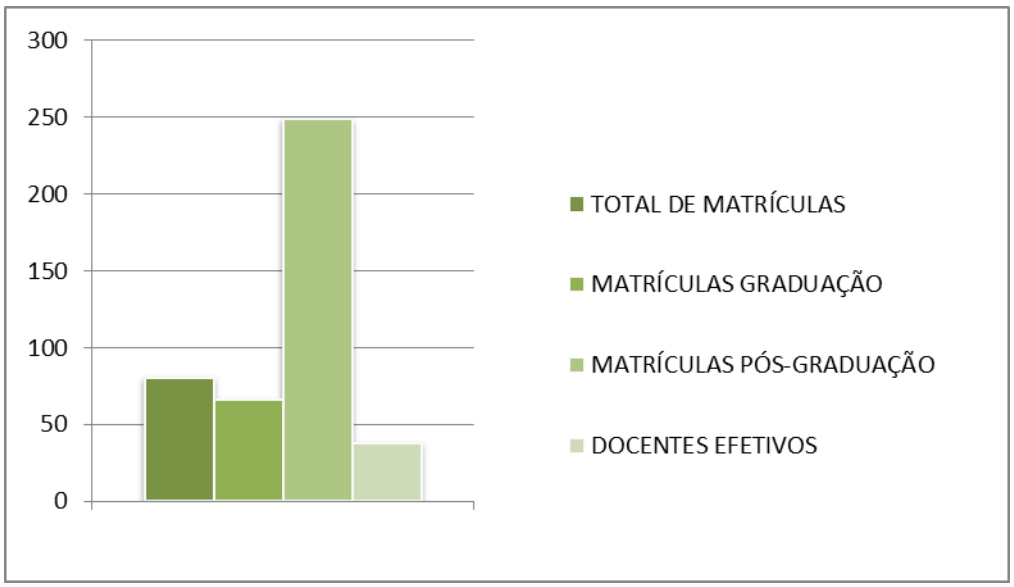
Como vemos, o crescimento no número de matrículas é bastante elevado. Considerando graduação e pós-graduação, o crescimento foi de 80,9% (com quase 41 mil matrículas). Embora as matrículas em graduação registrem o menor percentual de crescimento, tal índice (66,1%) foi consideravelmente superior ao crescimento do corpo docente permanente (38%, como indicado anteriormente). Nos cursos de pós-graduação, a ampliação nas matrículas foi muito maior em cursos de especializações com 160,1%, em cursos de mestrado com 294,6% e no de doutorado atingiu-se o incrível crescimento de 1.111,5% (passando de 87 para 1.054 matrículas).

Se considerarmos a distribuição percentual em cada ano, das matrículas em cada nível formativo, observamos que mesmo persistindo a supremacia do número de estudantes de graduação, esse índice reduziu-se entre 1997 e 2011, em função do maior crescimento percentual nas matrículas em pós-graduação, especialmente em mestrado e doutorado. Enquanto em 1997 as matrículas na graduação correspondiam à 91,9% do total de estudantes, as matrículas em mestrado e doutorado eram apenas 3% desse número (sendo no doutorado

0,4%). Já em 2011 o percentual foi de 84,4%, em matrículas na graduação, e 8,3%, para os de mestrado (5,7) e doutorado (2,6). Tal período também registrou crescimento no percentual de estudantes em cursos de especialização, em relação ao total de matrículas, passando de 5,1%, em 1997, para 7,3% em 2011.

Ao observarmos a relação da evolução no total de matrículas, e em sua distribuição na graduação e na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), com a evolução dos docentes efetivos, como mostra o Gráfico 1, percebemos a discrepância nesse processo.

Gráfico 1: Evolução percentual das matrículas presenciais e dos docentes efetivos na UFPA (1997-2011)



A expansão nas matrículas foi em todas as distribuições (total, graduação e pós-graduação) consideravelmente superior ao crescimento no corpo docente efetivo. Enquanto o número de professores cresceu 38%, o total de matrículas em cursos de graduação e pós-graduação ampliou-se em 81%. As matrículas na graduação elevaram-se em mais de 60% e as da pós-graduação, o maior crescimento registrado, ampliaram-se em quase 250%. Em tal contexto presume-se que o trabalho docente na UFPA, acompanhando a tendência em curso no Brasil vem sendo intensificado na graduação e, principalmente, na pós-graduação.

Assim como no caso do corpo docente a evolução nas matrículas deu-se na UFPA de forma diferenciada entre a capital e o interior. Percebemos que em 1997 a interiorização da

UFPA se constituía fundamentalmente em cursos e matrículas na graduação (UFPA, 1999)[156]. Com isso, considerando os anos de 1998 e 2011, somente é possível analisar a distribuição das matrículas, entre capital e interior, se considerarmos exclusivamente os cursos de graduação. Esse quadro é apresentado na Tabela 7.

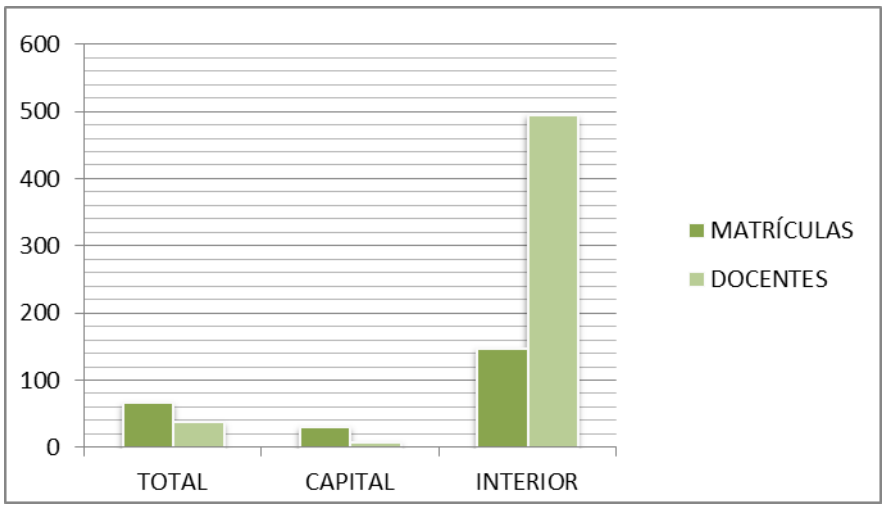
Tabela 7: Evolução das matrículas presenciais em cursos de graduação, na capital e no interior (1998-2011)

Ano	Graduação		
	Capital	Interior	Total
1998	14.727	7.138	21.865
2011	18.988	15.537	34.525
Δ%	28,9	117,7	57,9

Fonte: UFPA (2000/2012)

Também como no caso dos docentes efetivos a expansão nas matrículas em cursos de graduação, entre 1998 e 2011, foi maior nos *campi* da UFPA localizados no interior do Estado do Pará. Foi a interiorização da UFPA a principal responsável pela expansão em tais matrículas: ainda que na capital estivesse registrado o crescimento de 28,9%, no interior essa ampliação foi de 117,7%. Ao compararmos essa evolução com os dados referentes ao corpo docente efetivo percebemos que essa relação ocorreu de forma diferenciada.

Gráfico 2: Evolução percentual das matrículas em cursos de graduação presencial e dos docentes efetivos na UFPA - total, capital e interior (1997-2011)



[156] Os dados institucionais disponibilizados (UFPA, 1999) não expressam o número de matrículas em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) de forma separada entre capital e interior. Também não é apresentado o número de matrículas, em tais cursos, referente ao ano 1997. Sendo assim, tomamos como referência para analisar essa distribuição os dados de 1998, que indicam que das 1.431 matrículas, apenas 19 estavam no interior: todas em cursos de especialização (ou seja, nenhuma matrícula de mestrado ou doutorado).

O Gráfico 2 evidencia o crescimento desproporcional, entre capital e interior, nos números de matrículas e de docentes da UFPA. No geral (capital e interior) as matrículas cresceram cerca de 60% e o número de docentes cerca 40%, sendo que na capital esses índices são de, respectivamente, 30% e 8%. Assim, fica explícito que o processo de crescimento nas matrículas pressupôs a intensificação do trabalho docente, visto que o número de docentes cresceu em percentual consideravelmente inferior às matrículas nos dados gerais e, especificamente, na capital. Porém, ao observamos a expansão nos *campi* do interior tendemos a considerar que a intensificação não se fez presente, pois a contratação de professores foi extraordinariamente superior às matrículas, respectivamente, 500% e 140%. Esse quadro deve ser mais bem analisado, pois, é necessário considerarmos, em termos percentuais, a distribuição das matrículas e do corpo docente.

Tabela 8: Distribuição percentual das matrículas presenciais na graduação e corpo docente efetivo da UFPA (1997-2011)

Ano	Matrículas		Docentes	
	Capital	Interior	Capital	Interior
1997	69,8	30,2	93,6	6,4
2011	55,0	45,0	72,7	27,3

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Na Tabela 8 observamos que proporcionalmente estava na capital o maior número de matrículas e docentes. Entretanto, entre 1997 e 2011, houve reduções em tal predomínio, especialmente no que diz respeito às matrículas. Em 1997, estavam na capital 69,8% das matrículas e 93,6% dos docentes, já em 2011 esses percentuais reduziram-se para, respectivamente, 55% e 72,7%. Essa Tabela confirma que a tendência de expansão das matrículas e corpo docente na UFPA ocorreu no interior do Pará e também possibilita-nos perceber que o crescimento das matrículas, com base em sua distribuição proporcional entre capital e interior, não foi acompanhada da mesma distribuição entre o corpo docente. Em 2011 os *campi d*o interior foram responsáveis por quase a metade das matrículas em cursos de graduação da UFPA, porém, menos de 30% dos docentes estavam lotados em tais unidades. Assim, entendemos que também o processo de expansão da UFPA via interiorização, ainda que com extraordinário crescimento no número de professores, implicou em intensificação do trabalho.

Também quando consideramos a evolução no número de docentes envolvidos em projetos de pesquisa identificamos a intensificação do trabalho docente. Como mostra a Tabela 9, nesse período o quantitativo de projetos em execução passou de 269 para 1.007, aumento de 274,3%. Esse crescimento foi consideravelmente acima da expansão do corpo docente total (25,1%) e foi obtido pela expansão no número de docentes pesquisadores (envolvidos nos projetos de pesquisas) que passou de 485 para 1.353 (crescimento de 179%). Em suma, enquanto em 1997 apenas 25,5% docentes participavam de projetos de pesquisas, em 2011 esse índice era de 57,1%.

Tabela 9: Projetos de Pesquisas, Total de Docentes e Docentes Pesquisadores na UFPA (1997-2011)

Ano	Projetos	Docentes		
		Total (A)	Pesquisadores (B)	B/A %
1997	269	1.900	485	25,5
2011	1.007	2.376	1.353	57,1
Δ%	274,3	25,1	179	-

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Ao considerarmos essa evolução a partir da distribuição entre a capital e o interior do Estado do Pará também perceberemos que o número de projetos, em todos os casos, tem crescimento percentual superior à expansão dos docentes pesquisadores. A Tabela 10 evidencia esse quadro. Além disso, a Tabela demonstra que em Belém registrou-se o maior número de projetos e docentes pesquisadores em 1997 e 2011: o número de projetos passou de 266 para 772 e os docentes pesquisadores de 477 para 1.045, crescimentos respectivos de 190,2% e 119,1%. Em contrapartida os *Campi* da UFPA localizados no interior do Estado do Pará apresentam os maiores índices de crescimento percentual em tais indicadores: 7.733,3% e 3.750%.

Tabela 10: Projetos de Pesquisas em Execução e Docentes Pesquisadores (DP) na UFPA, capital e interior (1997-2011)

Local	1997		2011		Δ%	
	Projeto	DP	Projeto	DP	Projeto	DP
Capital	266	477	772	1.045	190,2	119,1
Interior	3	8	235	308	7.733,3	3.750

Fonte: UFPA (1999; 2012)

É importante considerar que a grande maioria dos docentes que participa de projetos de pesquisas são doutores que também atuam nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), que conforme elucidado, tiveram crescimentos elevadíssimos nos números de matrículas no período em questão. Dessa forma, induz-se que os docentes com doutorado são os que têm maior intensificação em seus trabalhos. Cabe ainda destacar que, como já apresentado, considerando a titulação dos professores da UFPA há maior crescimento no número de doutores, que em 2011 já correspondiam a 50% do total de professores da Instituição.

Essa intensificação do trabalho é estimulada pelo produtivismo acadêmico que afeta diretamente os docentes que estão nos Programas de Pós-graduação, com controle da CAPES. A reflexão de Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 43) sintetiza a rotina de trabalho dos docentes pesquisadores:

> Segundo o novo modelo de avaliação da Capes, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. Entre outras, além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a "obrigação" de: a) produzir e publicar determinada média anual de "produtos" científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o "bom nome" do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade, em face da também crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda.

Como temos ressaltado essa exigência por mais trabalho não se restringe, ainda que seja mais intensa, aos docentes que atuam em pesquisa e pós-graduação. Conforme evidencia a Tabela 11 o número de Programas e Projetos de Extensão ampliou-se no intercurso de 1998 a 2011.

Tabela 11: Programas e Projetos de Extensão, total de Docentes e Docentes Extensionistas (DEx) na UFPA (1998-2011)

Ano	Programas	Projetos	Docentes		
			Total (A)	DEx (B)	B/A
1998	19	60	1.887	142	7,5
2011	42	143	2.376	441	18,6

ISSN 2446-6123

Δ%	121,1	138,3	25,9	210,6	-

Fonte: UFPA (1999; 2012).

No período em questão houve crescimento percentual no número de Programas e Projetos de Extensão em execução na UFPA. Essa ampliação foi, respectivamente, de 121,1% (passando de 19 para 42 Programas) e de 138,3% (saindo de 60 para 143 Projetos). Cabe observamos ainda que o número de professores que participavam de tais Programas e Projetos foi considerável, visto que em 1998 apenas 142 docentes (7,5% do total) eram extensionistas e em 2011 esse número subiu para 441 (18,6% do total). Ainda que o número de docentes que desenvolvia projetos de extensão fosse abaixo de 20% do total de professores, cabe observarmos que o crescimento percentual, entre 1998 e 2011, foi de 210,6% (acima inclusive do crescimento percentual dos professores pesquisadores).

A Tabela 12 apresenta a distribuição percentual dos docentes que participam de projetos de pesquisa e de extensão na capital e no interior do Estado. Os dados indicam que em 1997 tais docentes eram quase todos lotados em Belém (apenas 1,6% dos docentes pesquisadores estavam nos *Campi* do interior). Já em 2011 ocorre certo equilíbrio na distribuição desses docentes (em números percentuais aproximados à distribuição do corpo docente efetivo da UFPA) fruto da ampliação acelerada dos docentes pesquisadores e extensionistas nos *Campi* do interior.

Tabela 12: Distribuição percentual de docentes efetivos, docentes pesquisadores (DP) e docentes extensionistas (DEx) da UFPA (1997-2011)

Ano	Docentes		DP		DEx	
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior
1997	93,6	6,4	98,4	1,6	100	0
2011	72,7	27,3	77,2	22,8	78,7	21,3

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Enfim, o trabalho docente na UFPA passa por modificações em função das transformações ocorridas na educação superior brasileira. Como vimos no período de 1997 a 2011, a UFPA expandiu-se em todas as suas funções (ensino, pesquisa e extensão) e esse processo não foi acompanhado da necessária contratação docente. O processo de expansão mercantil da educação superior brasileira afeta as universidades públicas, como a UFPA, e o trabalho dos docentes atuantes em tais instituições.

Considerações Conclusivas

Os dados apresentados evidenciam uma expansão desproporcional das matrículas, particularmente em cursos de graduação, sem a correspondente expansão nas funções docentes. Para que tal processo tenha se efetivado, foi fundamental a instituição de ações governamentais, no âmbito das IES federais, afinadas aos preceitos laborais do regime de acumulação flexível. No âmbito das universidades federais consideramos duas iniciativas centrais em tal política. Trata-se da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tais ações têm implicações diretas sobre o trabalho docente.

A GED, instituída por FHC, por meio da Lei n. 9.678/1998, modificada pela Lei n. 11.087/2005 e extinta pela Lei n. 11.784/2008, no período de 1998 a 2004, vigorou como uma gratificação quantitativa e produtivista. Em linhas gerais, os professores recebiam-na, com variação por titulação e regime de trabalho, de acordo com o número de pontos obtidos no exercício de sua função. Além de implicar em maior controle governamental sobre o trabalho docente, com o estabelecimento de critérios padronizados e quantitativos externos às IES, a GED "estimulava" os professores a ampliarem sua jornada de trabalho no ensino.

> Como resultado dessa política, o crescimento de Funções Docentes no período de vigência da GED, com o caráter de gratificação produtivista (1998-2004), foi de 17,7%. Nesse mesmo período as matrículas cresceram 44,1% nas IFES, o que indica claramente que essa expansão deu-se com base na intensificação do trabalho docente, que foi obrigado a aumentar sua carga de trabalho nas atividades de ensino para fazer jus a reajuste no salário no final, uma vez que maior parte da pontuação privilegiava a atividade de ensino por meio de uma maior pontuação da hora-aula semanal (10 pontos por hora-aula) em detrimento das demais atividades desenvolvidas na pesquisa e na extensão. Cada docente poderia perfazer um total de até 140 pontos, desses, 120 podiam resultar de suas atividades de ensino. (CHAVES, 2008, p. 77).

Por sua vez o Reuni, instituído por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, por Lula da Silva, assenta-se no modelo de gestão gerencial/empresarial e, também, induz à expansão das matrículas nas universidades federais via intensificação de trabalho docente. Com o Programa, por meio de "contrato de gestão", aos moldes do Plano Diretor de Bresser-Pereira, as instituições comprometer-se-iam em cumprir metas acordadas para fazerem jus aos recursos financeiros "extras". Dessa forma, transplanta-se para a administração pública, na relação entre MEC e as Universidades Federais, a lógica empresarial/gerencial, com a "administração por resultados, a estes vinculando o repasse de recursos orçamentários,

dependente do cumprimento de metas por etapas, dentro de prazos estabelecidos, por meio de indicadores quantitativos" (CHAVES; MENDES, 2009, p. 57).

O objetivo central do Programa consiste em "criar condições para **ampliação** do acesso e permanência", por meio do "**melhor aproveitamento** da estrutura física e dos **recursos humanos**". Desse modo, é evidente que sua meta global, elevar a taxa da conclusão média dos cursos e ampliar a relação aluno professor (na proporção 18x1), tem como precondição básica a sobrecarga de trabalho, principalmente docente. Novamente reforça-se a tendência da redução do trabalho docente do ensino superior às atividades de ensino de graduação, além da crescente intensificação e precarização do mesmo.

> O trabalho docente e uma categoria central na política de expansão regulada pelo REUNI, programa que faz parte e, ao mesmo tempo, responde a dinâmica da 'modernização conservadora' do capital, cujas consequências são múltiplas para o docente da educação superior publica que tem seu trabalho alterado pela flexibilização das atividades, pela intensificação provocada pela sobrecarga dessas atividades e pela deterioração das condições de trabalho, tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva, que tem concorrido para a precarização do trabalho docente na universidade pública federal. (MEDEIROS, 2012, p. 288-289).

No âmbito da pesquisa e pós-graduação a expansão da universidade, a partir da intensificação do trabalho docente, é impulsionada pela ênfase ao produtivismo acadêmico. Nesse sentido, a produção acadêmica passa a ter como parâmetro avaliativo os critérios quantitativos baseados na meritocracia e competitividade individual docente. Como destaca Bosi (2010), vivenciamos uma realidade acadêmica em que a competição consubstancia-se em valor, norteador e organizador do trabalho docente. É um "modelo" de gestão que controla o trabalho docente por sua eficiência e produtividade. Assim, a partir de controle externo, exercido pelas agências de fomento, especialmente a CAPES, os docentes pesquisadores envolvem-se e estimulam a manutenção de um ambiente acadêmico competitivo, no qual "o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer a valorização da produção docente é fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base" (SILVA, 2008, p. 26).

Em suma, como observamos, o trabalho docente na UFPA vem sendo intensificado para atender às demandas de expansão no ensino de graduação e pós-graduação. A ampliação no corpo docente não vem acompanhando a elevação das matrículas. Ainda que se registre nos *campi* do interior crescimento percentual no número de docentes acima das matrículas em cursos de graduação, nesses *campi*, que possuem 27,3% dos professores da UFPA, estão

concentradas 45% das matrículas. Cabe ressaltar que enquanto no interior a intensificação do trabalho deu-se fundamentalmente em função da expansão nas matrículas em cursos de graduação, na capital isso decorreu principalmente pelo crescimento da pós-graduação, com destaque para o número de matrículas no doutorado, que passou, entre 1997 e 2011, de 87 para 1.054 matrículas, uma evolução de 1.111,5%.

A intensificação do trabalho docente também foi evidenciada ao analisarmos a participação dos professores em projetos de pesquisa e projetos de extensão. A evolução na titulação dos professores da UFPA (em 2011 50% do total possuíam doutorado) foi acompanhada do crescimento dos projetos de pesquisa e extensão. No período analisado, o número de docentes que desenvolviam projetos de pesquisa passou de 25,5% para 57,1%. Essa evolução foi ainda observada nas atividades de extensão, enquanto em 1997 apenas 7,5% dos docentes participavam dessas atividades, em 2011, esse índice foi de 18,6%.

Referências Bibliográficas

BOSI, Antônio de Pádua. **Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente:** ensaio sobre o mundo dos trabalhadores (1980-2000). Cascavel: Edunioeste, 2011.

_____. Avaliação, carreira e trabalho docente no ensino superior público: para onde vamos? *Educere et Educare – Revista de Educação*, vol. 5, n. 10, p. 1-16, set./2010.

BRASIL. *Lei n. 12.425, de 17 de junho de 2011*. Diário Oficial da União. Brasília: 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12425.htm>. Acesso em 22/02/2012.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: Edufpa, 2008.

_____. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira:** o caso da UFPA. Doutorado em Educação. [Tese de Doutorado]. UFMG, 2005.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: CABRAL NETO, Antônio; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NASCIMENTO, Ilma Vieira. Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o Programa REUNI. *Revista Políticas Públicas*, São Luís – MA, Número Especial, out. 2012, p. 441-452.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação:** organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, n. especial 1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/20468/13748>. Acesso em: 17.11.11.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da educação superior:** o caso da UFPA. Belém, 2012. Tese (Doutorado em Educação). PPGED/ICED. Universidade Federal do Pará.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JR. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, ano XIX, n. 45, jan. 2010, p. 9-25.

SILVA, Antonio Ozaí. SILVA. Somos todos delinquentes acadêmicos. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 88, set./2008. Disponível em <www.espacoacademico.com.br/088/88ozai.pdf>. Acesso em 10/12/2013.

UFPA [Universidade Federal do Pará]. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. *Anuário Estatístico*. Belém: UFPA, 1999, 2012. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br/site/>. Acesso em 01.10.2012.

TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO: UM PANORAMA ATUAL DA SITUAÇÃO DOS CONTRATOS DE PROFESSORES SUBSTITUTOS NA UFF.

José Renato Bez de Gregório
ddpbezz@vm.uff.br
UERJ/UFF
Eixo 4 – Trabalho docente na expansão da educação superior

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas pontuações a respeito das alterações sofridas pelo mundo trabalho e pela classe trabalhadora no final do século XX e início do século XXI, considerando a reestruturação produtiva iniciada nos anos de 1970 como resposta a crise do capital que desmantelou o sistema fordista/taylorista até então preponderante. Essa resposta calcada nos princípios neoliberais assume contornos específicos a partir de então, afetando sobre maneira a classe trabalhadora, alterando a gestão dos processos de trabalho e a própria morfologia da "classe-que-vive-do-trabalho", implicando em transformações diretas e indiretamente na categoria dos trabalhadores docentes, intensificando e precarizando os processos de trabalho como poderemos analisar nas próximas páginas. Enfocaremos em especial a questão da precarização dos contratos de trabalho com os docentes do sistema federal de educação superior, em especial nas IFES, com recorte voltado para o panorama das contratações de professores substitutos na Universidade Federal Fluminense (UFF) no período de implantação do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

A crise do capital e a reestruturação produtiva: alterações no mundo do trabalho e na classe trabalhadora

O projeto burguês de sociabilidade defende a noção de que a crise é do Estado e não do capitalismo. O neoliberalismo surge como estratégia para solucionar a crise do capital, e tentar estabelecer o fim da luta de classes. A internacionalização do capital, o processo de desindustrialização, as novas tecnologias e as novas formas de gerenciamento do trabalho, vieram para reconfigurar profundamente o capital e o trabalho.

Harvey (2004, p.114) entende como acumulação por espoliação uma "diabólica aliança entre os poderes do Estado e os aspectos predatórios do capital financeiro" que para alcançar os objetivos da classe burguesa é capaz de aliar ações classificadas por ele como canibalescas e forçadas, com ações capazes de "promover um desenvolvimento global harmonioso", que são possíveis apenas no discurso burguês, a fim de tornar as

reconfigurações do capitalismo mais palatáveis, pois trata-se de algo impossível se tratando de uma sociedade de classes.

Tais medidas acabaram por afetar diretamente a classe trabalhadora, que agora passa a ter uma exigência maior de qualificação, com um aumento no subemprego, na terceirização, no trabalho informal e no desemprego. O que a primeira impressão pode nos parecer uma contradição, fica claro se entendermos a própria ordem constitutiva do capitalismo, que para se manter em vigor necessita da formação de um exército de reserva para atender ao capital. Todas essas constatações atingem as organizações sindicais autônomas e classistas da classe trabalhadora, contribuindo e muito para o esvaziamento destas entidades, assim como na descaracterização dos partidos políticos representantes dos trabalhadores que tem no horizonte a ruptura com a ordem do capital, sob o argumento de que não há alternativas ao capitalismo e que o socialismo está "morto".

O argumento burguês de que o trabalho deixa de ser contraponto ao capital ganha força e não são incomuns as considerações de que já não fazem mais sentido as análises baseadas em classes. Essas análises – como Offe, Meda e Habermas - baseiam-se no fato de que os trabalhadores, já não são a maioria da população, ou seja, seria o fim da sociedade do trabalho. Esse argumento vem do fato de que o número de desempregados está cada vez maior e de que a jornada de trabalho está diminuindo cada vez mais. Para esses autores, as novas tecnologias são decisivas para a diminuição da carga de trabalho e para o enxugamento dos quadros das empresas. É importante frisar que nosso objetivo não é uma crítica vazia as novas tecnologias, mas sim deixar claro que em momento algum o capital tem o interesse de facilitar ou melhorar a vida dos trabalhadores. Com as inovações tecnológicas, o capital objetiva garantir o aumento de produtividade, a diminuição dos custos de produção e um consequente aumento nas taxas de lucro

Segundo Mattos (1998): as múltiplas e precárias formas novas de trabalho mantêm intacta a desigualdade econômica fundamental entre produtores diretos e proprietários a que se referia Marx, em suas obras. O convívio "pacífico" - pacífico para o capital – entre desemprego estrutural e ampliação do trabalho infantil em todo o mundo, para ficarmos apenas em um exemplo contrastante, atesta que a velha divisão entre exploradores e explorados está longe de ter sido superada. Pelo contrário, a nova diversidade da classe trabalhadora (com diferenças entre trabalho formal, informal, precário, terceirizado, eventual,

diferenças de gênero, etc.) não pode ser compreendida senão nos marcos da luta de classes. É no interior das estratégias do capital para elevar a "produtividade" do trabalho - ou seja, elevar o grau de exploração - que podemos entender o esforço para diversificar as formas de extração do sobre-trabalho, criando novas fragmentações e novas dificuldades para as organizações representativas dos trabalhadores. (MATTOS, 1998; ANTUNES, 1999; DAL ROSSO, 2013)

Embora as tendências atuais do capitalismo apontem para uma maior intelectualização do trabalho nos ramos dotados de maior intensidade tecnológica, o que vemos é, contraditoriamente, uma maior informalização da força de trabalho e da precarização dos trabalhadores, aumentando o número de trabalhadores desempregados, sobrantes e descartáveis.

O padrão capitalista de acumulação flexível, tendo como esteio o toyotismo, afeta sobremaneira a estrutura do processo de trabalho. Formas de trabalho precarizado e desregulamentado somados à criação de "falsas cooperativas" de trabalhadores e ao empreendedorismo colaboram para a redução do proletariado industrial tradicional do modelo taylorista-fordista. Se no modelo fordista o trabalhador tinha o sua força de trabalho explorada de maneira mais "maquinal", esta esteve minimamente protegida por contratos de trabalho pontuado por direitos e regras. No modelo toyotista, este trabalho ganha ares de maior participação do trabalhador, onde este tem sua subjetividade "capturada" pelo capital, enfatizando termos como "parceria, envolvimento, colaboração, metas e competência".

Houve um deslocamento do trabalhador estável e contratado de maneira minimamente regulamentada para o topo da pirâmide social do mundo do trabalho. Apenas os trabalhadores envolvidos nos processos de criação e concepção estão nesse estágio. A grande massa de operários e trabalhadores envolvidos diretamente na produção encontra-se ou empregados de maneira precariazada e extremamente intensificada ou desempregados.

Fica bastante claro que a precarização do trabalho, o aumento no número de mulheres no mercado de trabalho, a informalidade e o desemprego não servem para descaracterizar o trabalho como categoria central da análise da configuração atual do capitalismo. Isso pode ser definido, segundo Mattos (1998), como uma mudança no perfil da classe trabalhadora nos dois últimos séculos, e que, portanto, não esvazia as categorias trabalho e luta de classes.

Na era da acumulação flexível, ocorre uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista-fordista. Esse proletariado diminui com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais. Contribui com esse processo a flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo e a introdução da máquina informatizada, substituindo as formas de emprego formais por terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global, como o crescimento do setor de serviços. Segundo Antunes (1999; p. 102) a classe trabalhadora atualmente inclui "a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho", e que esta "não se restringe (...) ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado".

Esta mudança na composição da classe trabalhadora não atinge somente os países do capitalismo central, atinge também, ainda que de diferente modo, os países subordinados de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina, entre tantos outros da América Latina que, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas décadas passadas, encontram-se hoje em verdadeiros processos de redução industrial, apresentando como resultado o aumento do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, além de significantes níveis de desemprego.

A "nova classe trabalhadora" incorpora tanto o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital e engloba também os trabalhadores improdutivos, cujo trabalho não cria diretamente mais-valia, uma vez que é utilizado como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista.

Antunes e Alves (2004) incluem ainda, a totalidade dos trabalhadores desempregados. Portanto, compreender o sentido de classe trabalhadora, deve implicar em entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. Como "todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo", uma noção contemporânea de classe trabalhadora "deve incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados".

Quanto à tendência a imbricação entre o trabalho material e o imaterial[157], o que constatamos é uma metamorfose no mundo do trabalho, na medida em que ambos são capturados pelo capital como mercadoria. A nova fase capitalista transfere o saber fazer para o trabalho, se apropriando cada vez mais da capacidade intelectual do trabalhador, ou seja, atingindo a subsunção real do trabalho, onde o trabalhador já não domina mais os processos de produção.

Trabalho precarizado

A atual fase do capitalismo traz repercussões enormes na vida do trabalhador até mesmo fora do trabalho. "Em tempos de serviços públicos cada vez mais privatizados, o capital controla até o tempo livre dos trabalhadores, induzindo-os à gastá-lo consumindo turismo e visitando *shopping centers*. Esse consumismo que contamina a subjetiva dos trabalhadores não se restringe ao consumo de bens materiais. Parte importante do tempo livre deste, também passa a ser direcionada para o consumo de qualificação a fim de manter a empregabilidade. Cabe destacar que até então, cabia ao capital se qualificar para conseguir perpetuar a sua reprodução ampliada através das inovações tecnológicas. Agora tal "responsabilidade" é dividida com os trabalhadores do modelo de acumulação flexível.

Tal alienação e estranhamento no trabalho é constitutivo da luta do capital para subordinar o trabalho, e segundo Antunes (1999; 131), embora expressão contraditória do capitalismo, são responsáveis pela resistência de classe. É necessário salientar que a promessa inicial do capitalismo burguês de promover uma prosperidade generalizada não se cumpriu. Os antagonismos de classe se aprofundam e as relações sociais tornam-se mais tensas, acirrando conflitos sociais e gerando um crescente número de desempregados que entram em conflito com a sociedade como um todo, acarretando "isolamento dos indivíduos" e "focos de criminalidade e formação de guetos de setores excluídos".

A formação de um verdadeiro exército de trabalhadores que combinam trabalho terceirizado e precarizado, trabalho prescrito e trabalho em grupo com a individualização do

[157] Para Marx só seria considerado trabalho material aquele que gera riqueza material, ou seja, mercadoria, também chamado trabalho produtivo. Nesta definição Marx não considera os trabalhadores que não gerem riquezas materiais, e que portanto produzem trabalho imaterial ou improdutivo, que pode ser de dois tipos: um que resulta em bens materiais como livros e imagens; e outro em que o produto é separável do ato de produção como o trabalho de atores, padres, médicos e professores. Segundo Marx, que não leva em consideração o trabalho doméstico, tal parcela da produção é tão insignificante, que deveria ser desprezada.

trabalho, pode ser facilmente percebida através da expansão do número de trabalhadores em setores de serviços ligados às novas tecnologias da informação e comunicação, nos chamados *call centers* – os infoproletariados. Segundo Antunes (ibidem; p. 23) o contingente desses trabalhadores no Brasil passou de 675 mil em 2005 para mais de 1 milhão em 2011, e continua a aumentar desde que o capitalismo assumiu essa nova formatação no que diz respeito ao mundo do trabalho.

Por outro lado, Alves (2013) em seu livro Dimensões da Precarização do Trabalho vai estabelecer um novo para parâmetro de análise, partindo não somente da precarização da mercadoria força de trabalho, mas também da "precarização do homem-que-trabalha, no sentido de desefetivação do homem como ser genérico". Portanto, a precarização não passa somente pelo desmonte das relações trabalhistas e salariais, mas também no sentido de desconstruir o homem como ser social, ressaltando a "barbárie social" entranhada no processo de crise do capital.

Alves traz novos enfoques sobre a questão da precarização do trabalho, partindo da hipótese de que o modelo de acumulação flexível "corrói o espaço-tempo da formação do de sujeitos humanos-genérico, aprofundando, desse modo, a autoalienação do homem-que-trabalha." Além de "promover a corrosão salarial e promover a vigência da remuneração flexível", modificam a dimensão da sociabilidade dos homens entre si e entre o homem e si próprio, que para ele desembocam numa "tríplice crise da subjetividade humana: a crise da vida pessoal, crise de sociabilidade e crise de autorreferência pessoal" (ALVES, 2013; p. 87).

O processo de precarização do trabalho, segundo Alves, deriva não somente do processo de crise de valorização do valor, que é explicado pela necessidade do capital de construir novas formas de exploração da força de trabalho, mas também de um processo crítico de deformação humano-social, com a incapacidade do sistema capitalista em realizar as "promessas civilizatórias" que se apresentaram no decorrer do desenvolvimento do sistema produtivo do capital (ibidem; p. 87), que nem Harvey e nem Antunes abordam.

O termo flexibilidade ou flexibilização assume contornos múltiplos no capitalismo contemporâneo, assumindo facetas diversas como a flexibilização estratégica, de gama, de volume, de adaptação sazonal, às falhas, aos erros de previsão, tanto de problemas dentro quanto fora da empresa. Em relação à força de trabalho, o emprego do termo "flexível" assume outra conotação, referindo á flexibilização da regulamentação de direitos trabalhistas

e dos sindicatos, expressando a necessidade do capital subsumir cada vez mais o trabalho assalariado ao processo de reprodução ampliado que o alimenta. (ibidem; p. 88)

Para Alves (2013, p. 96), o capital ataca a memória dos "coletivos de trabalho" por aspectos sociais, políticos, ideológicos e culturais, destruindo pouco a pouco a constituição subjetiva da classe trabalhadora, tanto no que se refere ao trabalho, quanto na vida como um todo, implicando num aumento sensível das derrotas sindicais e políticas da classe nos últimos trinta anos.

Esta mesma alteração no processo produtivo, operada pelo capital a partir de meados dos anos de 1970, emprega a vigência do individualismo exacerbado na vida social, onde desaparecem as práticas solidárias e coletivas, tendo a mídia e a publicidade como principais irradiadores dessa lógica da cultura ao corpo, aos valores individuais e ao dinheiro. Em contrapartida enfrentamos um processo contínuo de degradação da política e dos espaços públicos, implicando mais uma vez na dissolução dos coletivos de classe.

No aspecto trabalhista, essa lógica se apresenta na "individualização das relações de trabalho e na descoletivização das relações salariais". Os novos trabalhadores, moldados por essa nova lógica neoliberal, tendem a disseminar esse culto ao individualismo, destruindo as memórias coletivas construídas ao longo da história da luta de classes e afirma que "a luta contra o capital é a luta contra o esquecimento" (ibidem; p. 97-98).

O Precário Mundo do Trabalho no Brasil

No Brasil, segundo Alves (2014; p. 1), o precário mundo do trabalho atual é composto por duas grandes frações da juventude trabalhadora: o precariado[158] e os novos assalariados flexíveis. Salienta que apesar de existirem outras camadas como os nem-nem (os

[158] O conceito de "precariado" apresentado por Giovanni Alves difere dos homônimos desenvolvidos por Guy Standing e Ruy Braga. Para Standing, o precariado seria uma nova classe social que teria surgido no "novo modo de produção social-democrata" proveniente da crise do fordismo e do desmantelamento das relações salariais a partir da década de 1970. Já Ruy Braga se aproxima do conceito desenvolvido por Alves, mas identifica o precariado apenas como uma camada do "proletariado precarizado". Alves o critica, afirmando que tal redução faz perder o elo entre o fenômeno de surgimento do precariado e as atuais contradições da ordem burguesa, principalmente nos momentos de crise estrutural do capital, ressaltanto que Marx já fazia alusão ao proletariado precarizado em meados do Século XIX.

que nem trabalham e nem estudam) e os proletaróides[159], a maioria concentra-se nestas duas camadas.

Alves (2014; p. 1) explica que essas duas camadas sociais tornam as contradições que perpassam o capitalismo global ainda mais gritantes, combinando ampliação da escolaridade com o que chama de "miséria das perspectivas de realização profissional e desenvolvimento humano".

Se por um lado o sistema alimentou as expectativas de realização através da capacitação e da qualificação profissional, por outro colapsou com a destruição de uma regulamentação salarial e social que destruiu a tríade emprego-família-consumo, produzindo frustração de expectativas.

Cabe salientar que para Alves (2013; p. 2) o precariado "não se trata de uma nova classe social, mas de uma nova camada da classe social do proletariado, constituída por jovens adultos altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social", sendo representados por jovens empregados e operários altamente escolarizados, principalmente no setor de comércio e serviços, ou mesmo por estudantes universitários, ou seja, trabalhadores assalariados em formação, incluindo aí os novos profissionais da carreira docente do ensino superior, além dos alunos de pós-graduação.

A juventude que possui uma escolarização relativamente alta não consegue se inserir no mercado de trabalho com salário estável, que lhe possibilite confirmar suas expectativas de consumo e de afirmação social. Neste caso, o que importa é manter-se no emprego, mesmo que este frustre as suas expectativas de realização profissional. Em sua maioria alimentam um *ethos* de classe média e vislumbram ascensão social por meios profissional ou no aumento do desejo de consumo.

Esta frustração de expectativas se explica pelo aumento do número de anos de escolarização e o aumento na oferta de mão de obra qualificada nas últimas décadas, principalmente baseada na expansão do acesso ao ensino superior, calcada na expansão exponencial das vagas nos universidades privadas.

[159] "Proletaróide" significa proletariado precário com consciência de classe burguesa, estando imbuído, deste modo, dos valores burgueses de "classe media". A conotação pejorativa do termo explícita meramente a contradição candente – no plano da consciência contingente – entre a objetividade de classe proletária e a subjetividade burguesa. (ALVES, 2015; p. 2)

Alves (2013; p. 4) define o Brasil como sendo um celeiro do precariado e destaca que a partir da década de 1970, a escolaridade deixou de abrir as portas das melhores condições de trabalho na esfera urbana. O autor denomina esse fenômeno "inflexão do padrão desenvolvimentista de inserção ocupacional", que seria o resultado de três vetores principais: o adiamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho, o desemprego no início das trajetórias de vida; e o consequente aumento da competitividade no mercado de trabalho.

Por outro lado, os assalariados flexíveis possuem emprego estável, que por pertencerem a uma camada que possui condições salariais estáveis, não podem ser incluídos no precariado. Nesta segmentação encontram-se os jovens que também tem suas frustações profissionais alimentadas, mas por um "descompasso entre a ocupação laboral e a formação profissional" (Alves, 2014; p. 3), ou seja, não trabalham no gostam, ou por outro lado, podem estar insatisfeitos com a intensificação do tempo de trabalho, mesmo quando trabalham naquilo que almejavam.

Neste caso, o sistema social do capital não tem capacidade de absorver esse contingente de jovens-adultos que tiveram suas habilidades técnico-cognitivas bastante incrementadas. "A frustração salarial e a frustração profissional levam ao empobrecimento dos sujeitos que trabalham." E mesmo que encaixem sua formação profissional com sua atividade laboral, continuam a ter suas expectativas frustradas pelo esvaziamento do sentido ontológico do trabalho em virtude do "esvaziamento do sentido da ação laboral por conta das novas condições de organização do trabalho". (ALVES, 2014; p. 3)

No Brasil, o fenômeno do precariado começou a mostrar alguns traços no final da década de 1970 e início de 1980, com o esgotamento do padrão desenvolvimentista de ocupação. Entretanto a inquietação desses jovens precarizados e com alta escolarização não se manifestava publicamente, principalmente devido a explosão do sindicalismo e dos movimentos populares. O único canal de comunicação dessa massa de jovens precarizados se encontrava na cultura, principalmente através do movimento rock nacional do início dos anos 1980. O acesso ao ensino superior era bastante limitado e a crise da dívida externa estagnava a economia brasileira.

Já na década de 1990, com o advento do neoliberalismo no Brasil e as baixas taxas de crescimento, o precariado manteve-se recolhido, embora o número de trabalhadores "novos assalariados flexíveis" tenha aumentado bastante.

É nos anos 2000 que explode o fenômeno dos trabalhadores precarizados e dois fenômenos contribuíram para isso; o crescimento da economia brasileira e a ampliação do grau de escolaridade dos jovens trabalhadores.

Ao contrário do que ocorreu nos países do capitalismo central, onde o precariado se desenvolveu através da corrosão do *Welfare State*, no Brasil este padrão de regulamentação salarial e social nunca chegou a existir de fato universalmente, se apresentando apenas para algumas camadas do proletariado mais estáveis e qualificadas e no setor estatal. O "neodesenvolvimentismo" dos anos 2000 coloca novamente em pauta o sonho do trabalho estável e bem remunerado, mas nas condições atuais do capitalismo flexível, este vínculo entre alta escolaridade e emprego estável com boa remuneração não se firma. Alves afirma que há um descompasso entre as expectativas alimentadas pela ideologia do capital humano e a condição de proletariedade. (Alves, 2014; p. 6)

Precarização do trabalho docente e a contrarreforma da educação superior

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, trouxe a urgência da regulamentação de um estatuto para os servidores públicos, culminando com a sanção do RJU através da Lei nº 8.112/90, regulamentando e disciplinando direitos trabalhistas inclusive dos professores do magistério superior das universidades federais. Esta demanda oriunda das duas décadas de repressão da ditadura empresarial-militar cria mecanismos de defesa para os trabalhadores do serviço público como a estabilidade e a paridade de vencimentos entre trabalhadores ativos e inativos.

Entretanto estes avanços na legislação acabam por contrariar interesses de setores externos e internos da classe burguesa, que já em tempos avançados de neoliberalismo, buscavam romper barreiras temporais, geográficas e legais, a fim de expandir seus capitais para esta região do planeta.

Em 1993, ainda no governo Itamar Franco, e sancionada a Lei nº 8.745/1993, que a princípio tinha como objetivo tratar das possibilidades "emergenciais de contratação", dentre as quais previa-se a contratação de professores substitutos para a recomposição dos quadros das IFES em situações pontuais de necessidade, como no caso de licenças médicas, à gestante, aposentadorias, falecimentos e exonerações, por prazo determinado. Logo o governo FHC ao proibir a realização de concursos públicos para preenchimento de vagas efetivas vai se utilizar

deste mecanismo para forçar as universidades a "substituir" a mão-de-obra concursada e estável, por professores com contratos precários, temporários e sem direitos trabalhistas e previdenciários e titulação acadêmica adequada.

A partir de 1995 a ideia é operacionalizada na forma de linhas de atuação do MEC, dentre as quais, expandir o ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes. Tal iniciativa governamental tem referência em uma das diretrizes do Banco Mundial para a Contrarreforma do Ensino Superior nos países periféricos: "proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamentos, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e resultados". (Banco Mundial, 1994, p. 4).

A propaganda governamental, auxiliada pela mídia impressa, falada e televisiva, faz com que ganhe força a idéia da flexibilização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Prova concreta disto são a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n°9.394/96 – LDB), com a previsão de diversas modalidades de instituições de ensino superior e a formatação desse ensino diversificado, feita por meio dos Decretos n°2.207/97 e n°2.306/97. Essas iniciativas, entretanto, num primeiro momento, pouco afetaram as instituições públicas, servindo primordialmente para facilitar ações da iniciativa privada na direção de maior lucratividade para seus negócios.

Tais mudanças colaboram para fortalecer os verdadeiros objetivos do modelo neoliberal para as diretrizes do ensino superior brasileiro: 1) formar elites e dirigentes; 2) formar profissionais, função que envolve um longo período de aprendizagem específica; 3) formar técnicos, função que demanda cursos de mais curta duração e que devem ter laços com o mercado; 4) formar indivíduos com educação geral (generalistas), não voltada para uma única profissão, em áreas que exigem menos investimento.

Durante todo o governo FHC, as medidas apontadas no item anterior (proibição de concursos, congelamento salarial, contingenciamento de recursos, etc.) colaboraram para certo distanciamento dos docentes e funcionários das IFES, tanto através das exonerações e das aposentadorias, quanto através do enfraquecimento da participação do movimento sindical na luta contra o projeto de transformação das universidades em "organizações sociais", apesar das incessantes lutas de organizações sindicais dos trabalhadores como o ANDES/SN.

O sistema baseado no tripé ensino-pesquisa-extensão sofria pesadas críticas do governo FHC, que afirmava através do MEC que deveria haver distinção entre universidade de pesquisa e universidades de ensino, apontando para a tendência já apresentada pelo BM de diversificação das modalidades de instituições de ensino superior e que se concretiza na LDB de 1996. O regime de dedicação exclusiva passa a ser considerado um entrave ao sistema público de educação superior, pois apenas serviria como forma de compensação salarial. O financiamento exclusivamente público era insuficiente e a forma como os recursos eram gastos eram ineficientes. Os governos federal, estaduais e municipais gastavam mais do que podiam e jamais teriam condições financeiras de arcar com tão pesados custos de manutenção. Segundo o MEC havia falta de uma efetiva autonomia administrativa nas IFES. As Instituições Federais de Ensino Superior estavam defasadas em relação à demanda, possuindo uma baixa relação professor/aluno e um alto custo/aluno.

O que se viu foi um aumento explosivo do número de professores substitutos contratados de maneira precária e temporariamente (Lei nº 8.745/93), que durante o governo FHC, chegou a representar em algumas universidades como a UFF, quase 30% da força de trabalho docente. Lembrando sempre que tendo em vista a proibição das nomeações para cargos efetivos, esta era a única saída encontrada pelas IFES para tentar atender a demanda de novos cursos e do aumento do número de matrículas, principalmente nos cursos de graduação. Soma-se a isso, o fato do vínculo temporário fazer com que o professor substituto não possa assumir cargos de chefia ou de direção, desenvolver e/ou orientar pesquisas, submeter e coordenar projetos. Isso leva a um comprometimento do trabalho institucional-acadêmico como um todo, pois um número cada vez menor de professores efetivos teve que acumular essas tarefas.

Essas contratações temporárias atendiam em cheio às recomendações do Banco Mundial, tanto na parte referente à flexibilização dos contratos de trabalho quanto na parte referente à autonomia administrativa. Além disso, atendiam as diretrizes do BM, à medida que representavam uma contenção de gastos com aposentadorias, visto que os professores contratados não eram abrangidos pelo regime de previdência do setor público, mas sim pelo regime geral de previdência do INSS.

Em 1999, a legislação sofre pequenas alterações através da Lei nº 9.849/99, que dentre outras, aumenta o prazo limite dos contratos temporários para 24 meses e termina com a proibição de contratar duas vezes o mesma pessoa com fulcro nesta lei, estabelecendo apenas

uma quarentena de 2 anos para um novo contrato com a administração pública federal. Na prática essa nova regulamentação permite a extensão dos vínculos empregatícios precários, criando uma condição surreal de "professores eternamente substitutos" que se revezavam de dois em dois anos na ocupação da função. Na falta de uma oportunidade de prestar concurso público para professor do quadro permanente, o docente acaba por se submeter à essa situação incômoda, sem garantias, sem férias efetivas (apesar da pecúnia ser paga), sem previdência pública, sem gratificações, sem FGTS ou qualquer outro direito além do vencimento e do 13º salário.

Destacamos ainda o baixíssimo valor salarial, que na maioria das vezes não superava o salário mínimo vigente, tendo que ser complementado com valor suplementar a fim de atingir a menor remuneração legalmente permitida.

Embora a Lei º 8.745/93 e sua alteração pela Lei nº 9.849/99 previssem a necessidade de uma vaga de docente efetivo para se contratar um professor substituto, na prática isso era dispensável. O governo federal através do Ministério da Administração e Reforma e do Estado (MARE) e posteriormente através do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), autorizavam um quantitativo de contratações para determinada IFE, balizado apenas em restrições orçamentárias, para atender as necessidades mínimas das universidades, desobrigando a necessidade de lastro de vaga para efetivar as contratações. Em última análise, o que ocorreu nesses longos anos foi a pura substituição dos concursos públicos por seleções simplificadas precárias.

Essa lógica perversa continua a ser facilmente identificada na contrarreforma universitária implementada pelo governo Lula da Silva de forma salteada, dividida em decretos diversos, que por fim atende em cheio aos objetivos dos organismos internacionais. O REUNI, em especial, transplanta todas essas orientações para as ações práticas do governo como, por exemplo, a padronização dos cursos através da uniformização de conteúdos e da articulação dos vários níveis de ensino, a transformação das universidades em repetidoras de tecnologias desenvolvidas de fora pra dentro, formando trabalhadores sem pensamento crítico e voltados apenas pra atender aos interesses da grande indústria, deixando de lado todo em qualquer interesse pela pesquisa.

A tudo isso dito anteriormente dito, se articula a adoção de autonomia "compartilhada" por programas anteriormente direcionados, currículos pré-determinados, falta de apoio técnico e financeiro para desenvolver pesquisas, acúmulo de tarefas extraclasse que beiram ao absurdo,

culminando com o adoecimento e até a invalidez permanente. Ainda podemos citar o fato do aumento desenfreado do número de alunos por sala de aula que colabora com a queda da qualidade do ensino prestado, a reposição insuficiente dos quadros docentes das IFES, a expansão a "toque de caixa" para o interior sem nenhum critério técnico (apenas político), a ingerência sobre a administração das universidades através de contratos de gestão, que ficam reféns de metas pré-estabelecidas pelo MEC (diga-se de passagem, aprovadas pela comunidade universitária).

Acreditava-se a época que, como a meta global do decreto era a expansão do número de matrículas nos cursos de graduação, a contratação de professores substitutos para a função exclusiva de ensino (como ainda ocorre atualmente), seria a maneira mais "racional", sem custos adicionais, de atender às demandas de crescimento do ensino superior, uma vez que três professores substitutos 20 horas (equivalentes a um professor DE) atenderiam, em média, doze turmas-disciplinas. No início isso realmente ocorreu, principalmente nas unidades do interior. Analisando o momento atual verificamos que essa possibilidade não se concretizou, e o que tem se constatado é uma proporção bastante grande de professores em regime de dedicação exclusiva sendo nomeados para as vagas disponibilizadas pelo banco, com exceção de áreas específicas como Direito e Engenharia..

No que diz respeito às relações de trabalho no âmbito das universidades, a adoção da estratégia de contratação de substitutos e de professores com carga horária de 20 horas semanais, com base no banco de professores-equivalentes, caso ocorresse, poderia ter aprofundado, além do processo de precarização, o já enorme fosso existente entre o trabalho realizado pelo professor efetivo, com dedicação exclusiva, e o trabalho do professor substituto, cujo contrato de trabalho o limita a dar aulas.

Como possui vínculo temporário com a IFES, o professor substituto não pode assumir cargos de chefia ou de direção, desenvolver e/ou orientar pesquisas, submeter e coordenar projetos. Isso leva a um comprometimento do trabalho institucional-acadêmico como um todo, pois um número cada vez menor de professores efetivos terá que acumular essas tarefas.

Em 2011, a fim de regularizar a questão do banco de professores equivalentes, o governo sanciona a Lei nº 12.425 e edita o Decreto nº 7.485, que vinculava de forma definitiva as contratações de professores substitutos à existência de vagas de docentes efetivos, ampliando o escopo dessa substituição para diversos outros tipos de afastamentos temporários como cessões,

licenças para capacitação e para tratar de interesses particulares, o que foi bastante interessante para as instituições poderem liberar seus quadros para capacitação e aperfeiçoamento em programas de doutorado e pós-doutorado, sem assoberbar demais o quadro de pessoal das unidades acadêmicas.

Entretanto, no ano seguinte, diante de uma incapacidade de honrar os compromissos assumidos na pactuação do REUNI com as IFES por dificuldades orçamentárias, o MEC em conjunto com o MPOG, lança mão de portarias baseadas no Inciso X do artigo 2º da Lei nº 12.425/2011, criando a figura esdrúxula do "professor temporário", que na prática funcionava como "um substituto sem necessidade de vaga em contrapartida" a fim de atender principalmente, no caso da UFF, a expansão para o interior do estado do RJ. Apenas em 2014 as vagas efetivas foram liberadas pelo MPOG/MEC para a realização de concursos, que ainda se encontram em andamento.

Para tentarmos demonstrar o exposto, recorremos a um quadro sintético da situação quantitativa do quadro de pessoal em relação ao número de professores substitutos no âmbito da UFF entre os anos de 1995 e 2014.

Tabela 1 - Quadro Sintético das ações referentes ao Corpo Docente da UFF no Período de 1995 a 2005

ANOS	Prof. Efetivos Ativos	Substitutos Vigentes	Contratações
1995	2572	274	272
1996	2404	123	138
1997	2305	270	194
1998	2261	153	108
1999	2243	134	104
2000	2204	221	137
2001	2189	220	97
2002	2195	244	136
2003	2111	248	145
2004	2097	262	140
2005	2076	222	104
2006	2.233	225	149
2007	2.209	280	165
2008	2.204	311	184
2009	2.554	224	115
2010	2.920	147	45
2011	2.941	215	171
2012	2.956	221	175
2013	3.039	196	145
2014	-	134	127

Fonte: Gregório (2011); UFF em números (2015)

Podemos perceber que já no primeiro ano do governo FHC, um alto número de contratos temporários já é atingido. Se levarmos em consideração o quantitativo de professores do quadro permanente, observaremos que mais de 10% da força de trabalho da UFF era composta por contratos precários e temporários.

É nítido que o número de contratos precarizados se manteve alto por todo o período de governo FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff, entretanto, neste último a relação com o número de docentes efetivos vem caindo sistematicamente.

Na tabela abaixo podemos apreciar a distribuição destes contratos temporários precários no interior da instituição, mostrando que quase a totalidade das unidades sofreram com essa lógica perversa. Observamos que unidade como Administração, Direito, Educação, Enfermagem, odontologia, ICHF e IACS foram em demasiado sobrecarregadas.

Observamos também que as unidades quando recém-criadas ou expandidas, são basicamente fomentadas por trabalho temporário, como por exemplo a Biologia em1998, a FONF em 2008, o IEAR (Angra dos Reis), a ESR (Campos dos Goytacazes), a ECHSVR (Volta Redonda) e o IHS (Rio das Ostras) em 2012.

Tabela 2 - Substitutos com contrato em vigor por Unidades (mês de referência Dezembro)

Unidades	Anos								
	1995	1998	2001	2003	2006	2008	2010	2012	2014
ECHSVR	0	0	0	0	0	0	0	15	11
ENFERMAGEM	8	3	10	9	4	20	13	6	8
EEIMVR	2	4	3	7	3	2	4	3	1
ARQUITETURA E URBANISMO	5	3	8	4	3	9	4	0	0
ENGENHARIA	12	5	11	10	10	18	6	6	6
SERVICO SOCIAL	5	7	4	8	10	9	8	7	3
ADMINISTRAÇÃO E CIENCIAS CONTABEIS	0	12	16	14	24	18	1	9	6
TURISMO E HOTELARIA	0	0	0	0	0	0	0	3	0
NUTRICAO	4	6	3	5	5	5	3	2	2
DIREITO	12	13	18	14	15	14	8	13	6
ECONOMIA	29	5	12	13	9	8	1	1	2
EDUCACAO	25	8	13	13	16	16	6	1	6
FARMACIA	12	7	8	9	7	9	4	2	0
MEDICINA	36	4	9	12	9	8	3	2	2

ISSN 2446-6123

ODONTOLOGIA	11	5	15	10	9	25	16	3	2
VETERINARIA	12	7	3	7	3	10	3	3	1
ICEX-VR	0	0	0	0	0	0	0	8	4
ICT-RO	0	0	0	0	0	0	0	8	0
FONF-FRIBURGO	0	0	0	0	0	9	1	10	9
ICHF	15	3	9	12	10	18	7	16	7
ESR-CAMPOS	6	5	7	10	8	6	1	26	14
ICSM-MACAÉ	0	0	0	0	0	0	0	3	2
INFES-PÁDUA	0	8	6	9	7	3	1	10	4
IACS	8	2	15	10	14	19	9	8	8
BIOMEDICO	15	5	4	5	3	5	4	5	2
BIOLOGIA	7	11	9	5	9	8	5	0	2
COMPUTACAO	0	0	4	6	5	6	5	2	2
IEAR-ANGRA	0	0	0	0	0	0	0	10	1
EDUCACAO FISICA	0	0	0	0	0	0	0	3	2
INEST	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FISICA	0	0	0	0	0	0	0	1	0
GEOCIENCIAS	7	1	4	3	3	6	1	0	0
IHS-RO	0	0	0	0	0	1	1	14	9
LETRAS	7	5	6	18	18	25	14	6	1
MATEMATICA E ESTATISTICA	15	8	15	20	9	16	9	9	9
QUIMICA	10	5	8	14	11	18	9	3	0
SAUDE DA COMUNIDADE	0	7	0	1	0	0	0	3	2
OUTROS	11	4	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	**274**	**153**	**220**	**248**	**225**	**311**	**147**	**221**	**134**

Fonte: Gregório (2011), SIAPE. Elaboração nossa.

Considerações finais

Nesta época em que a educação superior passa a ser parte importante do discurso burguês hegemônico, não é de se estranhar que o trabalho docente seja foco de investidas da burguesia.

No Brasil, desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passando pelo atual de Lula da Silva (2003-2010), se vê a intensificação do trabalho docente de ensino superior federal, às vezes de forma mais clara, em outras de forma mais velada, reconfigurando os parcos direitos conseguidos durante anos de lutas árduas do movimento sindical.

Com o Decreto que estabelece o REUNI (Decreto nº 6096/97), esse ataque à qualidade do trabalho docente assume novos contornos, através de um discurso mais sofisticado, que foca a expansão e a democratização do acesso à universidade, e encobre as

facetas mais perversas desse projeto que passa pela opressão dos trabalhadores docentes, passando pelos contratos precarizados, chegando a um aumento excessivo da carga de trabalho, tanto de forma absoluta, através do aumento da carga horária real, quanto de forma relativa, com a intensificação das atividades e com o aumento do número de alunos por sala de aula, conforme fica claro no Art. 1º do Decreto do REUNI.

Nessa lógica, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – formação de força de trabalho competente e, no caso da educação superior, produção de tecnologia e conhecimento científico – é profundamente afetado.

A precarização do trabalho docente, que podemos ver como regra quase que geral no setor privado, já aparece de forma clara até mesmo nas grandes universidades públicas como a UFF, onde se intensificaram nos últimos anos, as (sub)contratações temporárias de professores substitutos. Esse aumento do trabalho precarizado nas IFE´s se apresenta como resultado a progressiva diminuição dos recursos públicos destinados ao financiamento das universidades. O encolhimento orçamentário gera diversos efeitos prejudiciais, e um deles justamente é a não reposição do quadro de docentes de forma correta, ou seja, através de concursos públicos para o quadro efetivo, a fim de atender satisfatoriamente ao crescimento quantitativo e qualitativo de cursos e alunos. Desta forma, a contratação de professores substitutos foi uma saída para as universidades manterem, mesmo que a título precário, seus quadros docentes, e que perversamente se tornou natural no dia-a-dia universitário.

Outro aspecto que pouco se aborda e que não é nada desprezível diz respeito ao profundo enxugamento do quadro de funcionários técnicos administrativos, que repassa novas atividades e responsabilidades ao cotidiano do professor efetivo. A sua responsabilidade ultrapassa a sala de aula e o desenvolvimento de sua pesquisa, e chega ao preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, e até à captação de recursos para viabilizar seus projetos de pesquisa, resultando numa maior carga horária de aula para os contratados temporários.

O que se vê nas IFES em tempos de REUNI, nada mais é do que a expressão deste projeto burguês hegemônico, onde o docente tem o seu tempo de trabalho “sugado” ao máximo, sendo obrigado a assumir turmas que extrapolam sua carga horária semanal para

conseguir dar conta do quadro de disciplinas oferecidas pelos departamentos de ensino, expondo-se a situações insalubres, em salas de aulas lotadas com quase 100 alunos.

As perspectivas não são nada animadoras, visto que o Congresso Nacional acaba de aprovar o Projeto de Lei nº 4.330, que torna possível a terceirização de atividades fins, inclusive nos órgãos públicos como as IFES, abrindo precedente perigoso e dramático para os trabalhadores docentes. Ainda mais se levarmos em consideração recentes declarações do Presidente da Capes, Sr. Jorge Guimarães, defendendo a terceirização nas contratações de docentes através de organizações sociais, conhecidas como OS´s. Vislumbro um caminho tortuoso e difícil para o movimento sindical dos professores das universidades federais a fim de defender os direitos trabalhistas que ainda os restam.

Referências Bibliográficas

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade:* o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. Cap. 5 – A "captura" da subjetividade: nexo psicofísico e novo panoptismo. p. 111-126.

_____. *O que é o precariado?* Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/category/colunas/giovanni-alves/>. Acesso em: 22 jul. 2013.

_____. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório***.** 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. Cap. 5 – A "captura" da subjetividade: nexo psicofísico e novo panoptismo. p. 111-126.

_____. *Dimensões da precarização do trabalho.* Bauru: Canal 6, 2013. Cap. 4, p.85-113.

_____. *A Derrelição de Ícaro*. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/category/colunas/giovanni-alves/>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. *A Invasão dos Proletaróides*. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2014/01/27/a-invasao-dos-proletaroides/>. Acesso em 02/03/2015.

ANTUNES, R. e ALVES, G. . *As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 25, p. 335-351, 2004.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho.* 6.ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. *Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje?* Margem Esquerda, São Paulo, p. 55-61, 2006.

_____. *O caracol e sua concha*. Latin America Studies Association of Korea, v. 18, p. 137-156, 2005.

_____. *A nova morfologia do trabalho e o desenho multifacetado das ações coletivas*. Cadernos ANDES (Brasília), São Paulo, v. 21, p. 8-16, 2005.

_____. *Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Editora Cortez, São Paulo, 2008.

BANCO MUNDIAL. 1994. *La Enseñanza Superior – Lãs Lecciones derivadas de La Experiência.* Washington, 1994. Disponível em <www.bancomundial.org.br> acessado em maio/2009.

DAL ROSSO, Sadi. *Crise socioeconômica e intensificação do trabalho*. In: ANTUNES, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 43-53.

_____. *Crise socioeconômica e intensificação do trabalho*. In: ANTUNES, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 43-53.

GREGÓRIO, J.R.B.. *Política de pessoal docente do governo Lula: uma análise do REUNI na UFF e seus desdobramentos.* 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal Fluminense/Niterói, 2011.

HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.

MANCEBO, D. ; EWALD, Ariane P. ; PRESTRELO, E. T. e UZIEL, A. P. *Em Debate: o trabalho docente***.** In Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 6, nº 1, 1º semestre de 2006.

MARX, Karl. *Salário, Preço e Lucro***.** São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1982, p. 133-185.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Classes sociais e luta de classes*. In: Marcelo Badaró Mattos. (Org.). História: Pensar e Fazer. Niterói: LDH - UFF, 1998, v. , p. 53-72.

Universidade Federal Fluminense, *UFF em Números*. Disponível em <https://sites.google.com/site/pgiproplanuff/indicadores-do-tcu/corpo-docente>. Acesso em 01/04/2015.

UERJ EM TEMPO PRESENTE: TECENDO REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL.

Carlos Martins
Doutorando/PPFH/UERJ
Eixo 4 Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior

RESUMO:

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo tecer reflexões em torno das condições (subjetivas/objetivas) do trabalho docente na universidade em questão. No caso da UERJ, somente em setembro de 2012, foi aprovado, com intensa pressão social, na ALERJ, um plano de carreira que contempla a dedicação exclusiva, já estabelecida nas universidades públicas federais. As transformações nas condições de trabalho docente e de sua(s) subjetividade(s) com a introdução da lógica neoliberal na universidade e consequentemente com a intensificação da precarização e do produtivismo marcam a atual fase do trabalho docente na UERJ. Por último começamos a desenvolver o debate sobre a autonomia universitária e democracia que se insere diretamente nas questões: jurídico, legais, constitucionais, financiamento público e privado e interesses políticos e sociais.

Palavras-chave: Trabalho docente, Uerj, Experiência, Neoliberalismo e produtivismo.

I - Os caminhos para a investigação

Tecendo reflexões teóricas e históricas no áspero campo da história do tempo presente e de toda a problemática em torno do debate historiográfico acerca da forma de conceber a história, trazemos à reflexão as palavras da professora Marieta de Morais Ferreira,

> Nas últimas décadas do século XX, registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa, resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para a as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente, ganhou novo impulso a Historia Cultural, ocorreu um renascimento do estudo do político e incorporou-se o estudo contemporâneo (FERREIRA, 2002, p. 13)

O estudo do político, agora, estudado em novas conexões, como por exemplo, com o mundo simbólico e econômico, abriu ao Historiador tratar e visitar simultaneamente o passado e presente, possibilitando, romper com a ideia do distanciamento para realização da análise histórica pois estamos tratando de um "novo" campo de pesquisa, assim

> (...) o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e portanto partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais(...)Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói (CHARTIER,1996, p. 216).

A História do tempo presente permite uma visão singular para compreender as relações entre a ação voluntária e a consciência dos homens e constrangimentos desconhecidos que a encerram e a limitam. Nesse sentido, as ações dos docentes no interior dessa instituição social, podem nos trazer uma serie de reflexões sobre o que consiste a relação entre micro*macro*, entre indivíduos*estrutura* sem perder o nosso horizonte ideológico acerca do debate sobre a totalidade concreta, pois:

> Investigar dentro de concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem (FRIGOTTO, 2012, p.143).

Ao tentar compreender o contexto histórico que compõe o cenário dos sujeitos sociais participantes da pesquisa através das fontes primárias e/ou secundárias, nos aproximamos do conceito de experiência do historiador E. P. Thompson, nesse caminho, em nosso trabalho, a categoria experiência é útil para resgatar a dimensão humana do processo social e político, pois:

> ... o que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: "experiência humana". É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejavam expulsar, sob injúrias,

> do clube do pensamento, com o nome de "empirismo" (THOMPSON, 1988, p.182).

A experiência, tal qual entende o autor, possibilita desvendar valores, normas, práticas de um grupo social, ou seja, pode-se descobrir o modo de ser deste grupo ou segmento social. Nesse sentido, as relações entre os agentes sociais e a complexidade social, Henri Lefevbre indica*:* "até o indivíduo que se julga isolado participa em actividades sociais; e mesmo essas actividades sociais são de um elevado grau de complexidade". (LEFEBVRE, 1966. pag. 56).

A pequena escala de observação do social, associadas às fontes primárias e secundárias, possibilitou um novo olhar do complexo jogo social da universidade e do trabalho docente e é nessa linha de raciocínio que um aspecto essencial a nossa pesquisa histórica está presente em,

> ... uma palavra que pode servir para identificar o que está no centro da questão aqui, uma palavra que (e isto talvez não seja por acaso) nem sempre encontrou seu equivalente em francês: é o termo inglês *agency*, proposto por E.P Thompson, e que designa ao mesmo tempo as disposições à ação e as possibilidades de agir em uma dada situação (REVEL, 2009, p. 121).

Agência humana desenvolve-se no tempo e no espaço e em cada espaço social os agentes humanos agem de forma que as condições podem (ou não) oferecer as possibilidades de ação, assim, cada espaço contém a sua historicidade e é por isso que "Trata-se no fim de pensar a história como a dialética entre a ação dos sujeitos históricos (que fazem a história) e as condições dadas em que tais sujeitos tem de agir (que eles não escolhem)" (COELHO, 2010, p.08).

II – Neoliberalismo e trabalho docente na UERJ: algumas reflexões e análises

... A crise do socialismo real em 1989 cuja expressão é a queda do muro de Berlim possibilitou novo revigoramento nas políticas mundiais do sistema hegemônico, denominado de neoliberalismo. No Brasil, a derrota do (velho) Lula nas eleições de 1989 com a vitória de Fernando Collor marca a

introdução na sociedade brasileira de uma série de medidas que redefinem a dinâmica do estado brasileiro ampliando a privatização como no caso do da Cia Vale do Rio Doce e no caso dos setores sociais (saúde e educação) de atendimento à população menos favorecida, redução de verbas e serviços. Como nos ndica Mancebo:

> sistemas educacionais foram submetidos a profundos processos de privatização, com a expansão da educação superior pela via privada, e a introdução, nas instituições públicas, de uma tendência – cada vez mais predominante – de mercantilização do trabalho docente, tornando a gestão das universidades cada vez mais parecida com a de uma empresa (2009. p.3).

Não é apenas o crescimento do número de universidades privadas que marcam a lógica de transferência pública para o setor privado, como o incremento de financiamento público através de pagamento de financiamento aos estudantes, na lógica: "a universidade é privada mas a vaga é pública" além desse mecanismo "democrático" no caso das universidades públicas, como no caso da Uerj, mancebo aponta: "Parcerias entre universidades públicas e fundações de direito privado: a possibilidade de cobrança de cursos e venda de serviços educacionais" (MANCEBO 2009, p. 6-7)

Essa nova lógica de subordinação das universidades à lógica do capital, via apoio público estatal/governamental, com a quebra os princípios de autonomia e corrobora na construção de uma universidade heterônoma, assim iniciasse diretamente e (in)diretamente um movimento de subordinação do trabalho docente à lógica do mercado, através de uma série de dispositivos desde, como as

> novas formas de organização do trabalho acadêmico são indicados pelas agências de fomento, notadamente por meio de grupos, núcleos e laboratórios, formas que permitem aumentar a "produtividade" das instituições (LEHER, 2005, p 238).

e também como, nos casos das IES públicas, a utilização de professores substitutos, bolsistas e, professores-tutores, com a consequente

"crescimento da força de trabalho docente sendo marcada pela flexibilização dos contratos de trabalho" (MANCEBO, 2009, p.8) cabe ressaltar que é a flexibilização da força de trabalho, isto é, a flexibilização relativa à legislação e regulamentação social e sindical, que continua sendo estratégia para a acumulação do capital (ALVES, 2013, p.88).

É importante afirmar que os "precarizados" são utilizados como essa nova força de trabalho para auxiliar aos professores efetivos nas longas jornadas produtivistas devido à redução de número de funcionário por docentes. É ilustrativo os dados do *DataUerj* (2013) abaixo:

a) Em 2013 a Universidade contava com 713 professores substitutos que representavam 31,79 % em relação aos 2243 docente efetivos (100%).
b) Entre 2009 e 2013 o número de docentes efetivos cresceu mediocremente 3,36 % ou seja de 2170 docentes efetivos que trabalhavam na universidade em 2009 esse número cresceu *miseravelmente* para 2243 em 2013.
c) O número de servidores por docentes foi reduzido entre 1996 e 2007 de 2,5 para 1,8. Estabilizou-se em 2,0 em 2011 e 2012 e somente em 2013 subiu para 2,3. Mesmo com a pequena melhora em 2013 a proporção era inferior à 1996 quando a universidade era bem menor que hoje.

Ou seja, se considerarmos, em uma primeira e inicial avaliação dos dados, os números acima nos auxiliam na percepção de que a universidade deveria ter crescido absolutamente mais em termos estruturais, principalmente em números quantitativos de funcionários e docentes entre 1996 e 2013 do que realmente ocorreu. Para refletir sobre os dados e a afirmação acima, podemos apresentar por comparação, interessantes números, leiam:

a) O número total de alunos (G + PG) cresceu de 20.945 (100%) em 1996 pra 28.624 (136.66%) em 2013;

b) O número de cursos de Mestrado cresceu de 20 (100%) em 1996 pra 52 (152%) em 2013;
c) O número de cursos de Doutorado cresceu de 5(100%) em 1996 pra 37 (740%) em 2013;

Por outro lado, podemos observar que a maioria dos docentes encontram-se enquadrados em um regime de trabalho que permite que esses docentes trabalhem por longas jornadas, dentro ou fora, trabalhando pela universidade. Vejam:

a) A maioria dos docentes (1951), encontram-se enquadrados no sistema de 40 h ou 40 h/DE – representando 86,98 % do Total (100%).
b) A maioria dos docentes são doutores um total de 1675 – representando 74,67 % do Total (100%).

A globalização neoliberal transforma o panorama das universidades, trazendo ao centro da análise sobre o conceito a relação de transformação de trabalho intelectual autônomo para um trabalho heterônomo, sem autonomia, portanto a UERJ se enquadra, como instituição socialmente constituída no contexto global produtivista e é esse clima produtivista que encontramos nas universidades brasileiras que além do mencionado acima, percebemos através do *correrrcorrer* por editais e recursos uma lógica empresarial em curso que transforma os pesquisadores em *doutorescorredores* transformando a subjetividade dos pesquisadores através de um conjunto de regras e normas que submete, transformando, o trabalhador docente em "microempresário" de sua própria (e futura) ruína, assim "o docente que consegue agregar ao seu salário e à própria instituição maior montante de recursos é o mais produtivo, competitivo e valorizado" (MANCEBO, 2009. p.12) Uma outra importante contribuição é introduzida por Sadi dal Rosso, ao trabalhar a noção de carga total de trabalho, que se amplia cada vez mais em uma sociedade globalizada e conectada por fios e desafios na qual

> O trabalho apoiado por computadores fixos e portáteis, por sistemas de comunicação por meio de telefones celulares e mil aparelhos que se sucedem freneticamente uns aos outros no mercado tende a romper com o padrão dos tempos de trabalho separado nitidamente dos tempos de não trabalho. As fronteiras passam a ficar mais difusas e o tempo de trabalho invade os tempos de não trabalho, afetando a vida individual e coletiva. (ROSSO, 2008, p.34).

A pesquisadora Deise Mancebo apresenta um interessante caminho analítico ao pesquisar a subjetividade docente no contexto dessa nova morfologia do trabalho típica dos tempos de neoliberalismo, ela afirma o quanto esse processo de busca por verbas acaba por destruir velhos lações de solidariedade social influenciando diretamente na organização coletiva e na saúde:

> Induzem a formação de uma suposta elite de intelectuais, estimulam a emulação entre os pares e entre unidades, principalmente quando balizadoras de financiamentos, e que carreiam como contrapartida em alto nível de stress e de sofrimento psíquico a esses trabalhadores, seus orientandos na pós-graduação e até na iniciação científica (MANCEBO, 2009, p. 11)

O aumento dos casos de doença do trabalho, causando danos sensíveis e muitas vezes, visíveis aos docentes e em outra ponta do mesmo processo aprisionamento da subjetividade na sociedade de consumo, através do aprisionamento da subjetividade na lógica mercadológica,

> A sociedade do desemprego e da precarização do trabalho (informalização e degradação do estatuto salarial) constitui o que podemos denominar de "afetos do sociometabolismo da bárbarie" (novas formas de estranhamentro e de fetichismo social e a constituição da subjetivação pelo medo). Nestas condições sócio-históricas específicas, tendem a exacerbar-se a individualidade de classe e o império da contingência salarial. De certo modo, a sociabilidade neoliberal, com seus valores, expectativas e sonhos de mercado, e mais, com a exacerbação do fetichismo de mercadoria, tem contribuído para sedimentar o consentimento dos trabalhadores às novas "metas" da produção toyotista (ALVES, 2013, p.121).

No caso da nossa universidade o plano de carreira docente de 1991 se positivamente consolida o mérito acadêmico, segundo Mancebo, esse plano, em acordo com o contexto de avanço nacional e internacional de subordinação do trabalho intelectual ao capital, no interior de um quadro de aprofundamento da lógica mercantil de universidade, o plano de carreira[160]

> ...materializa um complexo e um objetivo sistema de avaliação-gratificação, com dois instrumentos básicos de sustentação: a comissão permanente de carga horária e avaliação docente (COPAD) e o programa de Incentivo à produção Científica, Técnica e Artística (Prociência) (MANCEBO, 2006, p. 318).

Contraditório, o novo plano de 1991, se por um lado, rompe completamente com os resquícios do período autoritário, ao fechar as portas para a ascensão funcional por tempo de serviço, por outro, dentro do novo contexto mundial "reforçado" com a queda do muro de Berlim, o programa (Prociência) introduz o conteúdo produtivista dentro da universidade aproximando-a a lógica do mercado.

> Evidentemente, o prociência fornece a base humana para o desenvolvimento de pesquisa, para a produção científica, para o funcionamento das pós-graduações e, em e, em consonância com o ritmo de muitas universidades brasileiras, desenvolve um sistema de avaliação calcado em critérios de produtividade, que quantifica a atividade docente e, mesmo que não tenham sido essas as intenções originais de seus formuladores, a produtividade e a competitividade ganham reforço no cotidiano universitário com esse programa (MANCEBO, 2006, p. 321).

É dentro desse quadro de desenvolvimento da Uerj a partir das décadas de 90 que a universidade se movimenta e os dados apresentados pela pesquisa de Mancebo demonstram a lógica mercantil da produção acadêmica e a desproporcional diferenciação entre os incluídos e os excluídos nas metas desse Prociência.

[160] Aprovado pela resolução n.03/91 de maio de 1991.

> Trata-se, na prática, de um "concurso interno" realizado a cada três anos, findo os quais ocorre uma minuciosa avaliação de desempenho acadêmico do docente no período. Somente 340 professores, dos quais 3000 atualmente em exercício, são admitidos no programa e, uma vez incluídos, devem manter um ritmo frenético de trabalho, sob pena de perderem a bolsa (que corresponde a 70% do salário) na próxima avaliação (2006, p. 321).

Sobre a perda de autonomia é interessante que a crise que se instala na UERJ atual deve ser pensada dentro de um quadro de adaptação mercadológica ou mercantilização da universidade que fica marcado pela retirada do estado regional, seguindo as determinações macroestruturais, da linha de frente do financiamento universitário com a redução nas verbas diretas (fonte 00) como vem afirmando Padrão, "na prática, os valores fixados (pelos órgãos de planejamento do estado) não consideram as demandas e os investimentos necessários à manutenção e ao funcionamento da instituição, aprovados pelo conselho universitário" (2009. p.29).

A retirada do Estado Fluminense no campo do financiamento é marcada pela redução do quantitativo de verbas e também quase obrigação da universidade em buscar por verbas próprias que muitas vezes nem sequer são controladas de forma autônoma pelo sistema administrativo da universidade, nessa lógica heterônoma, a queda no financiamento significa a redução dos salários diretos e a implementação de novas fontes de remuneração salarial fato que marcam de forma aguda a subjetividade dos docentes.

Os docentes estão sem aumento salarial desde 2002, a ausência dessa perspectiva acaba por colaborar com a mercantilização do trabalho docente que se vê obrigado a buscar novas fontes de financiamento para a sua própria sobrevivência e buscar o produtivismo acadêmico inclusive para, além de bolsas e financiamentos, conseguir ascender no último plano de carreira (2008) que prevê uma série de pontos para conseguirem "pular" de adjunto para associado, por exemplo, que significa o único meio de conseguir aumento salarial de fonte direta do estado. Para isso é preciso cada vez mais publicar, participar de seminários, bancas de mestrado/ doutorado, portanto, aumento salarial direto e /ou indireto, no

caso mundial, brasileiro e UERJiano, significa aumento de produtividade acadêmica. Mesmo dentro dessa lógica ainda é complexo conseguir essa progressão como nos indicam,

> As perdas acumuladas são da ordem de 80% e afetam de maneira mais dramática nossos colegas aposentados. Os professores também não conseguem progredir na carreira, mesmo depois de comprovadas todas as exigências legais para tal. Nessa conta, somam-se ainda problemas de infraestrutura, falta de professores, investimento insuficiente na assistência estudantil, entre outros. (Nota da Asduerj. 09/03/2015)

Ao buscar receitas para o desenvolvimento de projetos, verbas em agências para financiamento de pesquisas, participar de editais e outros, os docentes acabam transformando a luta por verbas em uma luta entre docentes. Nesse sentido, os docentes das ciências naturais e tecnológica levam vantagens em relação aos colegas das ciências humanas pela própria dinâmica de funcionamento do sistema e é esse ponto é uma questão fundamental para pensarmos durante o desenvolvimento da pesquisa, pois

> Não há como propor um parâmetro do valor uma vez que o trabalho da pesquisa, o serviço da pesquisa, encerra o potencial de desencadear um conjunto de mudanças e abrir mercados, como caso da mercantilização do corpo, numa velocidade e impacto incomensuráveis (ROSSO, 2008, p.42).

Um outro ponto a ser destacado é a forte impressão que tenho de que alguns pesquisadores da área de ciências "duras" acabam por entrar subjetivamente de cabeça nesses processos por compreenderem que ao produzir instrumento tecnológicos estejam de fato desenvolvendo positivamente a humanidade e, principalmente, a relação entre ciência e natureza. Nesse sentido é interessante pensar o conceito de feitichismo de tecnologia,

> A existência de uma crença dominante na classe capitalista e na ordem social de modo mais geral de que há uma solução tecnológica para cada problema e um comprimido

> para cada doença tem todos os tipos de consequências. O feitiche de tecnologia, portanto, tem um papel indubitavelmente importante na condução da história burguesa, definindo tanto suas realizações surpreendentes quanto suas catástrofes autoinfligidas. Os problemas na relação com a natureza têm de ser resolvidos por novas tecnologias em vez de revoluções na reprodução social e na vida cotidiana! (HARVEY, 2012, p. 109).

A mercantilização da educação com alta densidade de produtivismo acadêmico é a grande marca da educação superior em tempos neoliberais e é essa marca que chega a nossa universidade de forma singular, pois a universidade do estado do Rio de Janeiro após a justa luta pela implementação da dedicação exclusiva que deveria garantir a universalização das condições de efetivar uma proposta de universidade presente nas primeiras propostas dos primeiros anos do movimento associativo sequer garantiu devido a defasagem salarial as boas condições de avanço em ensino e pesquisa. A implementação da DE foi distorcida com a manutenção do Prociência. Essa é a característica singularidade da famosa Sorbonne de Vila Isabel. Essa experiência única a nível nacional, um modelo produtivista tipicamente UERJiano, acaba formando ilhas de excelências. A conquista, ainda que tardia, da dedicação exclusiva, consolidou um conjunto de lutas que começaram a se desenvolver no início da década de 1980, com a conquista do primeiro plano de carreira em 1985.

Em 2012, após três meses em greve, o corpo docente conquistou o direito ao regime de 40 horas com dedicação exclusiva à universidade. O entendimento da dedicação exclusiva é que ela caminhe junto com a compreensão de que o salário real possibilite a condição do professor-pesquisador sobreviver dignamente e, principalmente, seja um produtor de conhecimento. A conquista da universal dedicação exclusiva não garantiu o fim do Prociência, e essa aparente contradição, é a "prova empírica" da lógica produtivista acadêmica na UERJ. O governo estadual em conjunto com a reitoria da universidade manteve o programa Prociência, o que significou a manutenção de uma "elite" entre os docentes mesmo com a conquista da dedicação exclusiva.

A vitória da Dedicação Exclusiva, fundamental para a ampliação de direitos e para a garantia da dedicação inclusiva à universidade não foi

acompanhada com uma ampliação de concursos públicos para preenchimento necessário das vagas docentes e sim, dentro da lógica sistêmica, para a precarização em grande escala, a universidade contava no final de 2014 com: "3104 mil docentes sendo 2.243 efetivos, 184 visitantes e 713 docentes substitutos (temporários)" (Fonte: Data UERJ/2013).

Cabe ressaltar que os professores substitutos (temporários) só podem respondem por aulas na graduação e que grandes unidades como o Colégio de Aplicação da UERJ e a Faculdade de Formação de Professores contam com 50% de substitutos em seu corpo docente e esses professores precarizados esperam para receber...

> As notícias mais recentes denunciam atraso significativo dos salários de funcionários contratados (de professores à equipe da manutenção) e das bolsas de estudantes, que esperaram até a terceira semana de janeiro por seus pagamentos (Nota da Asduerj, 09/03/2015).

Ou seja, há um aumento de professores substitutos focados no ensino de graduação e na outra ponta os efetivos ficam com a pós-graduação e com as demais atividades acadêmicas e /ou políticas, logo, precarização em baixo e filiação produtivista em cima. Nos últimos meses a associação de docentes está debatendo as condições do trabalho docente e apontando para a emergência das lutas de resistência frente ao atual estado de "caos" na universidade, conforme veiculado, inclusive, nas mídias sociais e nos jornais. Em matéria intitulada "Crise da Uerj é reflexo da crise do governo Pezão" os diretores da Associação de Docentes: Bruno Deusadará, Lia de Mattos Rocha e Paulo Alentejano afirmam:

> A Uerj (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) é, sem dúvida, um patrimônio reconhecido da população fluminense, onde muitos dos nossos jovens desejam estudar. É fácil entender a importância da universidade em um Estado como o Rio de Janeiro, que concentra fixação de conhecimento e tecnologia, formação profissional de ponta e compromisso com a justiça social. Essa lição, porém, parece não ter sido adequadamente compreendida pelo grupo que ocupa o Palácio Guanabara há algumas décadas. Basta ver o que tem levado a Uerj aos noticiários do país. Problemas financeiros e de infraestrutura

> gravíssimos assolam seus trabalhadores e estudantes, comprometem sua missão institucional e têm tornado difícil exercer o ensino, a pesquisa e a extensão. (UOL 03/02/2015)

Uma universidade em crise econômica, sem autônima financeira, sem recursos e com críticas internas à imobilização da administração central (reitoria) frente aos complexos problemas enfrentados pela universidade, nesse sentido, o debate teórico e ideológico sobre democracia e autonomia ganham ainda mais relevância frente à mercantilização da vida pessoal, profissional e institucional da universidade. A histórica luta da comunidade universitária por autonomia é a marca ideológica da luta de resistência frente a heteronomia e a luta por democracia marca a luta contra os autoritarismos vigentes dentro e fora da universidade.

Duas fontes primárias indicam essas questões de forma clara, uma é a reflexão do professor Ciro Nogueira, presidente da ADUSP sobre a ausência de democracia interna na universidade de São Paulo,

> a administração da universidade "se sente à vontade para governar à revelia de qualquer preocupação com legitimar suas diretivas, ou sequer chancelá-las nas instâncias internas de deliberação, por mais inadequadas que sejam", e criticou com dureza a oligarquia que controla a USP: "O processo que chegou a ser referido como 'a rebelião dos diretores', que conduziu ao esquema de transição nos marcos da reunião do Conselho Universitário de 1º de outubro de 2013, supostamente para nos salvar da perspectiva de continuidade da descontrolada gestão anterior, acabou por definir um amplo espectro de apoios para uma candidatura que, como todos podem constatar, nos outorgou antes um tirano do que um reitor" (ADUSP.12 /08/ 2014).

A outra fonte primária é o raciocínio dos diretores da associação de docentes da UERJ, Bruno Deusdará, que em nota publica levantou a problemática

> O governador Pezão teve a chance de se tornar o primeiro a aprender a lição. Uma emenda à Lei de Diretrizes Orçamentárias pretendia garantir 6% da receita corrente líquida do Estado para as universidades públicas, como já prevê a Constituição estadual. Segundo dados apresentados à época pelo presidente da Comissão de Educação da ALERJ (Assembleia Legislativa do Rio), o deputado Comte Bittencourt, a aprovação dos 6% ampliaria em R$ 917 milhões os recursos para o ensino superior no Estado. Atualmente, o governo fluminense destina R$ 1,3 bilhão para as quatro instituições de ensino superior do Rio, o que representa apenas 3,6% do orçamento de receitas correntes líquidas para 2015. Vincular o orçamento das universidades a um percentual da arrecadação é uma medida adotada em São Paulo, cujas instituições estão entre as mais importantes do mundo. A conta é simples: quanto mais um Estado cresce economicamente, mais ele deveria investir em conhecimento e formação profissional qualificada (Nota da Asduerj, 09/03/2015).

Vale a pena destacar que a comparação na fala do representante da associação dos docentes da UERJ em relação a Universidade de São Paulo marca uma outra questão fundamental que é apesar das universidades paulistas terem um orçamento vinculante a ausência de democracia interna torna-se um impeditivo para o desenvolvimento de uma gestão democrática do orçamento, portanto, autonomia e democracia não podem andar separados para que consigamos, um dia, instalar uma verdadeira universidade. A universidade como parte constitutiva da sociedade mundial, coloca o debate sobre a relação entre democracia e capitalismo como um caminho a ser pensado de forma global, assim,

> O inimigo é o próprio capitalismo, que debilitou o impulso democrático tanto no norte desenvolvido quanto na periferia terceiro-mundista. Os mercados sequestraram a democracia e, diante da consumação do saque, a cidadania se fechou sobre si mesma, Seu desinteresse e apatia são sintomas que denunciam a existência de regimes democráticos incapazes de honrar suas promessas e de satisfazer as esperanças que os povos haviam depositado neles (BORON, 2010, p. 81).

Sobre o papel dos governos e das autoridades universitárias nesse processo de transformação das universidades em "empresas" é interessante registrar os termos colocados por Marilena Chauí sobre autonomia, nesse sentido...

> Confere à autonomia universitária o sentido de gerenciamento empresarial da instituição. Em repetidas manifestações, o reitor da USP revela seu "lugar de fala", sua afinação com esse ideário, ao recorrer ao vocabulário neoliberal utilizado para pensar o trabalho universitário, que inclui expressões como "qualidade universitária" (definida como competência e excelência e medida pela "produtividade") e "avaliação universitária". Foi o que sustentou a professora Marilena Chauí ao proferir sua Aula Magna sobre o tema "Contra a Universidade Operacional", em 8/8, que lotou com centenas de pessoas o auditório da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP). (Palestra 08/2014)

A intervenção da professora introduz um novo elemento que é a captura do próprio reitor ao ideário neoliberal, ou seja, o micropoder (reitoria) da universidade paulista está alinhado aos ideais em voga na sociedade de mercado. Da mesma forma que estamos na universidade estadual (UERJ) tendo um reitor que, em plena crise aguda da universidade com suspensão de aula, corrobora com o governo estadual em sua política de descaso da universidade.

> Atribuindo os problemas atuais da UERJ exclusivamente à "crise fiscal que atravessa o Estado do Rio de Janeiro", com consequências sobre o pagamento de servidores de limpeza, portaria, segurança e manutenção, a Reitoria pretende se eximir de qualquer responsabilidade em relação ao adiamento do início do semestre letivo (Nota da Asduerj, 09/03/2015).

Assim, a universidade perde a autonomia acadêmica e, no caso das universidades estaduais (UERJ, UENF e UEZO), a autonomia financeira que nunca foi conquistada consolidando uma guinada no caráter público da universidade com o aprofundamento da heteronomia universitária.

Nesse sentido, as microrresistências são a materialização operativa das macrorresistências, como as organizadas pelos movimentos sociais dentro da universidade são fundamentais para lutas sociais contra a lógica de mercado. Assim,

> A luta de classes, em seu aspecto contingente, se expressa por microrresistências e de simulação ocultas do trabalho vivo contra o novo patamar de exploração da força de trabalho. A crise de sindicatos e partidos trabalhistas, "intelectuais orgânicos" da classe, expressam, em parte, as dificuldades de as instituições políticas (e sindicatos) enfrentaram a "guerra de posição" que ocorre no campo da subjetividade das individualidades de classe do trabalho (ALVES, 2011, p.114 -115).

A nota da Asduerj sobre o Ato Executivo editado no dia 09 de março de 2015 pelo Reitor da universidade é clara na defesa dos eixos fundamentais para a sobrevivência da UERJ enquanto uma grande universidade pública brasileira,

> Por tudo isso, repudiamos a não convocação da sessão ordinária do Conselho Universitário, que deveria ter ocorrido em 06/03, inviabilizando o debate coletivo e transparente de um plano de enfrentamento da crise por que passa hoje a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Exigimos a retomada da institucionalidade da Uerj e da democracia interna, com a elaboração de um plano emergencial de posse dos novos concursados/contratação de substitutos, avanço nos temas de interesse da comunidade universitária, entre eles uma proposta unificada de reajuste salarial, a incorporação da Dedicação na aposentadoria (Nota da Asduerj, 09/03/2015).

As associações de docentes tem sido um espaço fundamental de resistência coletiva e agrupamento ideológico dos indivíduos e grupos que se colocam contrários ao estado de deteriorização da estrutura da universidade, das condições de trabalho e das condições salariais. Em um momento difícil da capacidade organizativa da classe que vive do trabalho, a Asduerj tem conseguido ocupar um papel de destaque nas batalhas em defesa da categoria e da universidade superando desafios, está conseguindo colocar a resistência coletiva

em debate e está sendo capaz de fazer avançar a luta na sociedade, pois sabemos que:

> O trabalho é mesmo, certamente, o locus principal em que se realiza o aprendizado da democracia. Mas, se a renovação do viver junto fracassa, então o trabalho pode se tornar uma perigosa força de destruição da democracia e de difusão do cinismo e do cada um por si.
> Despolitização, desestruturação das solidariedades, solidão no meio da multidão...tudo isso leva, inevitavelmente, a um recolhimento no espaço privado. E este não oferece os meios defensivos tão vigorosos quanto a cooperação, nas estratégias coletivas de defesa elaboradas de forma solidária na luta pela saúde. O individualismo é uma derrota e não um ideal (DEJOURS, 2004, p. 20).

Assim, o movimento associativo está tendo a capacidade de se contrapor ao neoliberalismo ao construir espaços de defesa coletiva com boas assembleias e capacidade organizativa e reivindicatória. Vitórias políticas e jurídicas, ainda que parcial, como a da realização de 572 concursos são fundamentais na luta contra o neoliberalismo. Essas lutam mantem de pé a guerra de classes. Avante!

(In) Conclusão provisória

As nossas conclusões iniciais indicam uma emergência do aprofundamento necessário do debate sobre trabalho docente, neoliberalismo e política. Nesse sentido, a análise da relação entre o (des)financiamento público, a precarização das condições de trabalho docente e a transformação da estrutura democrática na universidade são marcar do projeto neoliberal. Nesse sentido, de forma preliminar indicamos que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro encontra-se em processo de "enquadramento " nessa lógica. Porém como todo processo social inserido em sua temporalidade, as resistências conformadas na sociedade marcam o desenvolvimento de lutas sociais que conseguem através de intensas mobilizações aglutinar forças sociais e políticas que estão conseguindo fazer frente ao desenvolvimento do neoliberalismo na UERJ, como podemos observar através das fontes primárias e secundárias, ao conseguirem avançar na conquista da Dedicação Exclusiva (2012) e das vagas para professores efetivos

conquistas inclusive, através da luta político-jurídica.

Por isso mantemos de pé a fé em uma sociedade mais humana que necessariamente passa por diferentes reflexões sobre o mundo do trabalho e a formação de um novo homem para que possamos construir uma nova sociedade que possa ser reconstruída em bases humanitárias e humanizadoras,

> Desse modo, a redução do trabalho vivo à força de trabalho como mercadoria, ou a redução da pessoa humana à mera força de trabalho, é uma operação que reduz ou corrói o campo de desenvolvimento humano-genérico. Na ótica marxiana, o comunismo é a sociedade do tempo livre, em que o trabalho heterônomo se reduz drasticamente, embora não seja eliminado. (ALVES, 2013, p.107).

Somente em uma sociedade sem exploração e livre do capital poderemos construir uma universidade onde autonomia, democracia e produção científica livre sejam marcadas pelo ritmo das necessidades humanas e não do lucro.

Referências

ALVES, Giovanni. Dimensões da Precarização do Trabalho. Bauru: canal 6, 2013.

ALVES, Giovanni. Trabalho e Subjetividade: O espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011

ANDERSON, Perry. A batalha de ideias na construção de alternativas. In: Boron. Atílio A. (org.). Nova Hegemonia mundial: alternativas de mudança e movimento social. Buenos Aires: Clacso, 2004, 1 ed. Disponível em: ttp://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/hegemo/pt/nova.htm. ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do Trabalho. 6 ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

BORON, Atílio. Crise das democracias e os movimentos sociais na América Latina: notas para uma discussão. In: Castelo, Rodrigo (org.) Encruzilhadas da América Latina no Século XXI. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. P.81-97.

CASTANHO, Sérgio. *Teoria da história e história da educação*: por uma história cultural não culturalista. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.CHARTIER.

Roger. A visão do historiador modernista. *In:* AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Morais (orgs.). *Usos e abusos de história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

COELHO, Eurelino. *A dialética na oficina do Historiador: ideias arriscadas sobre algumas questões de Método.* Revista História e Luta de classes. Nº 9. Junho de 2010.

DEJOURS, C. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). *Christophe Dejours*: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo15, 2004.

DOSSE, François. Renascimento do Acontecimento: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix. São Paulo: editara Unesp, 2013.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1993.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História, tempo presente e história Oral*. Topoi. Revista de história. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ/7letras, set 2002, n.5, p314-332.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: Maria Cavatta (org.) *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates.* Belo Horizonte: Autêntica Editora,2012.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História.* São Paulo: Companhia das letras, 1991.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de Madeira: Nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas*. *In* EccoS – Revista científica, UNINOVE, São Paulo, V.7, n.2,p 253-274, jul/dez 2005.

HARVEY, DAVID. Condição pós-moderna. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994

HARVEY, DAVID. O Neoliberalismo: História e Implicações. São Paulo. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LEFEBVRE, Henri. *Para Compreender o pensamento de Karl Marx*. Lisboa. Edições 70. 1966.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a Universidade no Capitalismo Dependente. In: Fávero, Osmar. (org.) *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP; Autores Associados; Niterói, RJ: EDUFF, 2005.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-História *In:* BURKE, Peter (org.). *A escrita da história:* novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

MANCEBO, Deise. UERJ: Da Gênese utilitária aos compromissos "Pró-Ciencia". In: Marília Morosini (Org.) *A Universidade no Brasil: Concepções e Modelos*. Brasília: INEP, 2006.

MANCEBO, Deise. UERJ: *Da gênese aos compromissos.* Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

MANCEBO, Deise. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: Bock, Ana Mercês Bahia. (Org). Psicologia e o compromisso social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009,

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente na UERJ: Intensificação, Precarização e Efeitos de Subjetivação (1995/2008). Rio de janeiro. http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2631 (acesso dia 02/03/2015)

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R; OLIVEIRA, J. F. (orgs.) Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. São Paulo: Alínea, 2008.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares* – por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

PADRÃO, SUSANA. Financiamento Público da UERJ: Uma questão de autonomia. Advir, Rio de Janeiro, n 23, dez 2009.

REVEL, Jacques. *Jogos de Escalas. A experiência da Microanálise.* Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1994.

REVEL, Jacques. *Proposições*: *Ensaios de História e Historiografias.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

ROSSO, Sadi dal. Mais Trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea. 1 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2008. 2008, p. 24).

ROSSO, Sadi dal. Crise socioeconômica e intensificação do trabalho, In: Antunes, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAFATLE, Vladimir. A esquerda que não teme dizer o seu nome. São Paulo: Três estrelas, 2012

SANTOS, Ricardo. *UERJ e ASDUERJ. Elementos para uma análise crítica da UERJ- Pela reestruturação da Vida Universitária*. Mimeógrafo. 1982.

SGUISSARDI, Valdemar. A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In Mancebo, Deise; Fávero, Maria. (org.) São Paulo: Cortez, 2004.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria.* São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

"OS QUE PERMANECEM SÃO OS GUERREIROS": ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERIORIZAÇÃO DA UFMA

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
carlavazribeiro@uol.com.br
UFMA[161]

Gleiciane Mendes Costa
gleiciane.m.costa@g.mail.com
UFMA[162]

Rayane Sobral Campos
rayanecampuss@yahoo.com.br
UFMA[163]

Rodrigo de Oliveira Dantas
rod_odantas@hotmail.com
UFMA[164]

EIXO 4 – Trabalho docente na expansão da educação superior

Resumo: O presente texto levanta reflexões sobre as repercussões do processo de interiorização da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no cotidiano dos docentes e discentes. Resgata subsídios teóricos e empíricos da pesquisa "O trabalho docente em uma universidade federal frente à interiorização da educação superior" que está sendo realizada por um grupo constituído por docentes, alunos graduandos e mestrandos da UFMA. Apresenta resultados preliminares de investigação realizada nos campi de Pinheiro, Imperatriz e Grajaú a partir de levantamento documental e entrevistas semiestruturadas. Reconhece a importância da política de expansão e interiorização das IFES. Identifica um cenário de precariedade no movimento de interiorização da instituição pesquisada, a partir do índice elevado de rotatividade de professores e evasão de alunos. Conclui sobre a urgência da criação de mecanismos efetivos de fixação de professores nos campi do continente, como também da intensificação de políticas que favoreçam a permanência dos alunos nos seus cursos.

Palavras-Chave: Instituições Federais de Ensino Superior; Universidade Federal do Maranhão; Expansão; Interiorização

[161] Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão.
[162] Discente de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista do Observatório da Educação (OBEDUC) pelo grupo de pesquisa "Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior".
[163] Discente de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista FAPEMA pelo grupo de pesquisa "Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior".
[164] Discente de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista do CNPq pelo grupo de pesquisa "Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior".

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo levantar reflexões sobre as repercussões do processo de interiorização da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no cotidiano dos docentes e discentes. Para o alcance de tal proposta, resgataremos subsídios teóricos e empíricos da pesquisa[165] "O trabalho docente em uma universidade federal frente à interiorização da educação superior" que está sendo realizada por um grupo que integramos constituído por docentes, alunos graduandos e mestrandos da UFMA.

A supracitada pesquisa – com previsão de término para dezembro de 2015 – encontra-se na etapa de investigação empírica. Na primeira fase iniciamos o levantamento documental e bibliográfico que ainda sofrerá aprofundamento até a finalização dos estudos. Na etapa atual, estamos realizando entrevistas com docentes e discentes de sete campi da UFMA localizados no interior do Maranhão, contudo neste texto faremos um recorte, apresentaremos somente resultados preliminares da investigação realizada nos campi de Pinheiro, Imperatriz e Grajaú.

A abordagem metodológica para o desenvolvimento desse estudo fundamenta-se nos princípios do materialismo histórico-dialético, elegendo, desse modo, como principais categorias de análise: historicidade, contradição, totalidade e mediação. Esse paradigma tenta ultrapassar as manifestações fenomênicas da realidade em suas definibilidades exteriores, buscando as raízes da conjuntura que as produziu, desvelando o que não está posto explicitamente, o que não se revela de imediato.

Para o atendimento do objetivo traçado neste texto, partimos de dois eixos: o primeiro que aborda as políticas de expansão e interiorização das IFES, dando ênfase a interiorização da UFMA. E o segundo eixo que analisa as repercussões do movimento de interiorização no cotidiano dos docentes e discentes dos campi do continente[166] da instituição em questão.

1. POLÍTICAS DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS IFES

[165]Cabe informar, que esta pesquisa é vinculada a um projeto maior intitulado "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil" desenvolvido por pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do país, com financiamento do CAPES/Observatório da Educação (OBEDUC).

[166] O termo continente é utilizado para indicar a localização geográfica dos campi que estão fora da ilha de São Luís, no caso da UFMA os campi do continente abrangem todos os campi do interior do estado.

Segundo Neves (2012), é possível identificar duas ondas de crescimento da educação superior no Brasil. A primeira onda ocorreu nos anos 80, durante a ditadura militar, quando se privilegiou o aumento no número de matrículas no setor privado; a segunda onda se iniciou durante o governo de FHC (1995 – 2002) e se prolongou até o final do governo de Lula (2003 – 2010), e é marcada por investimentos na educação superior tanto no setor privado quanto no público.

Apesar da segunda onda ser caracterizada pela expansão das instituições de ensino superior, é necessário analisá-la em dois momentos distintos: o período de 1996 até 2002, e o de 2003 até 2010. O primeiro foi marcado por uma série de políticas de privatizações e de incentivo ao crescimento de instituições de ensino superior privadas, o que acarretou em diversas críticas ao governo FHC por não proporcionar uma real democratização da educação superior, pois o que estava em prática era "[...] um sistema de educação superior centralizado, privatizado, diversificado, elitista e excludente, aparentemente grande, mas extremamente pequeno para as dimensões do Brasil" (RISTOFF, 2011, p. 25).

Para Pinheiro (2013), no período de 2003 até 2010 não ocorreu uma ruptura com as políticas criadas no momento anterior, entretanto ocorreu uma nova postura em relação às IES públicas, de forma que gerou a descentralização, expansão e a criação de universidades federais em todo o território brasileiro depois de um longo período de estagnação, sobretudo na região Nordeste. Em sua análise, o autor afirma que o maior investimento do governo federal em IES públicas possibilitou que ocorresse a interiorização do ensino superior, uma vez que as instituições privadas tendem a ficar em grandes centros urbanos.

Dentre as políticas criadas pelo governo federal que possibilitaram a interiorização das universidades públicas, podem-se destacar os programas Expandir e o REUNI. O programa Expandir, ou Expansão I, consistiu numa iniciativa do governo federal em democratizar e interiorizar as universidades federais brasileiras. Com o Slogan "Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil", traçaram a meta ousada de investir 592 milhões, até 2007, e criar 10 novas universidades e 48 campi.

Diferentemente dos outros programas do governo, o Expandir não teve uma legislação própria, o que lhe garantiu mais agilidade, tal como dizem Nascimento e Helal (2015, p. 57):

> O governo federal, quando criou o programa de expansão, buscou rapidez para concretizá-lo. Não criou nenhuma norma jurídica, decreto, portaria ou algo do

> gênero, como fez em seguida para colocar em prática o Reuni. Apenas fez o lançamento do referido programa e convidou as universidades federais a enviarem seus projetos. À medida que eram aprovados já deveriam iniciar as primeiras ações, tais como a contratação de professores e técnicos, fazer vestibular e encontrar um local apropriado junto às prefeituras.

Segundo Faria (2006), os novos campi e universidades eram construídos com a participação da comunidade e com a parceria das prefeituras, sendo elas responsáveis por ceder áreas para as obras e opinar sobre quais cursos queriam e de que forma seriam ofertados. O MEC era responsável por pagar os serviços licitados, contratar trabalhadores da construção civil e professores e pessoal técnico-administrativo, além da aquisição de equipamentos e laboratórios.

Em 2007, o Governo Federal institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais. Também havia a possibilidade de criação de novos campi para o interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional das Universidades (BRASIL, 2012).

O quadro abaixo mostra o aumento do número de universidades federais e de novos campi no interior do país entre 2002 e 2013, ou seja, antes de depois dos programas Expandir e REUNI.

Tabela 1: Quantitativo de Universidades e campi

-	*2002*	*2013*	*%*
Número de Universidades Federais	45	63	**40%**
Número de campi	148	331	**123%**

Fonte: os autores, com base em: Painel de controle do MEC.

O REUNI também surgiu com o objetivo de democratizar a educação superior, através da expansão do quantitativo de vagas tanto nos campi já existentes, como também nos novos campi.

> As novas Universidades e os novos câmpus trazem a oportunidade de estudos universitários a estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos, onde se inseriam quase que exclusivamente as IFES [...] Nesse sentido, o REUNI constituiu-se como um programa que possibilita as IFES cumprir seu papel de apoio ao desenvolvimento dos estados, das regiões e do país (BRASIl, 2012, p.27).

Devido as metas imediatistas propostas pelo REUNI, o que ocorreu foi que as universidades recém-criadas e os novos campi começaram a ofertar diversos cursos novos, apesar de ainda estarem se estruturando, no que diz respeito a estrutura física e seus recursos humanos. Como consequência, vários campi começaram as suas aulas em locais improvisados e com déficit de professores.

A expansão das universidades federais gerada pelos programas Expandir e REUNI, levou as instituições que antes predominavam nos grandes centros urbanos para os interiores do estado.

Esse movimento das IFES em direção ao interior dos estados fica evidente na tabela que segue, ao identificarmos no período de 2002 a 2013 um aumento percentual do número de alunos matriculados no interior de 98%, valor bem superior ao percentual do montante de alunos matriculados na capital que foi de 63%.

Tabela 2: Quantitativo de matrículas nas Universidades Federais– Capital X Interior.

ANO	CAPITAL	INTERIOR
2002	331.190	169.269
2006	370.530	185.701
2010	437.729	326.162
2011	460.530	382.076
2013	540.701	504.806
2002/2013%	63%	98%

Fonte: os autores, com base em: Censo Educação Superior 2013.

Na UFMA, nosso campo de investigação empírica, o movimento de interiorização – que abordaremos com maior profundidade no próximo tópico deste texto – é bem mais acentuado. Enquanto na capital o crescimento percentual de matrículas foi de 75%, nos interiores foi 484%.

Tabela 3: Quantitativo de Matrículas na UFMA no período de 2002 a 2013– Capital X Interior.

ANO	CAPITAL	INTERIOR
2002	9.559	1.184
2006	9.674	1.215
2010	13.648	3.386
2011	13.685	4.741
2013	16.722	6.917

1999/2013%	75%	484%

Fonte: os autores, com base em: Censo Educação Superior 2013.

1.1 Interiorização da UFMA

O processo de interiorização da UFMA se iniciou no começo da década de 70 com a implantação das unidades do CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamentos e Ação Comunitária) em alguns municípios do Maranhão. No final da década, tais unidades se transformaram nos primeiros campi do interior do estado, sendo eles os campi de Imperatriz, Codó, Bacabal e Pinheiro. Apesar desses campi terem sido criados no final da década de 70, os primeiros cursos regulares de graduação somente foram oferecidos no campus de Imperatriz, nos anos de 1978 e 1979 (UFMA, 2012a).

Nas décadas seguintes outros campi foram criados, e atualmente a UFMA é composta por 9 campi, sendo eles: Bacanga (Sede), Bacabal, Balsas, Codó, Pinheiro, São Bernardo, Chapadinha, Grajaú e Imperatriz. Apesar de já existirem 5 campi nos anos 80, o crescimento desses Campi se deu recentemente. Como pode ser visto na tabela abaixo, que mostra o aumento do número de cursos de graduação[167] oferecidos por Campi, no período de 2002 a 2014.

[167]As modalidades Bacharelado e Licenciatura, bem como as habilitações de cursos passaram a contar como cursos per si por força do Ofício Circular nº. 02/2010-CGOC/DESUP/SESu/MEC, de 16 de junho de 2010.

Tabela 4: – Quantitativo de cursos presenciais oferecidos por campus no período de 2002 a 2014.

Campi	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010[1]	2011	2012	2013	2014
São Luis	31	31	32	33	33	36	36	36	38	48	48	48	48
Imperatriz	3	3	3	3	6	6	6	6	8	8	8	8	9
Codó	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2
Pinheiro	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3	5
Bacabal	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2
Chapadinha	-	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3	4
S. Bernardo	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	4	4
Grajaú	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2
TOTAL	**35**	**35**	**36**	**37**	**43**	**46**	**46**	**48**	**73**	**73**	**73**	**73**	**76**

Fonte: os autores, com base em: Universidade Federal do Maranhão (2012a; 2012b; 2012c; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b)

A partir desses dados é possível perceber que o período de maior expansão da UFMA ocorreu ao final do programa Expandir e durante o programa REUNI. Nesse período foram criados novos cursos no interior do estado, sendo que foi priorizada a criação de cursos de licenciaturas.

Nessa pesquisa, serão selecionados os campi de Pinheiro, Grajaú e Imperatriz para análise do das repercussões do processo de interiorização ocorrido na UFMA.

Algumas considerações sobre os campi de Pinheiro, Grajaú e Imperatriz

- **Pinheiro**

Localizado na baixada maranhense, a 341 km da capital São Luís, o município de Pinheiro possui aproximadamente 78 mil habitantes (IBGE, 2010) numa área de 1.559 km². O campus da UFMA nesse município foi formalizado pela resolução n° 8/1981 – CONSUN (UFMA, 2012a).

Os primeiros cursos do campus foram criados em 2010, sendo eles: Licenciatura em Ciências Naturais e Ciências Humanas. Em 2013, foi criado de Enfermagem e no ano seguinte foi criado o curso de Medicina. No ano de 2014, o Campus contava com 486 alunos

distribuídos pelos cursos de Graduação (SIGAA/PROEN)[168] e foram oferecidas mais 240 vagas pelo SISU[169]. O campus apresenta no seu quadro de professores o número de 50 docentes efetivos (PRH/UFMA)[170].

- **Grajaú**

A cidade de Grajaú está estabelecida no centro-sul do estado do Maranhão, dista da capital do estado, 542 quilômetros. O município compreende uma área de 8.842 km², e o número aproximado de habitantes é de 62 mil (IBGE, 2010).

O campus de Grajaú foi formalizado pela resolução n°140/2010 – CONSUN (UFMA, 2012a). Já no ano de sua formalização, foram criados seus únicos cursos de graduação, que são: Licenciatura em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Em 2014, o campus constava com 315 alunos matriculados (SIGAA/PROEN), além de 120 vagas pelo SISU, e existia 21 docentes efetivos.

- **Imperatriz**

A cidade de Imperatriz está a 626 km da capital, localizada no oeste do estado do Maranhão. Segundo o IBGE(2010), a cidade possui 246.505 habitantes e uma área de 1.368,987.

O campus de Imperatriz foi formalizado pela resolução n° 8/1981 – CONSUN (UFMA, 2012a). Os primeiros cursos implantados foram os de Direito, Ciências Contábeis e Pedagogia. No ano de 2006, o campus recebeu mais três cursos: Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Enfermagem e Engenharia de Alimentos. Em 2010, os cursos de Licenciatura em Ciências Humanas e Ciências Naturais foram criados. Em 2013, o campus também passou a oferecer dois cursos de especialização Lato Sensu e o mestrado em Ciências dos Materiais. No ano de 2014, o curso de Medicina foi implantado, e assim totalizando um total de 9 cursos de graduação no campus. Em 2014, o Campus contava com 2249 alunos distribuídos pelos cursos de Graduação (SIGAA/PROEN) e foram oferecidas mais 629 vagas no SISU. O campus apresenta no seu quadro de professores o número de 144 docentes efetivos (PRH/UFMA).

2. REPERCUSSÕES DA INTERIORIZAÇÃO NOS CAMPI DA UFMA

[168] Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas/ Pró-Reitoria de Ensino.
[169] Sistema de Seleção Unificada.
[170] Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

ISSN 2446-6123

Com o REUNI é possível perceber um intenso movimento de descentralização da educação superior pública das capitais para os interiores dos estados, pois considera-se que a interiorização da educação superior é uma política importante para o desenvolvimento das regiões brasileiras. No entanto, inúmeras são as demandas exigidas para sua efetivação, visto que apenas a construção de uma estrutura física e o envio de mão-de-obra qualificada não são suficientes para tal empreitada.

A interiorização das IFES não se deu de forma igual em todos os estados e em cada um deles é possível identificar especificidades nos municípios incluídos neste processo. Entretanto, mesmo com diferentes realidades é possível observar semelhanças quanto aos desafios enfrentados nos distintos campi abordados nessa pesquisa, tais como a estrutura da cidade para receber a universidade, o acesso aos instrumentos necessários a uma educação de qualidade, acessibilidade de alunos e professores ao campus, comunicação com o campus sede, etc. Com isso, o presente estudo visa investigar o trabalho docente nessas localidades e questionar acerca das peculiaridades da interiorização da educação superior e seus efeitos sobre os envolvidos nesse processo – professores e alunos.

A discussão apresentada a seguir foi realizada a partir de entrevistas com três discentes dos campi de Grajaú, Imperatriz e Pinheiro e um docente do campus de Grajaú.

Ao tratarmos sobre tal temática destacam-se inicialmente dois fatores considerados de grande relevância para o estudo: a mobilidade dos professores e dos discentes - pois é fato que parte significativa da comunidade acadêmica dos campi do interior não é oriunda da região, sobretudo, os docentes - e a precária infraestrutura das universidades e das cidades, condições que tem afetado a subjetividade do trabalhador, como também a dos alunos, mobilizando inúmeras estratégias de enfrentamento.

Em consonância com Pinheiro (2013, p. 149) – que realizou uma pesquisa de doutorado intitulada "Percepções e Trajetórias Docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará" -. ratifica-se que "a mobilidade não pode ser tida enquanto neutra, vazia de significado, como mera circulação de corpos ou como um simples percurso entre territórios".

Ainda segundo Pinheiro (2013, p. 150) "mais que uma ação isolada, a mobilidade tem uma motivação – seja cultural, social, política, econômica, de lazer, etc., e produz consequências de mesma ordem". No caso da docente entrevistada a motivação para trabalhar em Grajaú tem uma relação direta com sua história de vida, enquanto oriunda de uma cidade do interior, com poucas oportunidades de estudo. A mesma identifica na oportunidade de ser professora de um

campi do continente, uma alternativa para proporcionar a população do município, o que não teve quando terminou o ensino médio – acesso ao ensino superior.

> [...] sou uma das pessoas que nasceram em cidades bem pequenas, muito pequenas. [...] terminei o ensino médio e não existia essa perspectiva de curso superior pra quem não tinha poder aquisitivo. Então, eu ao terminar o ensino médio estava formada, [...] Então, eu fui cursar universidade aos trinta anos [...] E ao ser, ao assumir na universidade e ir para o interior foi como se tivesse realizado um sonho meu daquela época. E em Grajaú no caso o interior que eu estou locada, ele é como se fosse Açailândia trinta anos atrás e sem nenhuma perspectiva. Então o aspecto positivo é das possibilidades que aqueles jovens lá podem sonhar. (DOCENTE GRAJAÚ)

A entrevistada aponta também motivações de outros docentes lotados no campus de Grajaú, relacionadas a possibilidade de ter um emprego e ascender profissionalmente

> Mas, tem o professor que também foi a chance do emprego, porque nós você sabe que há muito tempo a gente não tinha emprego, não tinha vaga para concurso. (DOCENTE GRAJAÚ)

> [...] porque todo mundo vê que quem tá lá e quer ficar lá pensa assim "Ah, eu vou pra São Luís eu não sou nada, eu sou a sombra do meu professor. Aqui eu sou o professor fulano de tal, eu posso ter meu laboratório, eu posso crescer, eu posso me desenvolver" (DOCENTE GRAJAÚ)

Apesar de tais motivações a permanência do professor nos municípios onde estão inseridos os campi recém-criados ainda tem sido muito difícil, como pode ser observado nas considerações a seguir.

> Uma outra coisa que eu considero negativa, [...] é a questão da chegada do professor no município, *ele vai pra lá assim "pá" ele é jogado* e o município não tem nada pra te receber e as condições são muito difíceis e a gente não tem ajuda com os custos. *Então é muito mais caro e muito mais difícil, nos estabelecer por lá.* (DOCENTE GRAJAÚ, Grifo nosso)

Considerando-se o relato acima é importante destacar o trecho que remete a sensação de desamparo vivenciada pelos docentes por estarem em um lugar estranho e que não oferece infraestrutura adequada. Além disso, se nos é permitido uma análise mais incisiva a partir deste relato e das leituras realizadas até o momento, arriscamo-nos a pensar que o termo "caro" ultrapassa o financeiro, pois o que se tem observado é que para alguns professores a fixação no interior traz perdas significativas, no que diz respeito a história de vida construída em outra localidade, as relações familiares e sociais e a quebra de expectativa, pois muitos docentes assumem os cargos nos interiores visando remoção para o campus sede, ou no aguardo de outra oportunidade de emprego.

Nessa direção, a docente entrevistada aborda na sua fala a fragilidade dos vínculos de alguns professores com a instituição:

> [...] porque tem gente que chega vindo embora, fica de costas para achar que já tá voltando. Entendeu? Esse aí, a gente já sabe não se mistura, fala pouco com quase ninguém para não fazer amizade para não se integrar com o grupo. Quando você vê esse estranho no ninho, já sabe. (DOCENTE GRAJAÚ)

Pinheiro (2013, p; 71) em sua pesquisa sobre a interiorização da educação superior destaca um relato de uma professora que representa também a falta de sentimento de pertencimento e vinculação com o local de trabalho.

> [...] Minha sensação era de tristeza, me perguntei: estudei tanto para parar aqui? Fui para o hotel liguei para o meu esposo e chorei a noite inteira não sabia se era de decepção, de raiva, de vontade de voltar logo no primeiro dia. Mas, enfim, fui aceitando, jamais me conformando [...]

Outro fator que merece destaque é a disseminação de uma concepção que desvaloriza o trabalho do professor do interior colocando-os numa posição de menor valor quando comparado ao docente do campus sede.

> [...] o que a gente tem em relação aqui em São Luís, é algumas pessoas, não é de administração superior para administração superior, pessoas, pessoas que se acham numa posição mais valorizada porque estão em São Luís que o pessoal que está no interior, tem um pessoal que nos trata diferenciados porque somos professores do REUNI "Ah os professores do REUNI", como se o professor do REUNI fosse de segunda categoria. Ai a gente lembra todo dia, que a gente entrou por concurso público, e quem fez o concurso público que nós entramos foram os professores que não são do REUNI. Então eles tão de péssima categoria, para aprovar professores de segunda categoria, né? (DOCENTE GRAJAÚ)

Diante desses percalços não é difícil supor que haja uma dificuldade de permanência desses professores nos campi do interior, hipótese confirmada pela entrevistada.

> Então isso representa para nós o que? Um rodízio de professores, o campus de Grajaú principalmente no curso de licenciatura de Ciências Naturais, é assim noventa por cento dos professores que foram pro campus não estão mais no campus, todo o semestre agente tá recebendo professor novo, todo semestre tá saindo professor. De que forma isso ocorre? Eles fazem outros concursos, eles pedem vacância, remoção entre os campi, porque isso é permitido. E a gente sempre acaba com a dificuldade da fixação desse professor na cidade, que o ideal é que se fixe o professor na cidade. (DOCENTE GRAJAÚ)

Avalia-se que o rodízio de professores afeta negativamente a construção da identidade dos cursos nesses campi, por considerar que cada novo professor traz consigo uma forma de trabalho particular, alterando assim o planejamento feito pelo seu antecessor, o que inviabiliza a consolidação dos cursos. Esta situação também prejudica os alunos que são submetidos com frequência a essas interrupções, tal como relata a discente de Pinheiro sob a orientação de sua monografia.

> Entrevistadora: Então sua orientadora de monografia não está mais no campus? Não, ela está em Fortaleza. Passou num concurso e foi pra lá. Ela era de lá, ela é da Sociologia, ai dava aula aqui e fez concurso pra voltar pra lá. Ai depois tive outra orientadora que também fez concurso e foi pra Bahia e agora eu continuo sem orientadora, mas já tava tudo pronto mesmo. (DISCENTE PINHEIRO)

Além da grande incidência do rodízio de professores, outra constatação feita foi a significativa evasão dos alunos nesses campi, segundo uma das entrevistas os motivos para isso são: dificuldade dos alunos de outras cidades se fixarem na região, impossibilidade em aliar faculdade e trabalho, ou por considerarem o curso difícil.

> Podem entrar até sessenta alunos ou mais. Só que a demanda que tem é que os alunos vão saindo, vão desistindo do curso. Alguns porque acham o curso muito difícil, acham muito complexo. E outros vão para outras cidades, constituir família em não tem como relacionar família e universidade. Tem todas essas questões. Então os alunos vão desistindo cada período cerca de dez alunos desistem. Minha turma hoje tá bem pequena. E: Você tem ideia de quantos? D: Cerca de sete alunos. (DISCENTE GRAJAÚ)

> No nosso curso de Ciências Naturais tem muita. Hoje em dia nem tanto porque a turma de 2014 começou com 60 alunos, a minha turma de 2013 não preencheu as 60 vagas e houve muitas desistências no início, não foi nem no 1º mês, foi na 1ª semana! Houve muita desistência porque eles não se identificaram com o curso, não foi nem a questão da estrutura foi por não se identificar com o curso. (DISCENTE PINHEIRO)

> [...] Eles não conseguem permanecer por conta disso que o aluguel é caro, que não encontra, que muitos não recebem a bolsa, contando com a ajuda dos pais. Também o trabalho, que eles não conseguem juntar trabalho e universidade ao mesmo tempo, então essas são as dificuldades então eles acabam desistindo muitas vezes por isso. (DISCENTE GRAJAÚ)

É importante destacar que durante a fala da discente de Grajaú enfaticamente o termo guerreiro foi relatado fazendo referência àqueles que permanecem, o que nos incita a pensar acerca da representação que é preciso ser assumida pelos estudantes para que a graduação seja concluída, caracterizando-se, assim como uma forma de enfrentamento.

> Na verdade a gente chama de sete guerreiras. Porque são apenas sete mulheres na minha turma. Então as setes guerreiras que permaneceram. E tinham entrado cerca de cinquenta alunos. E hoje permanece só as sete guerreiras, são mulheres mesmo que vão permanecer até o final[...]Na verdade o que a gente já fala, os que permanecem são os guerreiros (DISCENTE GRAJAÚ)

Um elemento importante já abordado no início deste texto diz respeito a infraestrutura precária dos campi do continente que dificilmente acompanha e comporta as demandas crescentes da expansão/interiorização da UFMA. As falas que seguem revelam este fato:

> Hoje nossa principal demanda é a biblioteca, livros, principalmente livros e material de laboratório.Material de laboratório [...] expansão do prédio urgente, tá pequeno e também de finalizar, mas já tá em fase de finalização [...] restaurante, a quadra.. Uma outra demanda é construir sala dos professores[...] A sala dos professores não

> comportava. Ai, a gente utiliza os professores de física e química, utiliza os laboratórios, ficam no laboratório, os laboratórios são suas salas, ai fica ótimo. O professor de biologia também fez a mesma coisa, ai o professor de matemática a gente não tem no momento, mas é junto com o laboratório de física dá para dividir, ai fica aquele monte de professores de ciências humanas na sala e ai fica ruim, porque enquanto tem um estudando, tem outro batendo papo. Então essa é uma demanda bem urgente, é o espaço dos gabinetes dos professores, os livros para a biblioteca pois a nossa biblioteca tá numa carência que dá dó (DOCENTE GRAJAÚ).

> [...] Eu acredito que precisa ampliar laboratórios, bibliotecas – a gente até discutiu numa aula de educação porque é 1 biblioteca para todos os cursos ai então ela se torna pequena pro número de alunos que frequentam. Então eu acho que precisa ampliar porque como está crescendo tanto em número de alunos quanto em número de cursos a tendência é ampliar todas as dependências, salas, coordenações, sala pros professores até para incentivar que eles fiquem mais no campus. (DISCENTE PINHEIRO)

> Então quando eu entrei nos não tínhamos laboratório, a gente usava um laboratório multidisciplinar de enfermagem, para fazer tudo, para fazer a pesquisa, porque para fazer a pesquisa eu usava esse laboratório, porque era um laboratório precário, porque era muita coisa, muita gente misturada, era a bancada, televisão, e tinha aulas, aulas mesmo para a graduação que só tinha um laboratório de química que era muito perigoso, mas era o que tinha. (DISCENTE IMPERATRIZ)

Ainda em relação a infraestrutura, temos como desafio a própria estrutura dos municípios que não conseguem oferecer aos alunos, docentes e técnico-administrativos uma estrutura necessária para se fixar nesses locais, tal como relata os docentes, naturais ou não dessas localidades:

> A cidade mesmo não tem suporte, agora que eles estão começando a investir, depois da chegada da universidade começou a melhorar, principalmente a questão da saúde agora que tem Medicina também que o pessoal precisa fazer residência, ai o governo entrou em parceria pra fazer o hospital, mas estrutura mesmo a cidade não tem, tanto que os alunos mesmo reclamam, da poeira e tem professor que fala "Meu Deus como é que pode uma fossa na porta de uma casa!?" porque não tem rede de esgoto. Então assim, estrutura não tem mas o prefeito tá lutando pra melhorar a cidade. (DISCENTE PINHEIRO)

A partir dessa análise preliminar foi possível constatar que o trabalho docente nos campi do interior elencam elementos de relevante discussão configurando-se como um grande desafio as IFES que precisam comprometer-se em disponibilizar um contexto laboral adequado para o professor. Sendo assim, consideramos que a importância dessa pesquisa é problematizar, possibilitar visibilidade para tal temática e pensar estratégias que viabilizem condições apropriadas para o trabalho docente, como por exemplo, a sugerida pela entrevistada.

> Se a gente tivesse um incentivo, um incentivo financeiro de fixação, uma ajuda de custo diferenciada porque tem uma demanda muito grande e também tentar a cidade oferecer mais coisas, porque o professor não fica? Não é o lazer, sabe o que é? Saúde e educação principalmente pra si e sua família, eles se preocupam com isso,

> criança pequena, meu filho vai estudar como? Essa cidade não está me oferecendo, então se melhorar escola, saúde, acho que fica. [...] (DOCENTE GRAJAÚ)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de expansão e interiorização das IFES, desenvolvidas pelo Governo Federal, surgem após um período de estagnação da taxa de crescimento da educação superior pública, depois de quase uma década de cortes orçamentários e escassos investimentos. Tais políticas têm como um dos principais objetivos levar uma educação de qualidade para todo o país, através da criação e expansão de universidades e campi, sobretudo, para além dos grandes centros urbanos.

A expansão e interiorização das IFES em nível nacional revela um aumento bem representativo no que diz respeito ao montante de alunos matriculados, e na UFMA – nosso campo empírico – tal realidade não é diferente. Em 1999, a referida instituição, tinha um inexpressivo quantitativo de alunos matriculados em cursos de graduação presencial nos campi do continente – 549 discentes. Em 2013, o total de alunos matriculados chega a 6.917 nessa modalidade de ensino no interior, um crescimento de 1160%, em pouco menos de 15 anos (BRASIL, 2013).

Partindo de análises preliminares fundamentadas nas investigações realizadas até fase atual da pesquisa, podemos inferir que o cenário delineado pelo movimento de expansão da UFMA em direção aos interiores do estado sinaliza avanços, oportunidades, mas paradoxalmente oferece de modo simultâneo motivos de comemoração e de preocupação.

A criação de novos campi no continente surge como uma excelente alternativa de ingresso na universidade para camadas da população que estavam praticamente excluídas do acesso à educação superior. A abertura destes campi possibilita ainda a oferta de vagas para concurso público tanto para técnicos, como para docentes, um grande ganho, quando se trata de um estado como o Maranhão, com oportunidades de trabalho tão limitadas.

Contudo, faz necessário atentar para a precariedade que acompanha esse movimento de interiorização. Apesar da pretensão do Ministério da Educação de democratizar a educação superior pública, proporcionando acesso a universidade a estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos, é possível identificar uma série de dificuldades vivenciadas por docentes e discentes nos campi do continente.

É visível que a estruturação das universidades não tem ocorrido com a mesma intensidade da expansão deixando algumas lacunas, tais como: alto índice de evasão dos

alunos, significativo rodízio de professores, precária estrutura física, salas inadequadas e/ ou insuficientes, escasso material nas bibliotecas. Também foi identificado os desafios da mobilidade dos docentes nos campi do interior, fenômeno relatado por Pinheiro (2013). As entrevistas mostraram que apesar dos professores estarem lotados em um campi do continente, no geral, eles fazem frequentes deslocamentos para a cidade de São Luis durante a semana, fato este que gera um prejuízo no ensino, pois os docentes tendem a concentrar suas atividades acadêmicas em poucos dias, para não comprometer a viagem para a capital. Além disso, entende-se que a mobilidade – para além de um simples percurso de território – tem implicações significativas para docentes e discentes podendo ser considerada geradora de sofrimento.

Sendo assim, os campi do continente retratam uma realidade dissonante do que é divulgado pelo Governo Federal. Professores tendem a não criar laços duradouros com a instituição, vão em busca de um vínculo empregatício estável, mas tão logo consigam uma oportunidade de trabalho melhor, "desarmam suas tendas" e seguem em outra direção. Como bem enfatiza a docente de Grajaú ao abordar a grande rotatividade dos professores no campus "tem gente que chega vindo embora, fica de costas para achar que já tá voltando". No que diz respeito aos alunos, a permanência deles nos cursos é igualmente afetada - a evasão é muito grande, seja por decepção com o curso, dificuldade de conciliação de trabalho e estudo, falta de suporte social para se fixar distante da sua cidade de origem, dentre outras dificuldades. Poucos alunos conseguem concluir a graduação, como sinaliza uma discente "[...] a gente já fala, os que permanecem são os guerreiros".

Diante, desse relato, questiona-se acerca da qualidade da expansão do ensino superior público vivenciada nesses campi, uma vez que os envolvidos nesse processo precisam assumir uma representação de guerreiros, de heróis. A que batalha esses alunos e docentes estão submetidos? Quem desiste da batalha é culpado, é vítima, é fraco?

Ratificamos assim que a interiorização da educação superior é uma política importante para o desenvolvimento do estado, no entanto configura-se como um desafio às IFES. É essencial criar mecanismos efetivos de fixação de professores nos campi do continente, como também intensificar políticas que favoreçam a permanência dos alunos nos seus cursos, pois como já discutido, apenas o crescimento exponencial de vagas nos interiores dos estados não representa de fato a democratização do acesso a educação superior pública e a inclusão das camadas da população que estão distantes dos grandes centros urbanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação - INEP. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2013**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.

FARIA, Susan. **Aumentam para 48 os projetos de expansão universitária**. 2006. portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6729&catid=212&Itemid=86. Acesso em 01 abr. 2015.

MEC. Painel de controle. Disponível: <http: http://painel.mec.gov.br/>.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos; HELAL, Diogo Henrique. Expansão e interiorização das universidades federais: uma análise do processo de implementação do campus do litoral norte da universidade federal da Paraíba. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Preparado para apresentação no Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco, Califórnia Maio 23 a 26, 2012.

PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. **Percepções e Trajetórias Docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará.** Tese (Doutorado em Sociologia)– Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza 2013.

RISTOFF, Dilvo. A Universidade Brasileira Contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira, 2011.

Universidade Federal do Maranhão. Plano de desenvolvimento institucional 2012-2016. São Luis. 2012a.

_____. Edital de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA. 2012.1.São Luis. 2012b.

_____. Edital de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA. 2012.2.São Luis. 2012c.

_____. Edital de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA. 2013.1.São Luis. 2013a.

_____. Edital de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA. 2013.2.São Luis. 2013b.

_____. Edital de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA. 2014.1.São Luis. 2014a.

_____. Edital de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA. 2014.2.São Luis. 2014b.

EIXO 5 - ACESSO E PERMANÊNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO: PERÍODO 2000-2013

MATOS, Heloneide Alcantara
UFMT[171]
heloneidematos@gmail.com

NOGUEIRA, Patrícia Simone
UFMT
patricianogueira.ppj@gmail.com

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da
UFG
jacke.luz@gmail.com

Eixo temático: Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

O texto tem por objetivo analisar a expansão da educação superior presencial e a distância no estado de Mato Grosso entre os anos 2000 a 2013, com base em dados disponibilizados pelo INEP/MEC referente aos indicadores: vagas, inscritos, matrículas e ingressos, por categoria administrativa. Primeiramente, apresenta um panorama histórico da educação superior em Mato Grosso, posteriormente expõe um quadro da realidade referente à expansão das modalidades presencial e a distância no estado. Conclui que os avanços expansionistas possuem um caráter privatista, visando atender às demandas do mercado em ambas as modalidades.

Palavras-chave: Educação Superior. Expansão. Mato Grosso.

Introdução

Pretendemos com o presente trabalho verificar e analisar o processo expansionista da educação superior no estado de Mato Grosso, na modalidade presencial e a distância. A

[171] Este estudo faz parte de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (GEPDES/UFMT), do qual participa as autoras, e integram as pesquisas intituladas: "Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", financiada pelo CNPq; "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo OBEDUC; "Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", que envolve pesquisadores de quatro regiões do país, vinculados à Rede Universitas BR; e "Políticas de Educação Superior no Brasil pós–LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência", financiada pela FAPEMAT.

pesquisa tem como recorte temporal o período de 2000 a 2013. Como procedimento metodológico, utilizamos a análise de fontes bibliográficas e estatísticas do INEP/MEC, no qual consideramos os seguintes indicadores: vagas, inscritos, ingressos, matrículas e categoria administrativa. Inicialmente, explicitamos sucintamente o histórico da educação superior em Mato Grosso nas modalidades presenciais e a distância. E por fim, apresentamos a caracterização quantitativa referente à expansão dessas modalidades, no estado de Mato Grosso.

Observa-se que mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB sob nº 9.394 de 1996 que ocorreram as possibilidades de diversificação do caráter administrativo das instituições de nível superior, prevendo em seu art. 20 a classificação das instituições privadas de ensino em: particular, confessional, filantrópica e comunitária e no art. 45 que a mesma poderá ser ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. A inovação acontece no art.44 prevendo abrangência de cursos e programas, estabelecendo cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.

Ressaltando que a LDB/1996 foi elaborada num momento histórico em que as políticas educacionais eram fortemente influenciadas pelas propostas neoliberais, impulsionando a abertura do ensino superior ao setor privado em detrimento do setor público. Sendo assim, na década de 1990, ocorreram poucos investimentos nas Instituições Federais, enquanto o setor privado foi cerceado por flexibilidades, ou seja, "as privadas foram blindadas com novas vantagens". (CUNHA, 2004, p. 803).

No período entre 2003-2010, houve o aumento de vagas no ensino superior, fenômeno que pode estar relacionado às programas criados neste período, como: o Programa Universidade para Todos – PROUNI, lançado em 2005 através da Lei 11.096/2005, com o propósito de conceder bolsas[172] de estudo parciais ou integrais, em instituições privadas com ou sem fim lucrativo, em troca de isenção fiscal. Conforme o SISPROUNI, até 2010 foram ofertadas 254.598 bolsas, sendo em Mato Grosso 15.727. As faculdades privadas é o tipo de

[172] A bolsa do PROUNI pode ser parcial para estudante de família com renda de até três salários mínimos ou integral para estudante de família com renda per capita de até um salário mínimo e meio, que tenha cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada na condição de bolsista, não portador de diploma de curso superior, também pode ser beneficiado professor da rede pública de educação básica e aluno deficiente, selecionados por meio do ENEM. É reservado, ainda, um percentual de bolsas referente ao último censo do IBGE, para implementação de políticas afirmativas para os autodeclarados negros e índios.

organização acadêmica que possui o maior número de bolsas. Por isso o nome do Programa já carrega contradições e é alvo de críticas, assim como o seu desenvolvimento e implantação, pois é uma das políticas de expansão do ensino superior privado criada pelo governo Lula .

A Universidade Aberta do Brasil - UAB (Decreto n° 5.800/2006), foi implantada com o intuito de possibilitar "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância- EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (Art.1º). Este sistema engloba: Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais, principalmente com oferta de cursos na área das licenciaturas. Em relatório divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2011, é possível verificar o crescimento no período de 2006 a 2009 de 320,7% da modalidade, sendo assim, podemos observar que a expansão da EaD no ensino superior público está relacionada, em certa medida, a criação do sistema UAB.

Nesses programas de favorecimento a expansão do ensino superior, também se situa o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI sob o Decreto n° 6.096/2007, bem como a criação de institutos federais. Em 2009, havia 38 institutos federais, com vagas em cursos de nível médio, nível médio integrado, licenciatura, superior em tecnologia e pós-graduação. Nesse período, foram criadas ou federalizadas 214 novas unidades da rede profissional e tecnológica.

Compreende-se que a expansão da educação superior pública é um dos caminhos para a consubstanciação da democratização do acesso, conceito amplamente divulgado nos discursos oficiais desta década. Mas é relevante ressaltar, que para ocorrer uma democratização é fundamental essa ocorrer no setor público, o qual abarca a formação pautada no tripé ensino-pesquisa-extensão, o que se apresenta defasado ou quase nulo no setor privado.

O ensino superior no estado de Mato Grosso presencial e a distância: um breve histórico

O estado de Mato Grosso possui uma ampla área territorial, 903.357,91 Km², segundo a Secretaria de Planejamento (SEPLAN), o que equivale a 56% da área territorial da região Centro-Oeste, com uma população de 3.035.122, segundo Censo de 2010 (IBGE), representava 21% do total da região, sendo que 81,9% desta população se concentrava na zona urbana. Atualmente o estado possui 141 municípios e uma grande área não habitada formada por 19 unidades de conservação federais, 42 estaduais e 44 municipais distribuídas

entre reservas, parques, bosques, estações ecológicas e Reserva Particular do Patrimônio Nacional (RPPN) e grande extensão utilizada para a agropecuária, fazendo com que a densidade demográfica no Estado seja a menor da região, 3,36 hab/Km².

O ensino superior em Mato Grosso foi consolidado em meados da década de 1960, quando foram regulamentadas algumas instituições existentes. A criação da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, em 1970, representou o tardio acesso ao ensino superior que a população mato-grossense conquistou. Após 1990, verifica-se uma expansão acelerada do setor privado, seguindo o modelo das demais unidades da federação.

Ao se analisar criticamente a expansão, percebe-se nela um movimento de dualidade, de um lado tem-se o acesso elitizado, o que se volta aos interesses da tecnociência (cursos nobres, universidades de excelência), mas o outro lado é a massificação com cursos de baixo custo em instituições que vendem serviços educacionais. (SILVA; NOGUEIRA, 2010).

Este fenômeno de massificação existente no ensino superior, principalmente via setor privado, vem atendendo a desígnios da globalização, a qual cria esse movimento para atender a demandas econômicas, onde a formação aligeirada e em grande número precisa ser efetivada de maneira rápida, acompanhando assim as necessidades da produtividade.

Na expansão do ensino superior a educação a distância é divulgada como um importante mecanismo que favorece os trabalhadores, que necessitam de maior flexibilidade de horário, e a interiorização deste nível de ensino a locais distantes dos centros que ofertam ensino presencial, neste sentido, Santos (2008, p.12) alerta para o discurso atribuído a esta modalidade e sua lógica mercantilista:

> Nesse cenário, aliado à internacionalização da educação e, particularmente e, da educação superior, vem ocorrendo um importante movimento de apologia à democratização desse nível de ensino por meio da oferta da modalidade de educação a distância, ao mesmo tempo em que ocorre um investimento em novas tecnologias de comunicação e informação. Tal movimento muda o processo formativo na medida em que ganha centralidade a comercialização e aceitação social do conhecimento como um produto vendável, como sinônimo da lógica mercantilista [...]. (SANTOS, 2008, p. 12).

A educação a distância (EaD) iniciou no Brasil em 1904 com ensino por correspondência com ênfase em cursos técnicos, e posteriormente adotou-se o rádio como instrumento pedagógico, destaca-se neste histórico algumas instituições como o Instituto Monitor, o Instituto Universal Brasileiro e SENAC. (CARVALHO; SCORTEGAGNA; SPANHOL, 2011).

Nas décadas de 1970 e 1980 a televisão se torna um recurso de ensino a distância e na década de 1990 há a expansão do uso da internet no ambiente universitário. O desenvolvimento desta modalidade de ensino requer sua legalização e a primeira referência na legislação é a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 onde o artigo 80 prevê: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". (BRASIL, 1996).

A regulamentação da EaD vem acontecendo e evoluindo, em 2007 foi atualizado o Referencial de Qualidade que havia sido criado em 2003. Um dos tópicos apontados por este referencial se refere à disponibilização dos dados referentes aos cursos:

> A instituição deve apresentar uma planilha de oferta de vagas, especificando claramente a evolução da oferta ao longo do tempo. O número de estudantes para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores, de tutores e da equipe técnico-administrativa, que irão trabalhar no atendimento aos estudantes, o investimento e custeio a serem feitos e outros aspectos indicados nesse documento. (BRASIL, 2007).

Neste breve histórico evidencia-se que a expansão se direciona cada vez mais a educação à distância, que se apresenta com menores custos e que só se aperfeiçoa durante a década de 2000.

A educação presencial na expansão do ensino superior em Mato Grosso

Conforme o Sistema e-MEC[173], em 2012 no estado de Mato Grosso, há 46 municípios, que possuem Instituições de Ensino Superior que oferecem ensino presencial, com uma diversidade de 176 cursos, o que corresponde a 32,6% dos 141 municípios do estado, que são agrupados em meso regiões.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2000 havia em Mato Grosso 29 IES públicas, e no ano de 2013 havia 61 IES, sendo 57 instituições privadas equivalentes a 94% e quatro públicas, representando 6% do total.

Verifica-se na tabela abaixo os indicadores que refletem a expansão pública no estado na última década:

[173] O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil, monitora todos os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior, autorização, renovação e reconhecimento de curso, bem como dos processos de aditamento.(MEC, 2012).

Tabela 1. Distribuição percentual e número de vagas, inscritos, ingresso e matrícula no ensino presencial público, de 2000 a 2013, em Mato Grosso.

Ano	Vagas	%	Inscritos	%	Ingresso	%	Matrícula	%
2000	7805	36,1	33562	65,6	7239	44,1	19565	45,8
2001	4943	22,7	42147	67,1	4858	29,7	20118	45,1
2002	4607	15,9	41399	62,6	4558	23,9	19577	37,4
2003	6834	19,2	51470	70,1	6617	31,6	22430	36,7
2004	6379	17,6	48712	64,9	6379	28,2	24825	38,4
2005	7920	19,1	53262	62,8	7828	27,7	24218	35,3
2006	6918	16,6	53330	63,0	6789	26,4	24907	34,5
2007	7486	15,2	44129	54,7	7344	28,1	25198	32,9
2008	8133	16,8	46254	55,6	8026	29,8	28311	33,4
2009	8563	17,0	48230	49,5	9046	33,0	27651	34,5
2010	10231	20,4	80516	61,2	9822	29,2	32210	35,2
2011	10750	19,1	128962	64,3	9329	29,0	34007	33,6
2012	12564	23,0	155181	65,7	10958	25,3	35564	32,2
2013	12648	22,4	166222	63,2	9655	22,4	36375	31,0

Fonte: INEP/MEC.

Na análise da Tabela 1 verifica-se o decréscimo da porcentagem de vagas públicas em relação às privadas de 2000 a 2007. Já, a partir de 2008 nota-se que a diferença entre os setores público e privado diminui, isso pode estar relacionado com o surgimento de políticas voltadas a educação superior pública, como, o Programa Expansão, o REUNI e a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs). A expansão de vagas estimula o aumento de inscritos, assim como a mudança no processo seletivo. A partir da implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)[174], em 2010, como a principal forma de ingresso na UFMT, abriu-se a possibilidade de inscrições em nível nacional, o que pode justificar o aumento do número de inscritos. Para Pereira e Silva (2010, p.11):

> Presencia-se, assim, uma mudança no direcionamento de políticas que fomentam o acesso ao ensino superior no Brasil a partir do governo Lula (2003-2010), em que os programas como o ProUni (Universidade para Todos), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) procuram demarcar a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior.

[174] SiSU - Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para a seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação que aderiram ao sistema.

Analisando em números absolutos pode-se observar que no ano de 2000 havia 19.565 matriculados no ensino superior público em Mato Grosso o que corresponde a 45,8%. De 2000 para 2013 este número aumentou, obtendo-se em 2010, 36.375 matriculados, que equivale a 31,0 %. Apesar do crescimento em número absoluto das matrículas, a relação com o setor privado diminuiu, pois o crescimento dessas neste setor é mais expressivo.

Tabela 2. Distribuição percentual e número de Vagas, Inscritos, Ingresso e Matrícula no ensino presencial privado, de 2000 a 2013, em Mato Grosso.

Ano	Vagas	%	Inscritos	%	Ingresso	%	Matrícula	%
2000	13826	63,9	17572	34,4	9180	55,9	23116	54,2
2001	16797	77,3	20665	32,9	11522	70,3	24504	54,9
2002	24295	84,1	24682	37,4	14513	76,1	32720	62,6
2003	28680	80,8	21922	29,9	14331	68,4	38721	63,3
2004	29778	82,4	26332	35,1	16231	71,8	39773	61,6
2005	33652	80,9	31593	37,2	20454	72,3	44345	64,7
2006	34695	83,4	31373	37,0	18915	73,6	47350	65,5
2007	41713	84,8	36590	45,3	18792	71,9	51282	67,1
2008	40209	83,2	36973	44,4	18865	70,2	56452	66,6
2009	41697	83,0	49165	50,5	18392	67,0	52451	65,5
2010	40037	79,6	51051	38,8	23854	70,8	59387	64,8
2011	45656	80,9	71509	35,7	22884	71,0	67168	66,4
2012	42116	77,0	80929	34,3	32378	74,7	74847	67,8
2013	43867	77,6	96930	36,8	33361	77,6	80882	69,0

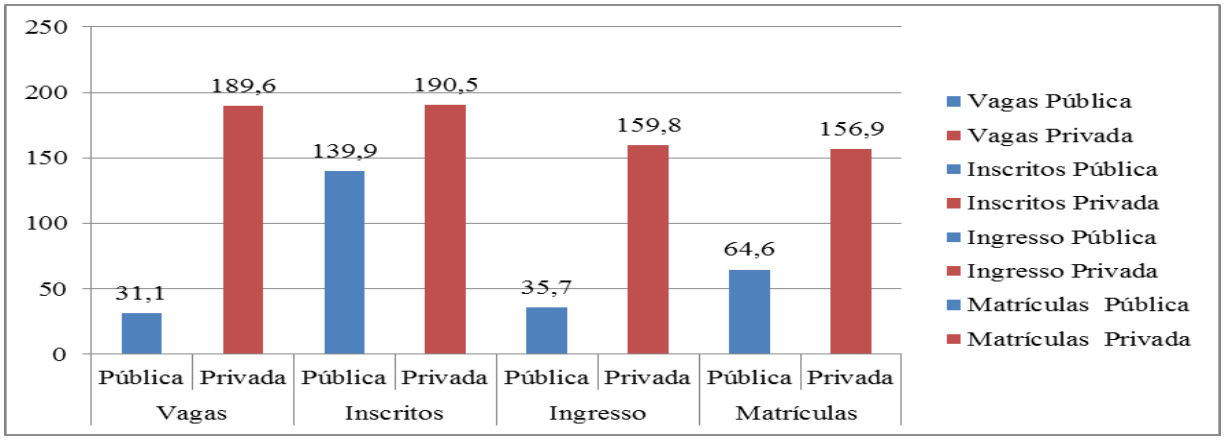
Fonte: INEP/MEC.

Diante dos dados expostos na Tabela 2 a oferta de vagas no setor privado mantém uma superioridade em relação ao público. De 2007 a 2010 o número de vagas permanece praticamente estável. No estudo do Censo da Educação Superior, verificamos que, o número de vagas, de 2007 a 2009, a única organização acadêmica privada que cresce são as faculdades, institutos e escolas.

Verifica-se um crescimento do número de inscritos e ingressantes no setor privado que pode estar relacionado às possibilidades de financiamento governamental como o FIES e Crédito Educativo Municipal, e por meio das linhas de crédito dos bancos privados.

Mesmo com o aumento do número de ingressantes este quadro ainda é inferior ao número de vagas ofertadas, o que nos faz concluir que existe um número significativo de vagas ociosas neste setor.

Gráfico 1. Taxa de crescimento 2000-2013 do número de vagas, inscritos, ingresso e matrícula no ensino presencial, em Mato Grosso.



Fonte: INEP/MEC.

Fica evidente que, no período considerado, 2000-2010 se mostra expressivo o crescimento do setor privado, no que concerne os indicadores de expansão, analisados no Gráfico 1. A característica privatista da expansão da educação superior no Brasil permaneceu com o mesmo quadro da década de 1990, porém com alguns avanços no setor público resultado de políticas implementadas nesta década.

A educação a distância na expansão do ensino superior em Mato Grosso

O desenvolvimento do ensino a distância público no estado teve início em 1992 com a formação do Núcleo de Educação à Distância (NEAD) com a finalidade de formar professores. Em Mato Grosso surgi o primeiro curso de graduação em EaD no país , em caráter experimental, foi oferecido pela UFMT em 1995 com 350 vagas no interior do norte do estado, com intuito de formar professores da rede pública de ensino.

Conforme Bittar, Silva e Veloso (2003), no ano de 1995, o número de estudantes matriculados no NEAD da UFMT foi 350, tendo somente 1 polo; em 2000, esse número passou a ser 2.219 em 5 polos; já, em 2003, esse número foi reduzido para 1.222 estudantes em 3 polos. Por meio desses números de matriculados, pode-se justificar o elevado número de vagas disponíveis no ano de 2000 e, posteriormente, em 2003. Em 2005 a UFMT ofereceu 1.204 vagas em 6 polos.

Posteriormente, com a implementação da UAB, criada em 2006, as vagas da educação a distância são disponibilizadas por esse sistema, atualmente o Mato Grosso possui 24 polos de apoio presencial da UAB em municípios pelo estado, como parte do sistema as Instituições de Ensino Superior -IES, a saber: Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT; Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT e Instituto Federal do Mato Grosso- IFMT com total de 6318 alunos ativos.

Conforme dados do SISUAB/CAPES em 2013, o sistema UAB oferece 28 cursos no interior do estado de Mato Grosso: de requalificação de professores; de formação inicial de profissionais para atuarem como educadores; e de qualificação de funcionários públicos. Destes 28 cursos, 10 cursos são licenciaturas, 4 cursos bacharelados, 8 cursos especializações, 5 cursos de aperfeiçoamentos e 1 curso tecnológico. Verifica-se que a expansão da EaD via a UAB não tem se desenvolvido somente em termos de cursos de graduações, mas também em especializações e aperfeiçoamentos.

O modelo de organização do sistema UAB é visto como um referencial de estrutura e qualidade em EaD para as demais IES do país, resultado da união de esforços emanados por um grupo de instituições e pelo poder público (CARVALHO; SCORTEGAGNA; SPANHOL, 2011).

Conforme o Censo MEC/INEP 2013, em Mato Grosso no ano de 2013 havia 152 polos de educação a distância no estado, sendo 112 (73%) de instituições privadas, 30 (26%) públicas federais, 5 (3%) de pública estaduais e 5(3%) de públicas municipais.

Observa-se segundo o sistema e-MEC (2013) que os municípios possuem instituições privadas, que ofertam ensino a distância, e suas sedes localizam-se fora do estado, como é o caso da UNIP- Universidade Paulista, presente em 20 municípios de Mato Grosso, da UNOPAR- Universidade do Norte do Paraná, presente em 20 municípios e da ULBRA- Universidade Luterana do Brasil presente em 16 municípios, assim como na modalidade presencial, o ensino a distância se expandiu em número de instituição massiçamente pela via

O crescimento econômico do estado aliado a grande extensão territorial parece favorecer a implantação destas instituições no estado e captação de novos alunos, verifica-se uma grande quantidade de cursos na área tecnológica e relacionados ao agronegócio. Outro fator que pode estar influenciando a evolução desta modalidade de ensino são as bolsas PROUNI, que no processo seletivo de 2012/1 ofertou 3.347 bolsas, sendo 1.553 destinadas ao ensino à distância, o que representa 46,39% da oferta, das quais 76,69% das bolsas em educação a distancia foram disponibilizadas no interior.

A tabela abaixo ilustra as matrículas no ensino a distância na rede pública e privada de 2000 a 2013.

Tabela 3. Distribuição percentual e número de ingresso e matrícula no ensino a distância pública e privada, de 2000 a 2013, em Mato Grosso.

Ano	Total		Público			Privada		
	Ingresso	Matrícula	Ingresso	Matrícula	%	Ingresso	Matrícula	%
2000	813	813	813	813	100,0	-	-	-
2001	-	1.570	-	1.570	100,0	-	-	-
2002	-	1.570	-	1.570	100,0	-	-	-
2003	-	773	-	773	100,0	-	-	-
2004	-	647	-	647	100,0	-	-	-
2005	1.829	1.420	1.829	1.420	100,0	-	-	-
2006	502	-	502	-	100,0	-	-	-
2007	662	2.854	662	2.854	100,0	-	-	-
2008	306	5.447	306	5.447	100,0	-	-	-
2009	9.064	25.648	1.506	9.998	39,0	7.558	15.650	61
2010	7.972	23.888	78	5.930	24,8	7.894	17.958	75,2
2011	12954	23349	-	1.855	7,9	12954	21.494	92,1
2012	14343	27558	747	2.156	7,8	13596	25.402	92,2
2013	13980	30431	836	3.433	11,3	13144	26.998	88,7

Fonte: INEP/MEC.

Verifica-se a falta de dados apresentado pelo Censo da Educação Superior, dentre eles:
- o número de matrícula ser superior ao do ingresso no primeiro ano (2009) em que os dados desta modalidade aparecem no Censo da Educação Superior, sugere-se que esses estudantes já haviam ingressado em anos anteriores, sendo assim no ano de 2008 temos a hipótese de que 100,0% não são matrículas públicas;
- de 2001 a 2004 há o aumento do número de matrícula no setor público, porém não há dados disponibilizados sobre o ingresso;
- em 2006, ainda no setor público, há ingresso e não há dados referentes à matrícula, o que evidencia o não lançamento de dados.
- em 2011, não há dados de ingresso no setor público, somente no privado.

A tabela acima evidencia o grande crescimento das matrículas no ensino a distância no ano de 2009, mas destaca-se que destas, 61,0% são na rede privada, apesar de seu recente desenvolvimento em relação ao setor público. Em 2013 houve diminuição do número de matrículas públicas em EaD e aumento das matrículas privadas representando neste ano 88,7% do total.

Os dados evidenciam a expansão de instituições via educação a distância e que:

> Tal crescimento está cada vez mais atrelado ao modelo neoprofissional, afastando-se do modelo neogermânico, isto é, do perfil institucional de pesquisa ou que associa ensino-pesquisa-extensão. Identifica-se também um novo modelo centrado na heteronomia, no qual o Estado e a Indústria têm cada vez mais poder de impor sua própria lógica e interesse. (LAMEZA, 2006, p. 13)

Evidencia-se a partir desta fala que a educação superior a distância também está seguindo o modelo de ensino voltado às demandas do mercado.

Considerações finais

Com esse panorama, pretendeu-se mostrar que ocorre uma movimentação na educação superior no que concerne a expansão. Assim, ao compararmos as alterações referentes às modalidades presenciais e a distância no período de 2000-2013 nota-se que houve um expressivo crescimento no setor privado, em ambas as modalidades de ensino. O acelerado crescimento do setor privado é um dos reflexos da lógica capitalista.

O financiamento é um dos pontos nevrálgicos da educação superior, sendo um grande entrave para a ampliação das vagas. Sabe-se que é muito mais barato investir na educação a distância, principalmente delegando ao setor privado, do que investir na modalidade presencial via setor público. Sendo a alternativa mais barata.

Parte-se da premissa que a ampliação de vagas é um dos caminhos para a democratização do acesso, porém é necessário se atentar em que via isso está se efetivando ao longo da história, o que nos mostrou os dados estar se delineando no setor privado, e a educação à distância reforça esse contexto privatista.

Considera-se diante da análise dos dados estatísticos, que a expansão está se constituído em uma perspectiva de educação voltada para o desenvolvimento puramente econômico e de cunho competitivo, no qual se utiliza da educação para atender as demandas da globalização.

Compreende-se que a ampliação de vagas deva ser efetuada no setor público, pois é nesse que a democratização do acesso se faz possível, garantindo "ingresso, permanência e qualidade na formação". Mediante os dados verificamos que o caminho tomado pelas políticas vem na contramão dessa perspectiva, já que visa o aceleramento via setor privado, com qualidade muitas vezes questionável. Convém ressaltarmos, por fim, a importante da expansão de vagas nas instituições públicas. Vale destacar a importância da expansão de vagas nas instituições públicas, espaço o qual deve ser pensado com o intuito de desenvolver o homem por completo, como define Manacorda (2007) de onilateral.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em: 01 mar. 2014.

_____. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. **Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada.** Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/#/legislacao.html>. Acesso em: 10 mar. 2010

_____. Lei n° 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI.** Brasília, 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 30 jan. 2011.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 17 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **e-MEC**. Brasília. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010** – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina M. Aguiar. Processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. **Série-Estudos –** Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 16, p. 147-164, jul./dez. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

CARVALHO, Marcio Luiz Bunte; SCORTEGAGNA, Liamara; SPANHOL, Fernando. A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto e PAULA, Maria de Fátima Costa de (orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2011.

LAMEZA, Jacquelina de Oliveira. A expansão do ensino superior privado no Brasil e a participação de financiamento estatal (1995-2004). Dissertação de Mestrado, São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MATO GROSSO. Mato Grosso em Números: Edição 2010. Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral (SEPLAN). Cuiabá, MT: Central de Texto, 2011.

SANTOS, Catarina de Almeida. A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância. Tese de Doutorado, São Paulo. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

SILVA, Maria das Graças Martins da; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: **Políticas educacionais**: faces e interfaces da democratização. SILVA, M. G. M. (Org.). Cuiabá: Ed. UFMT, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000, p. 179-196.

A PERMANÊNCIA DE ACADÊMICOS NEGROS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFGD

Eugenia Portela de Siqueira Marques
eumar13@terra.com.br
UFGD

Aline Anjos da Rosa
alineanjosdarosa@gmail.com
UFGD

Jonas de Paula Oliveira
jonasdep@gmail.com
UFGD

Fernanda Alexandrina de Almeida
f02almeida@gmail.com
UFGD

Eixo 5 - Acesso e permanência na expansão da educação superior

Introdução

Há mais de uma década o acesso à educação superior pública brasileira tem ampliado significativamente as possibilidades de acesso e permanência, paralelamente foram implementadas políticas afirmativas e focalizadas direcionadas a grupos que historicamente foram impossibilitados de ingressar nesse nível de ensino, em virtude de desigualdades educacionais, socioeconômicas, de gênero e raça/cor.

Segundo dados do último Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2003 o Brasil possuía 3.989.266 estudantes matriculados na graduação. No ano de 2013, foram registrados 7.322.964 matriculados, representando um crescimento de 83,35% (INEP, 2013). Essa nova realidade da educação brasileira trouxe novos desafios para garantir a permanência e o sucesso acadêmico. No que tange ao quesito raça/cor, as desigualdades ainda permanecem em todos os setores da sociedade, apesar das políticas públicas de promoção da igualdade racial e ações afirmativas, em curso há mais de uma década. As disparidades ocorrem em todos os níveis de educação e acentuam-se na educação superior. Considerando o período de

1997 a 2011 verifica-se um aumento significativo de negros[175] na educação superior. A proporção de jovens negros passou de 4%, em 1997, para 19,8%, em 2011, se considerarmos a população com idade entre 18 e 24 anos. Contudo, cerca de 80% dos jovens negros ainda não têm acesso ao ensino superior.

Os estudos sobre o acesso da população indígena na Educação Superior demonstram que tem aumentado o número de acadêmicos, embora não represente a proporção da população indígena brasileira. Segundo os estudos de (BRAND; NASCIMENTO; URQUIZA, 2009), em 2006 no Mato Grosso do Sul, havia em torno de 390 acadêmicos indígenas e, em 2008 estimavam-se em 600, mais que o dobro de matrículas. O censo do IBGE (2010) indica o total de 11.295 matrículas de indígenas no Brasil e 736 no estado de Mato Grosso do Sul. Há que se considerar que além garantia de reserva de vagas pelo sistema de cotas, as IES precisam de ações específicas, levando em consideração a condição diferenciada desses sujeitos e com a existência dos pertencimentos construídos por eles, fundamentais para garantir sua permanência na universidade. As pesquisas realizadas por Amaral (2010) e Cordeiro (2008) assinalam que apesar dos avanços promovidos pelas políticas afirmativas ainda permanece o desafio para o aprimoramento de mecanismos, a intensificação de ações e debates para minimizar os preconceitos e para que de fato e de direito, os indígenas sintam-se pertencentes ao espaço acadêmico e, desse modo, possam com a presença, conhecimento e cultura contribuir para a democratização dos setores e áreas que compõem a universidade hoje. Neste contexto, este estudo propõe analisar a implementação da assistência estudantil na UFGD e as suas implicações para a permanência de cotistas negros e indígenas.

1 As políticas de ação afirmativa: caminhos para a democratização do acesso

Com o intuito de dar respostas aos velhos e arraigados problemas da educação superior brasileira e atender às pressões sociais para sua democratização o Estado brasileiro na década de 1990 passou a adotar políticas de ações afirmativas em diversos setores, inclusive na educação superior. Do ponto de vista de José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília:

[175] A soma de pretos e pardos, pela metodologia do IBGE.

> Ações afirmativas são políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico), em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente. O que motiva essas políticas é a consciência de que essas desigualdades tendem a se perpetuar se o Estado continuar utilizando os mesmos princípios ditos universalistas com que tem operado até agora na distribuição de recursos e oportunidades para as populações que contam com uma história secular de discriminação (CARVALHO, 2008, p. 51).

A ampliação e democratização do acesso, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, se efetivaram por meio da implantação das seguintes medidas: a educação à distância; a Universidade Aberta do Brasil, a introdução de cotas no sistema público e o ProUni, nas IES privadas.

Em linhas gerais, na visão do Movimento Social Negro, os avanços que marcaram a década de 1990 foram substanciais, na medida em que a questão racial no Brasil foi colocada em pauta, em todos os setores da sociedade, inclusive nos Movimentos Sindicais. A luta dos negros no Brasil para enfrentar o processo discriminatório e conquistar o direito de exercer a cidadania plenamente tomou maiores proporções a partir das propostas apresentadas pelo governo brasileiro na III Conferência Mundial Contra o Racismo: A Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (2011) e, posteriormente com a implementação de diversas medidas voltadas para a promoção da igualdade racial.[176] Contudo as desigualdades entre brancos, negros e indígenas ainda permanecem em todos os setores da sociedade e na educação, apesar das políticas públicas de promoção da igualdade racial e ações afirmativas, em curso há mais de uma década.

As disparidades encontram-se em todos os níveis da educação e se distanciam na educação superior, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Pessoas que frequentavam nível superior de graduação por cor ou raça em 2010

Cor ou raça	Brasil e Unidade da Federação	
	Brasil	Mato Grosso do Sul
Total	6.197.318	90.436
Branca	3.906.166	54.964
Preta	330.130	4.127
Amarela	92.116	1.485
Parda	1.857.577	29.123
Indígena	11.295	736
Sem declaração	35	-

Fonte: IBGE (2010).

[176] Sobre a atuação do Movimento Negro e as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil ver MARQUES (2014).

A adoção de ações afirmativas para minimizar essa desigualdade não ocorreu de forma homogênea nas diferentes instituições de ensino superior, pois antes da aprovação da "Lei das cotas", inúmeras iniciativas foram adotadas por meio de deliberações de conselhos universitários, leis estaduais.

Em 2012 a declaração de constitucionalidade das cotas raciais, disciplinada pela a Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012 dispôs que em cada instituição federal de ensino superior as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. A regulamentação da Lei 12.711/12 define a reserva "na proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição".

Considerando que a população brasileira tem a composição de 7,6% pretos, 43,1% de pardos e 0,43% de indígenas, a reserva, quando considera a soma dessas proporções por Unidade da Federação impõe uma competição desfavorável às populações indígenas. Desse modo, a regulamentação, ao verificar essa restrição, indicou alternativas, consoante o parágrafo 3º, artigo 5º do Decreto nº 7.824/12 para que as instituições federais de educação, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade que possam assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas.

Cabe ressaltar que embora a Lei das Cotas represente um passo importante para a democratização do acesso à educação superior, a homogeneidade da diversidade presente nas políticas públicas é um equívoco. Nesse sentido, o acesso da população indígena no campus requer a compreensão de que essa homogeneidade representa um risco à permanência, considerando as diferentes realidades, demandas e histórias das 265 etnias indígenas que não são idênticas.

No Mato Grosso do Sul, a população que se autodeclara negra (soma dos pretos e pardos) representa 48,49% da população. Os brancos representam 47,29% e a população indígena é representada por 2,99%. Em Dourados, a segunda maior cidade do Mato Grosso do Sul, 3,48% da população é indígena. Observa-se que o percentual da população indígena de Mato Grosso do Sul (2,99%) está cima dos dados do Brasil (0,43%), ou seja, quase três vezes mais. Verifica-se que a somatória daqueles que se identificam como pardos, negros e

indígenas compõe 51,48% da população do Estado do Mato Grosso do Sul. Questiona-se: Este percentual está proporcionalmente representado no *campus?*

Os estudos preliminares sobre as políticas afirmativas na UFGD[177] apontam que no período de 2011 a 2013[178] das 14.080 matrículas realizadas, 8.433 são de autodeclarados brancos, sendo 48,73% aprovados pelo acesso universal e 51,27% pelo sistema de cotas. Em relação aos pardos, foram aprovados 4.166 candidatos, sendo 35,60% pelo acesso universal e 64,40% pelo sistema de cotas. Em relação aos pretos ocorreram 867 aprovações, sendo 29,18% aprovados pelo acesso universal e 70,82% pelo sistema de cotas. Em relação aos indígenas ocorreram 117 aprovações, sendo 11,11% aprovados pelo acesso universal e 88,89% pelo sistema de cotas. O número de sujeitos autodeclarados brancos chega a 59,89% dos 14.080 aprovados, o que indica que na UFGD a maioria dos aprovados se autodeclaram brancos. Os dados respondem desse modo, à questão formulada anteriormente.

Nesse contexto, a articulação entre as condições de acesso e as condições de permanência, por meio de políticas e programas de assistência estudantil são os desafios a serem enfrentados para que a democratização da educação superior pública no Brasil se efetive. Não basta apenas garantir o acesso é preciso garantir as condições de permanência, um desafio para a gestão universitária e todos os seus atores, no sentido de que os acadêmicos pretos, pardos e indígenas, não se tornem novamente excluídos na universidade. Considerando que os programas de assistência estudantil, podem representar de forma significativa, um dos mecanismos para a permanência. Assim, buscamos identificar de que forma ocorre a inclusão desses acadêmicos nos programas da Universidade Federal da Grande Dourados.

2 Os programas de assistência estudantil e os desafios da permanência na UFGD

A exequibilidade e eficácia de toda política pública depende de rubrica orçamentária própria. Antes da implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), as IFES dependiam de recursos próprios para a assistência estudantil e apesar do crescimento no investimento, não contemplavam todos os estudantes que se enquadravam no perfil socioeconômico. A partir do ano de 2010, com a implantação do PNAES, o avanço foi

[177] Ver AGUIAR; ANDRADE; MARQUES; ALMEIDA (2014, p. 101-126).
[178] De 2011 a 2012 a instituição adotou o critério de cotas sociais. A análise refere ao período de cotas sociais e raciais, após a implementação da Lei das cotas.

superior a 1,2 mil por cento[179]. Os recursos para a área passaram de R$ 980 mil, em 2009, para mais de R$13 milhões, em 2013. A oferta da bolsa permanência, nesse período, subiu 516% e da bolsa alimentação 394,66% (UFGO, 2015).

O PNAES foi criado para garantir a permanência de estudantes de baixa renda, matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior e, visa melhorar o desempenho acadêmico e combater situações de repetência e evasão. Implantado em 12 de dezembro de 2008, é uma das ações oriundas do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 regulou o PNAES traçando os seguintes objetivos: "I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação" (BRASIL, 2010).

O referido decreto atribuiu às IFES definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados. Sendo uma política focalizada, o programa visa atender prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Suas ações devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: "I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (BRASIL, 2010). De acordo com Menezes (2012, p. 73) a assistência estudantil pode ser traduzida como:

> um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação superior. É composta por ações universais e\ou focalizadas em determinados segmentos com necessidades específicas. Tais ações buscam apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação com bom aproveitamento acadêmico.

[179] Sobre investimento por IFES ver <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/PNAES.pdf>. Acesso em 02 de mar. de 2014.

Em curso desde 2010, esses programas precisam ser avaliados e ampliados e para que não se tornem meras medidas paliativas e focalizadas, com o objetivo de minimizar as distorções sociais, sem que alcance o objetivo maior que é a permanência. O controle e a avaliação dos programas de permanência nas IES são necessários para além de identificar o perfil dos beneficiados, também avaliar em que medida os ingressantes por cotas raciais, a partir de 2013 estão incluídos, considerando que a partir da lei das cotas, a demanda é quatro vezes superior ao que foi previsto no orçamento[180].

A UFGD possui duas fontes de financiamento para a assistência estudantil: os recursos enviados pelo PNAES e os recursos definidos no orçamento da universidade. De acordo com o MEC, os recursos que cada universidade recebe por meio do PNAES, são calculados com dado informados na Plataforma de Integração de Dados das Instituições Federais de Ensino Superior (PINGIFES). As variáveis para efetuar o cálculo são: aluno equivalente da graduação; peso do grupo (medida que atribui valores diferentes aos cursos em função de seu custo); cursos fora de sede e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, extraídos do PNUD. As instituições que participam do Sistema de Seleção Unificado (SiSU) recebem mais recursos do PNAES.

Em consonância com as diretrizes PNAES, a UFGD implementou a política de Assistência Estudantil. Segundo o artigo 10 da resolução nº 173 de 24/11/2011, a política de Assistência Estudantil da UFGD é composta pelos seguintes programas: a) Bolsa Permanência; b) Restaurante Universitário; c) Auxílio alimentação; d) Moradia Estudantil; e) Integração Estudantil; f) Apoio Pedagógico; g) Esportes, recreação h) Auxílio Saúde i) Acompanhamento psicossocial; j) Incentivo à participação em eventos; k) Incentivo a participação e organização Estudantil: l) Apoio aos acadêmicos Pais e Mães; m) Acessibilidade aos estudantes portadores de necessidades especiais; n) Apoio á Mobilidade Acadêmica Internacional.

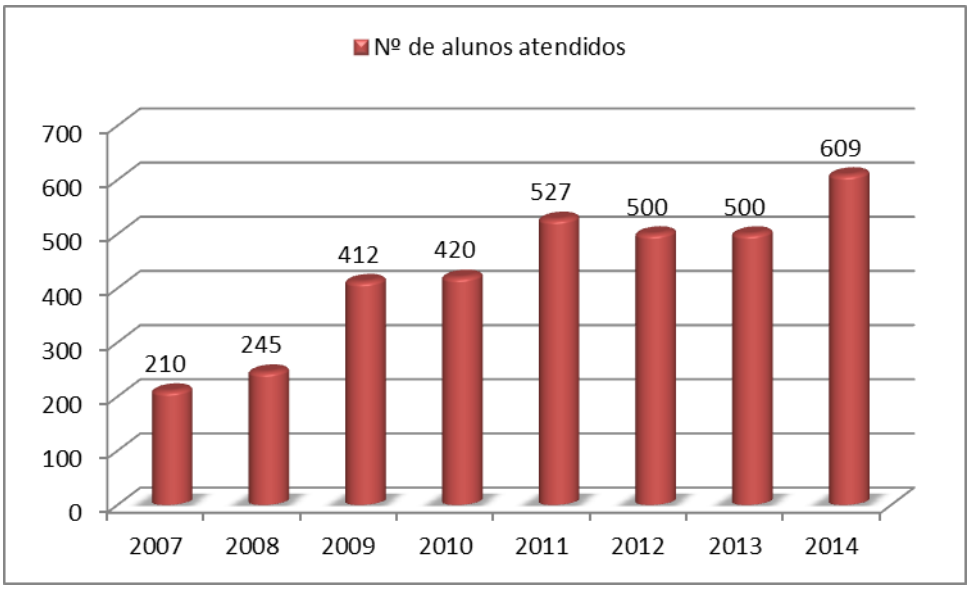
Para ser beneficiado pelos programas caracterizados como de assistência estudantil, os acadêmicos deverão efetuar a avaliação socioeconômica. Essa avaliação visa detectar os estudantes de maior vulnerabilidade econômica. Em 2014, foi aprovado o regulamento da avaliação socioeconômica da instituição no qual fica explicito os critérios e as ferramentas utilizadas para definir quem terá direitos aos benefícios. Nessa avaliação, além dos estudantes

[180] Conforme afirmou os integrantes do FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários Estudantis, na matéria intitulada: "Não há recursos para as cotas". Disponível em: <http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,nao-ha-recursos-para-as-cotas-imp-,956778>. Acesso em 3 de mar. 2015.

comprovarem a renda per capita do grupo familiar, os seguintes aspectos são levados em consideração, com diferentes atribuições de peso: renda bruta mensal do grupo familiar; número de membros na família. As despesas com moradia; as despesas de transporte; existência de doença grave na família; origem escolar (pública ou privada); estudante trabalhador são aspectos considerados como indicadores de vulnerabilidade.

A partir da análise desses dados é obtido um índice de classificação e os estudantes são classificados como Perfil I ou não perfil. De acordo com o regulamento é considerado o perfil I, os estudantes que apresentam grande dificuldade em satisfazer suas necessidades básicas. Nesta situação serão classificados prioritariamente os estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Os estudantes que efetuaram a análise socioeconômica poderão requerer sua participação nos seguintes programas, de acordo com seu perfil: I - Programa Bolsa Permanência; II - Programa Auxílio Alimentação; III - Programa Moradia Estudantil; IV - Programa Apoio Pedagógico de Língua Estrangeira V - Programa Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos; VI - Programa Apoio à Mobilidade Acadêmica Internacional (UFGD, 2015). Observa-se que o Programa Bolsa Permanência teve um crescimento expressivo de 2007 a 2014, aproximadamente 238%, conforme gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Número de acadêmicos atendidos pelo Programa Bolsa Permanência da UFGD de 2007-2014



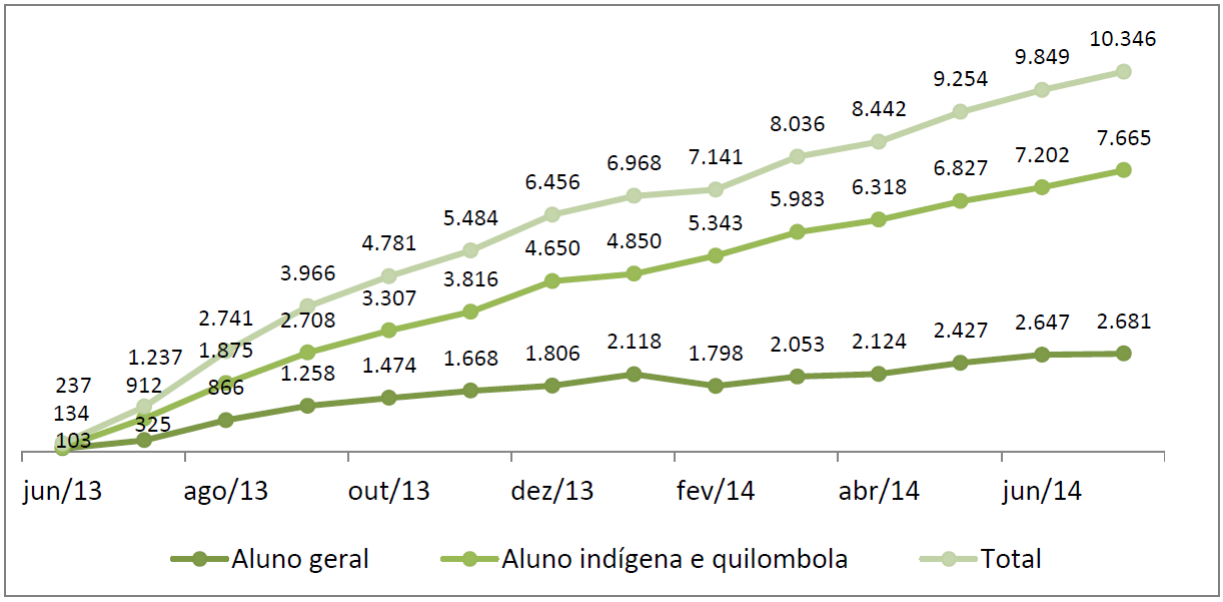
Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROE/UFGD).

Os estudantes com o Perfil I podem requerer a bolsa permanência e o auxilio alimentação. O Programa Bolsa Permanência no ano de 2013 recebeu 720 solicitações e concedeu o total de 500 bolsas. No ano de 2014 foram solicitadas 714 bolsas e ofertada o total de 609. (PROAE, 2015). A bolsa Permanência possui o valor de R$ 400,00 e não é permitido seu acúmulo com nenhum outro programa de bolsas de estudos vigente no país. O Programa Auxílio Alimentação recebeu no ano de 2013 o total de 819 solicitações sendo concedidas 650 bolsas. No ano de 2014 foram concedidas 921 bolsas, de um total de 975 solicitações. O valor do auxílio alimentação é de R$ 150,00. No ano de 2013, o MEC lançou o Programa Nacional de Bolsa Permanência (PBP) que visa conceder auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no valor de R$ 400,00 (quatrocentos reais). Para estudantes indígenas e quilombolas é pago um valor diferenciado de R$ 900,00.

A bolsa é paga com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Entre os requisitos para participar do Programa está: I - possuir renda familiar per capita não superior a um salário-mínimo e meio; II - estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias; III - não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar. As IFES informam ao MEC os estudantes que possuem o perfil para serem contemplados com a bolsa.

A vantagem é que a PBP é acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas. O gráfico 2, a seguir mostra o total de bolsas PBP ofertadas pelo MEC, no período de junho de 2013 a junho de 2014.

Gráfico 2 - Bolsas ofertadas pelo Programa Bolsa Permanência do MEC 2013/2014.



O Programa vem ampliando sua base de beneficiários mensalmente desde a sua criação, possuindo atualmente mais de 10 mil bolsistas que recebem regularmente o benefício. Atualmente, na UFGD, são 221 estudantes beneficiados com o programa, sendo 194 indígenas, na sua maioria, matriculados no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, e 27 estudantes nos demais cursos. Não há estudante quilombola beneficiado.

Outra iniciativa que visa auxiliar a permanência dos estudantes de baixa renda que ingressam na UFGD é o Programa de Auxílio Financeiro Emergencial aprovado no início de 2015. A concessão do auxilio financeiro é destinado àqueles estudantes com situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica, que após ingresso na universidade, não possui condições de se manter na cidade. De acordo com o regulamento, o programa tem como finalidade:

> [...] atender demandas emergenciais que coloquem em risco a permanência do estudante ingressante no primeiro semestre dos cursos de graduação presenciais da UFGD, quando há impossibilidade de enquadramento nos prazos e programas de Editais regulares dos Programas de Assistência Estudantil da UFGD (UFGD/SIGECAD, 2015).

O auxilio é pago nos três meses, após a matrícula. No primeiro semestre de 2015, ocorreram 17 solicitações. Considerando que ¼ das vagas ofertadas no vestibular e SiSU são preenchidas por estudantes cotistas com renda menor que um salário e meio per capita, o referido programa precisa ser melhor divulgado, principalmente entre os cotistas. A inserção

desses acadêmicos nos programas existentes na IES pode contribuir para a permanência. Nos formulários de solicitação para inserção nos programas de assistência estudantil, identificamos que apenas o questionário da avaliação socioeconômica possui uma questão sobre pertencimento étnico-racial. Segundo o levantamento realizado nos formulários da avaliação socioeconômica verificamos que em 2014 foram efetuadas 439 avaliações socioeconômicas. Desse total, o maior percentual dos estudantes avaliados foi dos autodeclarados pardos e pretos, conforme demonstra a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Número de solicitações de bolsa permanência na UFGD em 2014 por curso e raça/cor

Cursos	Pardos	Negros	Brancos	Amarelos
Administração	5	0	2	0
Artes Cênicas	0	1	4	0
Agronomia	10	3	9	0
Biotecnologia	12	4	9	0
Ciências Sociais	4	0	8	1
Ciências Biológicas	12	1	13	1
Ciências Contábeis	7	0	4	0
Ciências Econômicas	3	0	3	0
Direito	2	0	4	0
Educação Física	4	2	2	0
Engenharia da Aquicultura	3	1	3	0
Engenharia Agrícola	19	0	9	0
Engenharia de Energia	8	0	5	0
Engenharia civil	5	1	5	0
Engenharia de Alimentos	7	1	10	1
Engenharia da computação	7	0	11	0
Engenharia Mecânica	6	0	5	0
Engenharia da produção	4	0	6	0
Física	1	0	2	0
Geografia	9	0	2	0
Gestão Ambiental	10	3	7	0
História	4	1	4	0
Letras	2	1	4	0
Matemática	2	1	9	0
Medicina	2	0	1	0
Nutrição	12	1	9	0
Pedagogia	9	0	9	1
Psicologia	18	0	10	2
Química	8	1	9	1
Relações Internacionais	8	0	7	0
Sistema de Informação	4	0	3	1
Zootecnia	8	2	4	0
Total	**215**	**24**	**192**	**8**

Fonte: PROAE/UFGD Elaborado por Marques (2015). Foram consultadas as avaliações socioeconômicas dos ingressantes em 2014. Dados coletados nos questionários da avaliação socioeconômica realizada pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) nos dias 26 de fevereiro e 5 de março de 2015.

Apesar das políticas de assistência, os acadêmicos de menor renda possuem dificuldades financeiras para se manterem na universidade.

> Podemos dizer que há um desafio para as IES públicas, especialmente as de maior prestígio, para considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidade a necessidade de lidar com a emergência desse novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial por parte das instituições. É importante destacar que muitos desses estudantes pertencem à primeira geração das suas famílias a ingressar no ensino superior. Vários estudantes que conseguiram ingressar em uma universidade pública nos anos recentes viveram dificuldades em termos econômicos e também em termos do acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas universidades (HERINGER, 2013, p. 86).

Outra iniciativa do governo federal para incentivar os estudantes beneficiados pelas ações afirmativas nas universidades públicas é o Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC - AF. O programa oferece bolsa no período de 12 meses no valor de R$ 400,00. O PIBIC nas Ações Afirmativas é um programa que tem como missão complementar as ações afirmativas já existentes nas universidades. Seu objetivo é oferecer aos alunos, beneficiários dessas políticas, a possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica. Este Programa está inserido no PIBIC e é resultado de uma parceria entre Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia - CNPq / MCTI e a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial - SUBPAA/SEPPIR-PR. O programa visa também:

> [...] ampliar a oportunidade de formação técnico-científica de estudantes, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa para ingresso no Ensino Superior; contribuir para a formação científica de recursos humanos entre os beneficiários de políticas de ações afirmativas de qualquer atividade profissional; ampliar o acesso e a integração dos estudantes beneficiários de políticas de ações afirmativas à cultura científica, e fortalecer a política de ação afirmativa existente nas instituições (CNPQ, 2015).

A UFGD implantou, a cada edição do programa o total de 10 bolsas, em vigência, desde 2010. Entende-se que esse programa é um mecanismo que pode contribuir para a

permanência de pretos, pardos e indígenas, haja vista a sua finalidade precípua. Contudo não é possível aferir, em que medida esses acadêmicos estão sendo beneficiados, haja vista que não há um controle institucional.

Em linhas gerais, os dados sobre a assistência estudantil na UFGD apresentam os seguintes resultados:

– De 2007 a 2014 o Programa Bolsa Permanência disponibilizou 3.423 bolsas. No ano de 2007 foram concedidas 210 bolsas, em 2014, esse número se elevou para 610 estudantes, quase triplicando o número de beneficiários. Mesmo com esse crescimento, ainda é considerado um número insuficiente para atender a demanda.

– O Programa Bolsa Alimentação iniciou em 2007. Até o ano de 2014 foram contemplados 3.325 estudantes.

– O Programa Moradia Estudantil iniciou-se em 2013, com capacidade para atender 96 estudantes. Seis vagas são destinadas aos acadêmicos participantes da mobilidade internacional. No ano de 2013 foram ocupadas somente 69 vagas e, no ano de 2014, o total de 88. O projeto de moradia estudantil da UFGD é o primeiro de Mato Grosso do Sul, garantindo assim, moradia aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em curso de graduação presencial, cujas famílias não residam no município de Dourados, para que permaneçam e concluam o curso.

– O Programa Apoio Pedagógico também é relevante, pois contribui com a formação dos acadêmicos, com os cursos de Língua estrangeira, Inglês e Espanhol. No ano de 2011 foram contemplados 30 estudantes e, em 2014, o total de 500. O estudante contemplado no Programa Apoio Pedagógico de Língua Estrangeira é beneficiado com um curso semestral, oferecido pelo Centro de Línguas da UFGD, e com o material didático utilizado nas aulas. O estudante deverá optar por apenas um curso, isto é, inglês ou espanhol. O Apoio pedagógico de Informática, Matemática e Língua Portuguesa atende anualmente um total de 200 acadêmicos. Cabe ressaltar que os ingressantes pretos e pardos, em sua maioria, necessitam trabalhar para complementarem a sua renda e, sendo assim, não conseguem usufruir desse benefício, pois as atividades do apoio pedagógico ocorrem simultaneamente ao horário da jornada de trabalho. Essa realidade precisa ser avaliada pela IES, a fim de que os mesmos possam ser inseridos, haja vista a importância dessas atividades para minimizar as deficiências da formação inicial.

– O Programa Esporte, Recreação e Lazer tem como finalidade promover atividades esportivas, recreativas e de lazer, de forma a contribuir com o processo de formação integral, melhoria da qualidade de vida e a ampliação da integração social da comunidade universitária. O quadro 1 a seguir, mostra o total de bolsas ofertadas de 2011 a 2014.

Quadro 1 - Total de bolsas ofertadas no Programa Esporte, recreação e lazer.

Ano	Programas e total de alunos beneficiados
2011	Oficina de Capoeira - 25 beneficiados; UFGD em Movimento 330 beneficiados; Bolsa Esporte 30 monitores.
2012	Oficina de Capoeira 25 beneficiados; Bolsa Esporte 30 Monitores; Jogos Abertos 42 equipes participantes; Bolsa Salva - vidas 03 beneficiados.
2013	Jogos abertos 91 equipes participantes; Bolsa salva - vidas 03 beneficiados.
2014	Bolsa Salva Vidas 04 beneficiados; Bolsa Monitoria Lazer e Esporte 10 beneficiados.

Fonte: UFGD/PROAE (2015). Dados sistematizados pelos autores.

– O Programa de acompanhamento Psicossocial de 2009 a 2014 atendeu um total de 358 acadêmicos. No Incentivo à Participação em Eventos foram beneficiados o total de 312. O Programa Apoio aos Acadêmicos Mães e Pais que objetiva apoiar os estudantes que possuem filhos e/ou dependentes, com idade entre 0 a 5 anos, beneficiou 210 solicitações entre 2012 a 2014. No Programa Apoio a Mobilidade Acadêmica Internacional foram atendidos, nesse mesmo período o total de 14 acadêmicos.

Conforme apontado anteriormente, não existe ação específica para a permanência dos pretos, pardos e indígenas, ingressantes pelo regime de cotas raciais. Ainda há um pouco de resistência, falta de conhecimento ou a persistência do "mito da democracia racial". As coordenações dos programas alegam que a identificação desses acadêmicos podem torna-los vítimas de maiores preconceitos e discriminação, principalmente nos cursos mais concorridos como Medicina e Direito. Como afirma Fernandes (2007, p. 43):

> Se não existe um esforço sistemático e consciente para ignorar ou deturpar a verdadeira situação racial imperante, há pelo menos uma disposição para 'esquecer o passado' e para 'deixar que as coisas se resolvam por si mesmas'. Isso equivale do ponto de vista e em termos da condição social do 'negro' e do "mulato", a uma condenação à desigualdade racial com tudo que ela representa num mundo histórico construído pelo branco e para branco.

Embora a PROAE/UFGD tenha buscado atender a demanda dos acadêmicos que pleiteiam as bolsas dos programas de assistência estudantil, é importante identificar além do perfil socioeconômico, o critério cor/raça, levando em consideração, as mudanças do perfil dos acadêmicos e o pertencimento étnico-racial.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFGD) integra e colabora com o processo de implementação da Lei das Cotas na universidade. Criado pela Resolução N° 89, em 03 de Agosto de 2007 e regulamentado em 12 de novembro de 2009, conforme a Resolução N.126 do COUNI. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados (NEAB/UFGD), órgão suplementar vinculado à Reitoria, tem por finalidade:

> I - sensibilizar a comunidade acadêmica (professores, acadêmicos e técnicos administrativos) acerca das diretrizes e bases da educação nacional quanto à temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; II - estimular e apoiar projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para as temáticas étnico-raciais, especialmente, em Mato Grosso do Sul; III - incentivar a criação de programa institucional de formação continuada para acadêmicos, servidores e sociedade civil, em relação à temática afro-brasileira; IV - promover sistematicamente seminários e fóruns de discussão entre professores da UFGD, das demais instâncias de ensino e IES em busca da formação de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial brasileira; e V - **instituir uma Comissão Permanente de operacionalização, acompanhamento e avaliação das Ações Afirmativas da UFGD** (UFGD. Regimento Interno, 2009, p. 2. Grifos nossos).

Por meio da realização de fóruns, seminários e pesquisas busca contribuir com o debate atual sobre as políticas afirmativas, afirmação indentitária e combate ao preconceito e à discriminação racial. Os integrantes e pesquisadores do Núcleo têm dialogado com as coordenadorias, no sentido de demonstrar a importância e a relevância de identificar a inserção dos acadêmicos pretos, pardos e indígenas nos programas de assistência estudantil.

Sem essa informação, é inviável acompanhar como os acadêmicos pretos, pardos e indígenas estão inseridos nos programas e de que forma os benefícios previstos na assistência estudantil podem contribuir com a permanência destes na universidade. Pois além do desafio da permanência material, referente aos aspectos financeiros, os ingressantes pretos, pardos e indígenas enfrentam a permanência simbólica, com as dificuldades de adaptação, num espaço que historicamente atendeu a população majoritariamente branca. A universidade ainda reflete o eurocentrismo presente na sociedade. Conforme assinalou Coulon (2008), o estudante ao ingressar na universidade precisa adquirir o *status* de igual, compreender e decodificar os

códigos inerentes da cultura universitária, daí pode resultar o seu êxito ou o fracasso acadêmico.

A democratização do acesso à educação superior no Brasil, é um processo que avança gradativamente e deve continuar nos próximos anos enfrentando o desafio da permanência e da evasão. O fortalecimento e a avaliação dos programas de permanência e de assistência estudantil são fundamentais nesse processo. "As instituições de ensino devem pleitear, como tarefa pública e coletiva, a efetiva inserção institucional do aluno, principalmente aquele que pertence a grupos que originalmente não estavam representados no ensino superior", (HERINGER, 2013, p. 93).

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar os programas de assistência estudantil em funcionamento na UFGD com enfoque na permanência de pretos, pardos e indígenas. Constatou-se que os recursos financeiros destinados à assistência estudantil para a UFGD, nesses últimos anos, apresentaram elevado crescimento, mas ainda permanece o desafio para a instituição atender toda a demanda. Verificou-se se também, que nenhum programa de assistência estudantil da UFGD traz como um dos aspectos a ser considerado na distribuição das bolsas, o fato do estudante ter ou não ingressado pelas cotas na universidade, embora, os critérios adotados na avaliação socioeconômica, se assemelham aos critérios utilizados para o ingresso por cotas (origem escolar e renda).

Há dois programas específicos do governo federal que adotam recorte racial e social em vigência na universidade: O Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC - AF cujo público alvo é os cotistas, no entanto, esse programa não é considerado de assistência estudantil, mas sim, de permanência; e o Programa Bolsa Permanência (PBP) que atende indígenas e quilombolas.

O fato de que mais pardos e pretos efetuarem a avaliação socioeconômica na UFGD, oferece indícios para um olhar mais atento com relação as suas demandas. É necessário que se leve em consideração as condições e necessidades específicas desses grupos, para que se reduzam os níveis de desigualdades e se atinja a equidade na educação.

O acesso dos jovens negros e indígenas gera inúmeros desafios para as universidades, entre eles destaca-se a permanência. Nesse sentido, o acompanhamento e a avaliação dos

programas de assistência estudantil é, a nosso ver, uma das estratégias que poderão contribuir para o êxito desses acadêmicos, sem excluir a necessidade de outros mecanismos que possam fortalecer a afirmação indentitária. O desenvolvimento de ações voltadas para o reconhecimento da história da cultura afro-brasileira e indígena, pode ser uma dessas medidas.

Nesse contexto, a implementação das políticas de ação afirmativa em curso no Brasil, constitui-se num mecanismo fundamental para a redução das desigualdades na educação superior e a promoção de equidade, daí a tarefa das instituições de ensino para criarem mecanismos que viabilizem a permanência e, consequentemente, o êxito acadêmico.

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula; ANDRADE, Rogério de; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; ALMEIDA, Fernanda Alexandrina. **Ação afirmativa e inclusão étnico-racial:** estudo preliminar das políticas de acesso e permanência na Universidade Federal da Grande Dourados entre 2011 e 2013. O Social em Questão - Ano XVIII - nº 32 - 2014. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 2 v. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Hilário Aguilera. Os povos indígenas nas instituições de educação superior: A experiência do Projeto Rede de Saberes. **In: Interculturalidad, educación y ciuda**danía: perspectivas latino americanas. Plural 24 Editores, Bolívia 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/24880235/Interculturalidad-Educacion-y-Ciudadania>. Acesso em: 20 Set. 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Acesso em de 15 mar. 2015. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. **Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Bolsa Permanência**. Disponível em: <http://permanencia.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar.2015.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC-Af.** Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-nas-acoes-afirmativas>. Acesso **em: 1 abr. 2015.**

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: A questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2008.

COULON, Alain. **A condição de estudante.** A entrada na vida universitária. Tradução de Gaiorgina Gonçalves dos Santos. Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade de Mato Grosso do Sul. São Paulo:** PUC. 2008. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) - Universidade Católica de São Paulo.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. Edição. São Paulo: Global, 2007.

HERINGER, Rosana. O próximo passo: As políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França.1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/presidencia>. Disponível em: 1 mar. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior. 2013. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Disponível em: 10 mar. 2015.

MARQUES, E. P. S. **Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores**: o protagonismo do movimento social negro por uma pedagogia decolonial. Série-Estudos, v. 1, p. 121-139, 2014.

MENEZES, S. C. **Assistência estudantil na educação superior pública:** o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. Aprovar o regulamento do processo de avaliação socioeconômica. **Resolução nº 25 de 17 de abril de 2014**. Disponível em: <http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/PROAE/res%20025-2014-Regulamento%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Socioecon%C3%B4mica.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Aprovar o regulamento do programa de assistência estudantil auxílio financeiro emergencial da UFGD. **Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2015.** Disponível em: <http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/PROAE/Res.001_Regulamento%20Aux%C3%ADlio%20Emergencial_PROAE%20(2).pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Edital PROAE/UFGD nº 09, de 11 de março de 2015.** Inscrições homologadas - Programa Auxílio Financeiro Emergencial. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1798.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015

_____. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Grande Dourados. **Resolução 173 de 24 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/soc/couni/normas-e-regulamentos/politica-de-assistencia-estudantil-da-ufgd>. Acesso em:18 mar. 2015.

_____. **Sistema de Gerenciamento, Registro e Controle Acadêmico da UFGD (SIGECAD)**. Disponível em: <www.ufgd.edu.br>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. **Regimento geral**. 2009. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/aufgd/regimento-geral-ufgd.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

UFGO. Universidade Federal de Goiás. **Cresce a assistência estudantil**. Disponível em: <https://jornalufgonline.ufg.br/n/65869-crescimento-com-foco-na-participacao>. Acesso em: 2 mar. 2015.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA

POLÍTICAS E AÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Giselle Cristina Martins Real
gcreal@terra.com.br
UFGD[181]

Eugenia Portela de Siqueira Marques
eumar13@terra.com.br
UFGD[182]

Jonas de Paula Oliveira
jonasdep@gmail.com
UFGD[183]

Fernanda Alexandrina de Almeida
f02almeida@gmail.com
UFGD[184]

RESUMO

Esta reflexão faz parte de uma investigação mais ampla vinculada ao grupo de pesquisa OBEDUC /Sub-cinco/Centro – Oeste/Universitas/BR e tem como objetivo analisar as políticas institucionais e nacionais de acesso e permanência implementadas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Questiona-se assim a implementação de políticas de acesso e permanência na UFGD, no período de 2006 a 2014. Os dados analisados na pesquisa são institucionais. Nesse contexto, depreende-se da análise que as políticas de acesso e permanência estão sendo implementadas e ampliadas na Instituição. Contudo, observa-se que existe carência nas pesquisas sobre o tema, fato que não permite uma análise mais profunda referente ao assunto. Para ampliar as reflexões sobre o acesso e permanência é necessária a realização de pesquisas longitudinais, que permitam análises dos resultados ou impactos dessas políticas.

Palavras-chave: Acesso e permanência. Educação superior. Políticas educacionais.

Introdução

[181] Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Pesquisadora do OBEDUC /Sub-cinco/Centro – Oeste.
[182] Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Pesquisadora do OBEDUC /Sub-cinco/Centro – Oeste.
[183] Técnico Em Assuntos Educacionais – UFGD. Pesquisador do OBEDUC /Sub-cinco/Centro – Oeste.
[184]. Graduanda em Pedagogia – UFGD. Pesquisadora do OBEDUC /Sub-cinco/Centro – Oeste.

Este trabalho tem como objetivo socializar reflexões sobre políticas nacionais e institucionais voltadas para acesso e permanência na educação superior a partir de análise de ações implementadas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Essa pesquisa faz parte de uma investigação mais ampla vinculada ao grupo de pesquisa OBEDUC/Sub-cinco/Universitas/BR, que visa analisar a política nacional voltada para acesso e permanência na educação superior implementadas no contexto das instituições de educação superior, uma vez que são nesses espaços que a política nacional é materializada.

Portanto, entende-se que "uma política é o que se *pretende* realizar através de uma ação governamental", sendo materializada por uma série histórica de ações e intenções desenvolvidas por muitos participantes (PALUMBO,1998, p. 48). Os implementadores, nesse sentido, dão vida e ação às decisões políticas, sendo considerados como "burócratas en el nivel de la calle" (VILLANUEVA, 1996), o que explicita a relevância de análise do contexto institucional para a compreensão das políticas nacionais.

O problema que norteou a pesquisa foi: quais e em que medida iniciativas voltadas para o acesso e a permanência na educação superior foram implementadas na UFGD, no período de 2006 a 2014?

Os dados utilizados para a análise são institucionais, obtidos junto a seus setores, especificamente: Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e Estudantis (PROAE), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). A opção pela coleta de dados institucionais justifica-se em virtude de que as informações oficiais, especialmente considerando o Censo Educacional, não contem todas as informações necessárias para as análises qualitativas que envolvem as iniciativas de permanência nacionais, bem como não contempla a política institucional, que se fundamenta no pressuposto da autonomia universitária.

Para a compreensão dos dados é necessário apresentar breve histórico da instituição, o que contribui para a compreensão do papel das políticas nacionais no contexto da gestão institucional.

Nesse sentido, cabe informar que a UFGD é organizada político-administrativamente como universidade, mantida pelo governo federal, tendo sua origem iniciada na década de 1970, embora sua criação tenha ocorrido em 2005.

A origem da UFGD é engendrada com a implantação do Centro Pedagógico de Dourados-MS, vinculado à antiga Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT), criada em

1970, promulgada pela Lei Estadual nº 2.972 de 02 de janeiro de 1970. Os primeiros cursos abertos foram os de licenciatura curta em Letras e Estudos Sociais; em 1973, passaram a funcionar os cursos de licenciatura plena em História e Letras; em 1975, entrou em operação o curso de licenciatura curta em Ciências Físicas e Biológicas e em 1978 passou a funcionar o curso de Agronomia (BIASOTTO e TETILA, 1991). Com a divisão do estado[185] em 1979, a UEMT foi federalizada e fundada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), transformando o Centro Pedagógico de Dourados em Centro Universitário de Dourados (CEUD). Após 36 anos de implantação da UFMS em Dourados, especificamente em 2005, o então *campus* universitário se constitui como instituição autônoma, identificada já com a nomenclatura atual de Universidade Federal da Grande Dourados, sendo criada por processo de desmembramento da UFMS, por meio da Lei Federal Nº 11.153 de 29 de julho de 2005. Destaca-se que a sua implementação ocorre em 2006 sob a tutoria da Universidade Federal de Goiás (UFGD, 2008), sendo este o motivo, o ano de sua implantação, o recorte cronológico inicial para a coleta dos dados empíricos da pesquisa.

A criação da UFGD pode ser vista como parte das políticas de expansão da educação superior promovidas pelo governo federal, considerando que outras universidades federais foram criadas neste período (BRASIL, 2012), de forma planejada. As políticas de expansão iniciadas no governo de Luiz Inácio da Silva (2003 a 2010) e mantidas na gestão da presidente Dilma Rousseff (2011 até a presente data), têm como uma das suas ações a expansão das vagas federais, nesse sentido, foram instituídos programas como o Programa Expandir, e posteriormente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) entre outros.

No período de 2006 a 2013, segundo dados do MEC (2007, 2014) houve crescimento de 75,82% na quantidade de cursos em instituições federais. Ainda, com a contribuição da UAB (Universidade Aberta do Brasil), com oferta de cursos na modalidade à distância, o número total de matrículas no setor público em 2013 foi de 7.305.977.

A UFGD, nesse contexto, também passou por crescimento. Em 2005 eram 12 cursos de graduação, em 2006, no âmbito do Programa Expandir, foram criados mais 6 cursos de graduação. O foco de expansão na UFGD está inclusive explícito em seu Estatuto, quando informa como uma de seus objetivos: "[...] *ampliar e aprofundar a formação do ser humano*

[185] Trata-se da divisão do estado de Mato Grosso em estado de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso.

para o exercício profissional, para a reflexão crítica, redução de desigualdades sociais e para a solidariedade entre os povos" (UFGD, 2012, p. 5).

Em 2009 foram criados 9 novos cursos de graduação, com recursos do Programa REUNI. Em 2010 foi firmado Convênio com a UAB para oferta de cursos de graduação na modalidade de educação à distância, inicialmente com 3 cursos, sendo desenvolvidos em 5 polos distintos. Em 2014 foram criados mais 7 novos cursos de graduação, ainda implantaram-se novas turmas para o curso de medicina e de licenciatura em matemática. Ao longo do período iniciado em 2010 foram sendo ofertados novos cursos junto à UAB e o curso de letras/libras no contexto do Programa Viver sem Limites.

Na Pós-Graduação *Stricto* e *Lato sensu,* em 2006 a quantidade de alunos matriculados era 219, já em 2013 era de 1254 alunos matriculadosNo mesmo ritmo de expansão os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lacto Sensu* eram 6 em 2006 e com a expansão chegaram a 26 em 2014, sendo 4 especializações, 17 mestrados, 5 doutorados.

De forma geral, pode-se observar que a UFGD aderiu às iniciativas do Ministério da Educação voltadas para a expansão da educação superior, reverenciando efeitos das políticas nacionais no contexto institucional, iniciativas que por sua vez contribuem com o aumento do ingresso à educação superior.

As políticas de acesso e permanência no âmbito da UFGD

A UFGD, conforme mencionado anteriormente, adere aos programas nacionais voltados para a ampliação do ingresso à educação superior, inclusive materializando-se como uma ação dessa política, na medida em que foi criada no âmbito do Programa Expandir.

Os resultados numéricos apontam que a UFGD teve um crescimento superior aos dados nacionais uma vez que no período de 2006 a 2014 chegou a uma expansão de 12 para 35 cursos presenciais, o que perfaz um percentual de 191,66%. Esse dado traduz um aumento significativamente maior do que o conjunto das instituições federais, que no período de 2006 a 2013 teve aumento de 75,83%, conforme já mencionado.

De forma geral, as políticas nacionais voltadas para a ampliação do ingresso à educação superior se ancoram na busca por democratização, configurada no processo de constituição do Estado social e democrático de direito, firmado com a promulgação da Constituição Federal.

A partir desse marco normativo a sociedade brasileira vai imprimir às políticas sociais *status* de direito social, particularmente à educação, o que vai delineá-las como indicador de justiça social (DUARTE, 2007), caráter, inclusive, atribuído à educação superior, que tem minimizada a essência meritocrática construída a partir da Declaração Universal dos Direito Humanos, considerada um avanço no contexto da época.

Nesse contexto, a discussão sobre acesso e permanência na educação superior não se limita mais à simples ampliação da oferta de vagas para cursos de graduação, que embora não seja negada sua interferência positiva, não é mais suficiente. Nesse contexto, a literatura da área passa a rediscutir o conceito de acesso à educação superior, que não poderia ficar circunscrito aos padrões de ingresso ao sistema, mas que passa a envolver os conceitos de permanência e de qualidade da formação nesses espaços, vistos, anteriormente com sentidos distintos (SILVA, VELOSO, 2013).

Atrelado a esse processo, também, se salienta o contexto internacional em que a educação superior passa a compor as agendas políticas na medida em que satisfazem os interesses mercantis do processo de globalização (ROBERTSON, 2009).

E nesse contexto ganham relevância medidas públicas voltadas para a redistribuição do acesso, como ocorre com a adoção do sistema de cotas, e voltadas para a permanência estudantil, quando o Ministério da Educação institui programas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST).

O PNAES foi implementado pelo governo federal em 2008 para atender as universidades federais e se insere em um conjunto de medidas destinadas a esse fim. Segundo Bittar; Faria e Hage (2012), o conjunto de políticas implementadas pelo MEC contribui para atendimento de estudantes de baixa renda e fortalecem a expansão e democratização da educação superior, de forma que as últimas ações do governo:

> [...] sinalizam para a efetiva ampliação do acesso à educação superior, quando aumentam o número de vagas oferecidas, criam condições para redução da evasão, melhoram o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos das instituições, oferecem bolsas de estudos de caráter étnico-racial e para jovens com deficiência, destinam recursos para custear as mensalidades em IES privadas, expandem a oferta da educação superior pública, entre outros. (BITTAR; FARIA e HAGE, 2012, p. 175).

Embora seja inegável as contribuições dessas políticas a sua efetivação no contexto institucional vai ser permeado de meandros e, portanto, merece análises mais detidas.

Medidas de redistribuição de vagas no contexto da UFGD

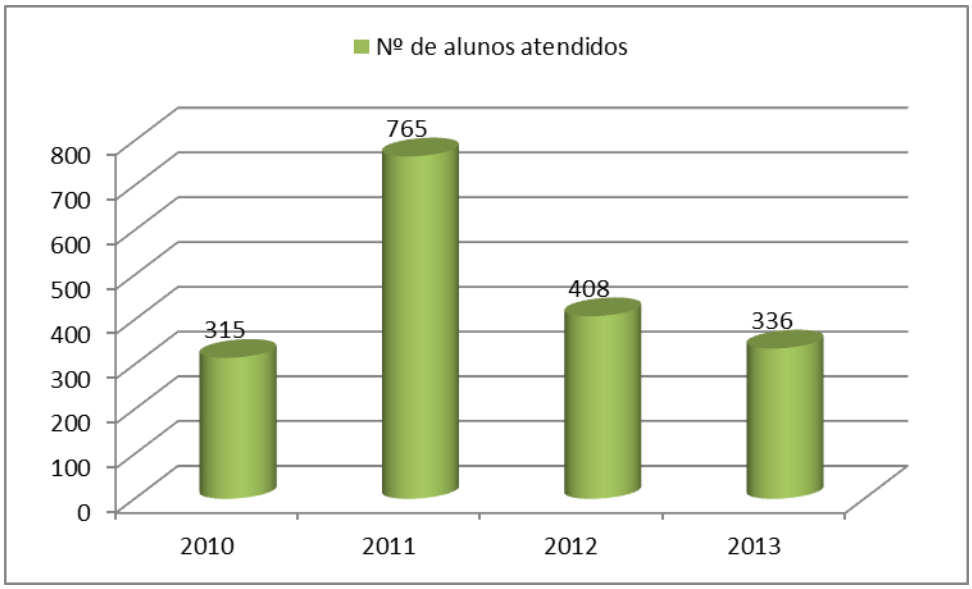
A universidade desde sua criação mantem o Processo Seletivo (Vestibular), sendo o principal sistema adotado no período de 2006 a 2013. Mesmo adotando essa forma tradicional de ingresso, observou-se preocupação institucional com a melhoria da distribuição das vagas.

Nesse sentido, evidenciaram-se políticas institucionais de facilitação do ingresso de jovens do estado de Mato Grosso do Sul à universidade. Nesse sentido, as primeiras medidas implementadas em 2006 foram: a promoção de isenção da taxa de inscrição para o Vestibular, a ampliação gradativa dos polos de realização das provas, quando se chegou a aplicar provas do Vestibular em 15 municípios do estado e equidistantes entre si, e a divulgação do vestibular em diversas mídias, incluindo a televisão, rádio, jornal e *internet* e o desenvolvimento do Projeto Caravana da UFGD, em que se promovia a divulgação junto às escolas da região da Grande Dourados e nos municípios polo da aplicação das provas. Essas medidas institucionais, embora incipientes, visavam a promover maior possibilidade de acesso ao Vestibular, o que poderia contribuir com a diversificação do perfil de ingressantes e a inclusão dos jovens do estado.

A estratégia mais incisiva desse período consistiu na realização de convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para concessão de isenção das inscrições para alunos que teriam concluído o terceiro ano do ensino médio em escolas públicas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul – MS. Esse programa teve início em 2010 e vem sendo renovado a cada ano.

No gráfico 2 pode-se observar a quantidade de alunos atendidos de 2010 até 2013.

Gráfico nº 2 – Nº de alunos que realizaram isenção de inscrição no Vestibular da UFGD



Fonte: Centro de Seleção (CS/PROGRAD)

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX) ainda desenvolve o projeto TENTÁCULOS - cursinho pré-vestibular da UFGD, que é um projeto de extensão em formato de curso, que se propõe a preparar estudantes da rede pública de ensino e egressos do ensino médio que almejam ingressar na universidade e que não dispõem de recursos financeiros e oportunidades de frequentar cursos preparatórios privados.

Outra medida institucional adotada para melhorar o sistema de distribuição das vagas refere-se à adoção do sistema de cotas.

A UFGD adota o sistema de cotas para alunos oriundos de escolas públicas, as chamadas “cotas sociais” em 2008, com implantação para o ano letivo de 2009. Pretendia-se com essa política aumentar a representatividade de grupos que não estavam sendo incluídos na universidade, conforme apontam Saruwatari e Aguiar:

> Na ocasião dos debates para implementação do Reuni em 2008 prevaleceu a opinião de que o recorte social proporcionaria a inclusão de estudantes de baixa renda e dentre estes indígenas e negros. Com isso a universidade reservou para o vestibular de 2009, vinte e cinco por cento (25%) de suas vagas para estudantes egressos da escola pública (SARUWATARI, AGUIAR, 2012, p. 2).

Pode-se afirmar que essa iniciativa foi induzida por políticas nacionais, uma vez que a redefinição das modalidades de acesso se efetiva como um dos itens do Programa REUNI, que se replicou no Projeto Institucional (SILVA, 2011)

No entanto, cumpre destacar que mesmo antes desse período, especificamente em 2006, a universidade implantou como medida de ação afirmativa para ingresso à educação

superior o curso de licenciatura intercultural indígena *Teko Arandu*, destinado exclusivamente a candidatos indígenas, da nação guarani, uma vez que tinha como caraterísticas o bilinguismo português-guarani e a metodologia da alternância, com espaço-tempo Universidade-Aldeia. Inicialmente, o curso atendeu aos indígenas que já atuavam como professores nas escolas indígenas e a partir de 2011 é aberto a toda comunidade guarani[186].

Além do curso *Teko Arandu*, a UFGD implementou outros cursos de graduação enquanto medidas de ação afirmativa, a saber: a oferta de uma turma do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no período de 2010 a 2013, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), direcionado aos povos do campo, especificamente assentados rurais do estado de Mato Grosso do Sul. Essa turma do curso também utilizou a metodologia da alternância, em que as atividades utilizam-se de um calendário próprio, alternando entre tempos na comunidade e na universidade. E, em 2013, após o encerramento do PRONERA, com propósitos semelhantes aos dos outros cursos, foi criado o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a finalidade de atender aos povos do campo, com caráter permanente, e utilizando o mesmo princípio metodológico da alternância. Nesse sentido, a UFGD cria uma Unidade própria, identificada como Faculdade Intercultural e Indígena (FAIND) para abrigar os cursos com essas características, com destinação de estrutura física, logística e de pessoal, docente e técnico-administrativos, para o desenvolvimento integral de suas particularidades. Atualmente são oferecidas 60 vagas para o curso *Teko Arandu* e 120 vagas anuais para o curso de Licenciatura do Campo.

Também, em 2013 foi criado o curso Letras com habilitação em Libras (Língua Brasileira dos Sinais) destinando 50% das vagas a pessoas não ouvintes. Esse curso é ofertado com recursos da metodologia à distância. Para a primeira turma foram ofertadas 80 vagas, considerando a demanda reprimida e posteriormente passou-se a ofertar 30 vagas anuais. Esse curso é vinculado ao Programa Viver Sem Limites do Ministério da Educação

O Sistema de cotas sociais na UFGD vigorou até o ano de 2012, momento em que o Congresso Nacional sanciona a Lei Federal nº 12.711/2012, regulamentada posteriormente pelo Decreto N º 7824/2012 e ainda pela Portaria Normativa do MEC, Nº 18/2012. Na prática, essas normas fixaram as condições de reserva de vagas e as fórmulas dos cálculos para o

[186] Para consultar histórico completo do curso acessar: < http://www.ufgd.edu.br/faind/licenciatura-indigena/historico>. Acesso em 1 de julho de 2014.

sistema de cotas para as universidades públicas federais, as quais passam a ser adotadas integralmente na UFGD[187].

Cabe destacar, nesse processo, que embora a Lei n. 12.711/2012 tenha previsto a adoção paulatina da reserva de vagas, sendo 12,5% em cada ano até 2016, a UFGD vai antecipar sua implementação em relação a esses preceitos normativos, uma vez que reserva 25% de suas vagas no primeiro ano de implantação da Lei, ou seja em 2013, e 50% já no segundo ano de criação da Lei, o que ocorreu em 2014.

Além das iniciativas de caráter institucional, a UFGD adota políticas nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) que são ações que integram as políticas nacionais de redistribuição de vagas para o ingresso à educação superior. Essas medidas, em seu conjunto, mesmo não rompendo definitivamente com a lógica meritocrática dos processos de seleção, ao imprimir novos mecanismos de redistribuição das vagas, diversifica o perfil dos ingressantes, ampliando as características socioenconômicas e de raça/cor (RISTOFF, 2013).

O ENEM/SiSU começou a integrar os instrumentos de acesso à UFGD em 2010, quando passou a ser utilizado para o preenchimento de vagas remanescentes do vestibular. Portanto, a UFGD vai adotar, de forma subsidiária esse sistema após um ano de sua criação.

A proposta de adesão da UFGD ao SiSU vai ser aprovada somente em 03 de junho de 2013, ainda de forma parcial, quando se opta pela destinação de metade de suas vagas para essa modalidade, com implantação a partir do ano letivo de 2014, conforme consta na Resolução do CEPEC Nº 54/2013 e na Resolução do COUNI Nº 89/2013(UFGD, 2013a).

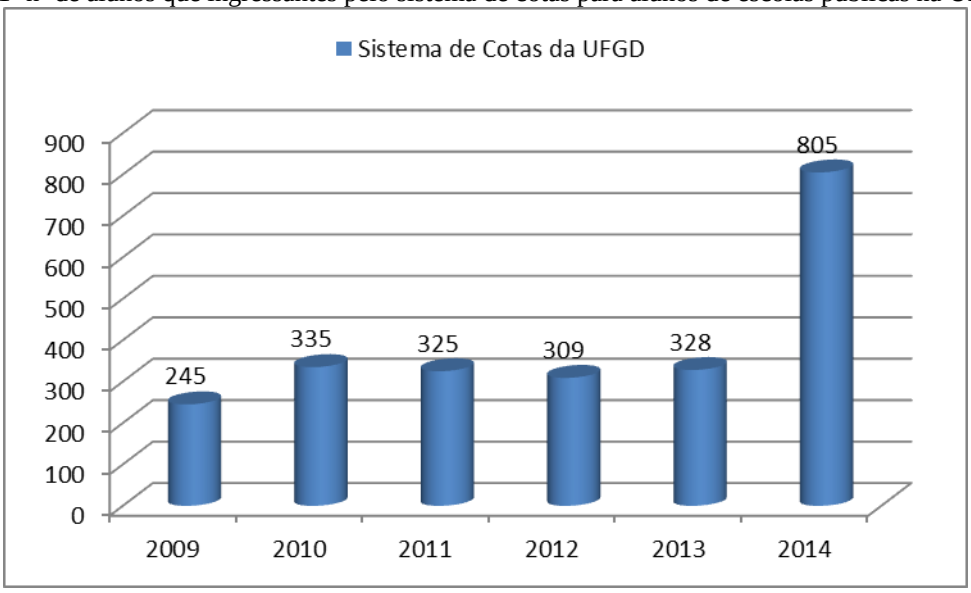
Se houve demora e resistência para a adesão integral ao ENEM/SiSU, o mesmo não ocorreu com a adoção do sistema de cotas, rapidamente adotado pela universidade.

Os dados a seguir apresentados no Gráfico nº 1 explicita os resultados das políticas implantadas voltadas para a melhoria da distribuição de vagas, quando pode ser observada a

[187] Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Art. 3o Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, p. 1, 2012b).

quantidade de alunos atendidos pelo sistema de cotas de 2009 a 2012 - Cotas Sociais e em 2013 e 2014, o sistema de costas implementado pela Lei 12.711/2014.

Gráfico nº 1- nº de alunos que ingressantes pelo sistema de cotas para alunos de escolas públicas na UFGD



Fonte: Centro de Seleção (CS/PROGRAD)

Os dados do Gráfico nº 1 são referentes a dados dos processos seletivos vestibulares de 2009 a 2013 e em 2014 do processo seletivo vestibular e do SiSU. Destaca-se desses dados que em 2013 ingressaram pelo sistema de cotas 194 alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, sendo que desse total, 118 alunos possuem renda inferior a um salário mínimo e meio. Em 2014, quando o percentual de vagas ofertadas pelo sistema de cotas chegou a 50% do total de vagas, 487 alunos se autodeclararam pretos, pardos e indígenas com renda inferior a um salário mínimo e meio. Observa-se que o número de alunos ingressantes pelo sistema de cotas cresceu proporcionalmente aos cursos ofertados; em 2009, foram 21; de 2010 a 2013, 27 e em 2014, 34 cursos.

Segundo Sarawatari e Aguiar (2012), os dados mostraram que apesar das medidas implantadas a inclusão étnico-racial ainda era incipiente nos cursos mais concorridos. O acesso de negros, pardos e indígenas não refletiu a população da cidade e ocorreu nos cursos menos concorridos. Constatou-se que o critério de acesso por cotas sociais não atendeu a demanda da população desses grupos, ratificando, desse modo, a urgência da adoção das cotas raciais, que ainda está em fase de implantação.

As políticas de permanência no âmbito da UFGD

A UFGD possui diversos programas e projetos que visam disponibilizar auxílios para que os acadêmicos dos cursos de graduação permaneçam e concluam seus respectivos cursos. Cada programa/projeto tem um objetivo definido, as normas para participação e o valor da bolsa é pré-estabelecido pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE).

De acordo com a Resolução nº 173 de 24 de novembro de 2011[188], que aprova a política de Assistência Estudantil da UFGD, o objetivo de tais programas é promover o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes da UFGD, tendo como perspectiva a inclusão social e democratização do ensino. Para tanto, a UFGD prevê mecanismos que garantam a igualdade no acesso, permanência e conclusão, estabelecendo e ampliando programas, projetos e ações (Art. 3º e 10º).

Os critérios para o recebimento das bolsas ficou a cargo da PROAE, que estabelece prioridade para acadêmicos em situação de vulnerabilidade. Conforme o edital da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE) da UFGD Nº 08, de 24 de abril de 2014, o processo de avaliação é regido pela Resolução nº 25 do Conselho Universitário da Universidade (COUNI), de 17 de abril de 2014, que estabelece como pré-requisito para participação nos Programas de Assistência Estudantil da PROAE/UFGD a avaliação socioeconômica[189]. O art. 5º da resolução do COUNI estabelece que o objetivo da Avaliação Socioeconômica é identificar os estudantes, de acordo com as diretrizes do PNAES e da Política de Assistência Estudantil da UFGD, detectando os indicadores de vulnerabilidade socioeconômica, promovendo uma política de incentivo à permanência e conclusão da graduação aos estudantes de perfis socioeconômicos mais vulneráveis. Após os resultados da Avaliação Socioeconômica, onde além do cálculo de renda *per capita* são associadas variáveis que permitem priorizar os estudantes que apresentam aspectos que podem ser indicadores de vulnerabilidade, os estudantes são classificados em: Perfil I, Perfil II e Perfil III.

O Perfil I é caracterizado por estudantes que apresentam grande dificuldade em satisfazer suas necessidades básicas, são classificados prioritariamente os estudantes com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio; o Perfil II por estudantes com renda *per capita* de 1,5 a 2 salários mínimos e o Perfil III de 2,5 a 3 salários mínimos.

[188] Resolução completa disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/soc/couni/normas-e-regulamentos/politica-de-assistencia-estudantil-da-ufgd/view?searchterm=resolu%C3%A7%C3%A3o%20173>. Acesso em 30 de junho de 2014.

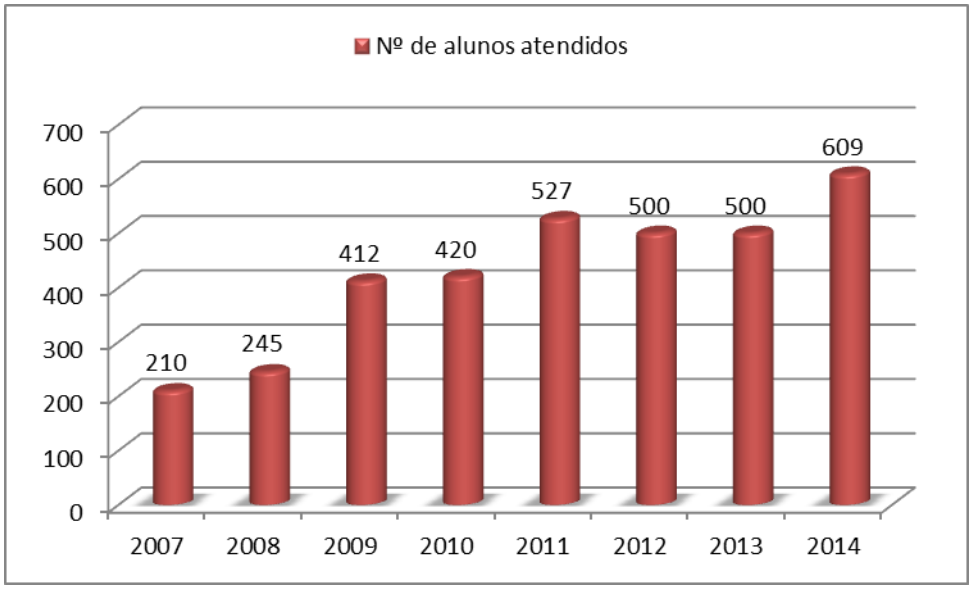
[189] Resolução completa disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/soc/couni/normas-e-regulamentos/regulamento-avaliacao-socio-economica>. Acesso em 30 de junho de 2014.

Esse critério de classificação foi extinto, permanecendo somente o perfil I, segundo o coordenador de Assuntos Estudantis[190] a retirada dos outros perfis foi uma adequação às necessidades percebidas, pois a quantidade de estudantes que realizam o cadastro socioeconômico é sempre muito maior do que a quantidade de vagas para atendimento nos programas, de modo que, dando prioridade para o perfil I, os outros perfis não eram alcançados.

A seguir elenca-se os programas que compõem a Política de Assistência Estudantil da UFGD, conforme descrito no Cap. V, art. 10 da resolução Nº 173.

I. **Programa Bolsa Permanência:** O Programa de Assistência Estudantil "Bolsa Permanência UFGD" é destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação, que não sejam portadores de diploma de curso superior. Atende os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de contribuir para a permanência e a diplomação desses na Universidade. O estudante vinculado ao programa compromete-se em realizar as atividades descritas em documento, totalizando 20 (vinte horas) semanais sob responsabilidade do orientador acompanhar as atividades propostas no Plano de Atividades. O valor da bolsa é de R$ 400,00 (mensal) com vigência anual.

Gráfico nº 3 – Nº de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Permanência da UFGD



Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROE/UFGD)

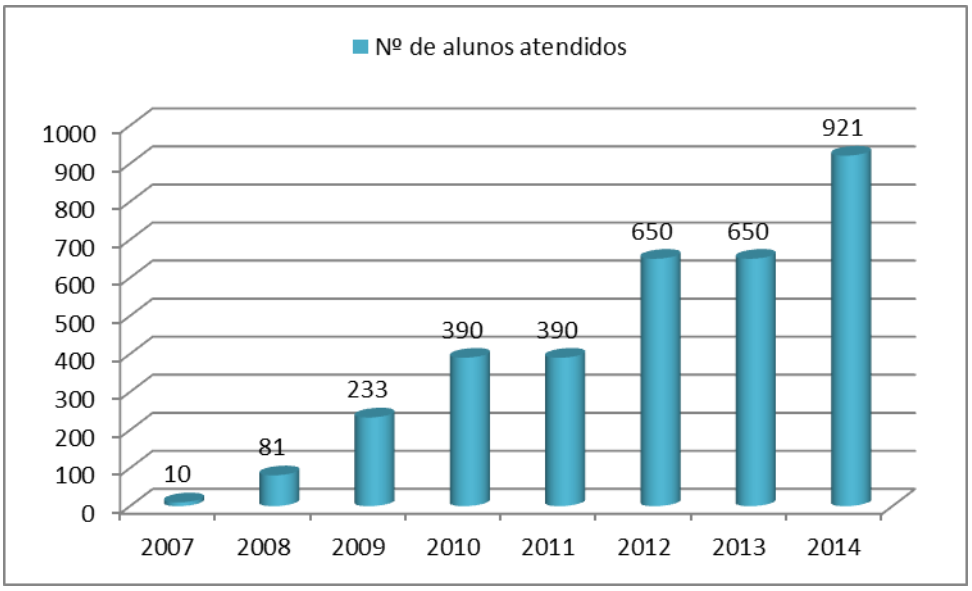
[190] Depoimento consentido e registrado em 6 de dezembro de 2014 pela equipe técnica da pesquisa.

Observa-se que o Programa Bolsa Permanência teve um crescimento expressivo de 2007 a 2014, superior ao percentual de crescimento dos alunos matriculados, que de 2007 a 2013 foi de aproximadamente 193% e no mesmo período, a Bolsa Permanência cresceu 238%.

II. **Programa Restaurante Universitário:** Teve início em 2011e é uma política de Assistência Estudantil cuja finalidade é oferecer atendimento e alimentação de qualidade a toda comunidade acadêmica, contribuindo para a permanência e desenvolvimento integral dos estudantes na Instituição. Dentre outros benefícios, o restaurante universitário busca garantir alimentação de qualidade e nutricionalmente equilibrada; assegurar que as refeições tenham preços acessíveis aos estudantes; garantir subsídio de 50% no valor das refeições a todos os estudantes regularmente matriculados nos Cursos de Graduação presencial.

III. **Programa Auxílio Alimentação:** é uma política que objetiva oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica aos estudantes da UFGD em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de modo a contribuir com sua permanência e conclusão de curso na Instituição. Deste modo, o programa assegura a gratuidade da alimentação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O valor destinado ao auxílio é de R$150,00.

Gráfico nº 4 – Nº de alunos atendidos pelo Programa Auxílio Alimentação da UFGD

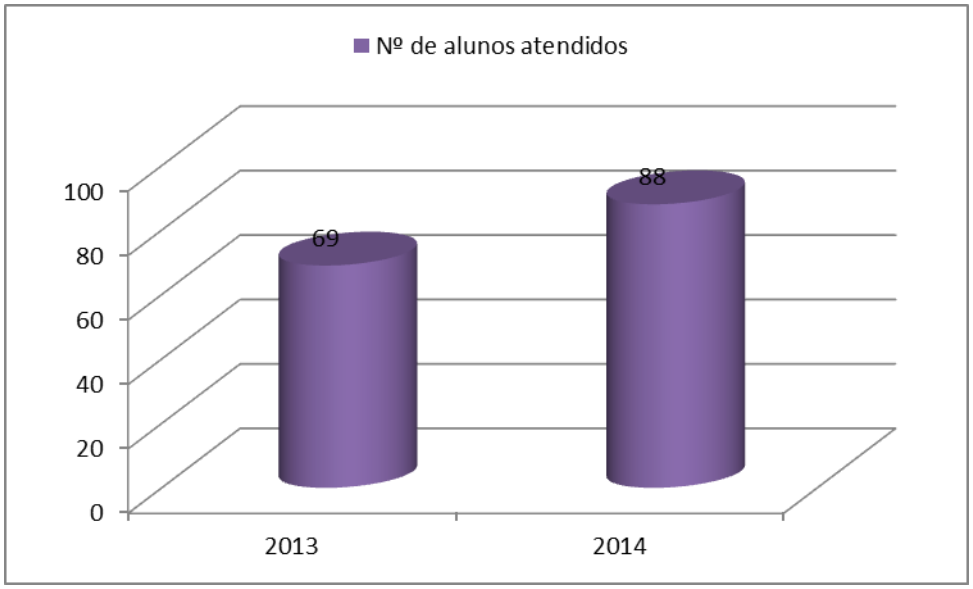


Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE/UFGD)

O Programa Auxílio Alimentação foi um dos programas que mais ampliou o número de beneficiados com um crescimento no período de 2007 a 2014 de 9210%.

IV. **Programa Moradia Estudantil:** esse programa objetiva garantir moradia aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em curso de graduação presencial, cujas famílias não residam no município de Dourados, de forma que estes desenvolvam suas atividades acadêmicas, permaneçam e concluam o curso na instituição. Os estudantes beneficiados devem participar dos encontros e/ou outras atividades extracurriculares propostas pela PROAE/UFGD, não podem reprovar por falta em nenhuma das disciplinas nas quais está matriculado e não poderão sofrer nenhuma sanção disciplinar no período de concessão do benefício. E devem atualizar, anualmente, a Avaliação Socioeconômica da PROAE/UFGD. O primeiro bloco da moradia estudantil, com 90 noventa vagas para acadêmicos da graduação e seis vagas para acadêmicos estrangeiros, foi entregue em março de 2013 e ocupada em agosto de 2013.

Gráfico nº 5 – Nº de alunos atendidos pelo Programa Moradia Estudantil da UFGD



Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROE/UFGD)

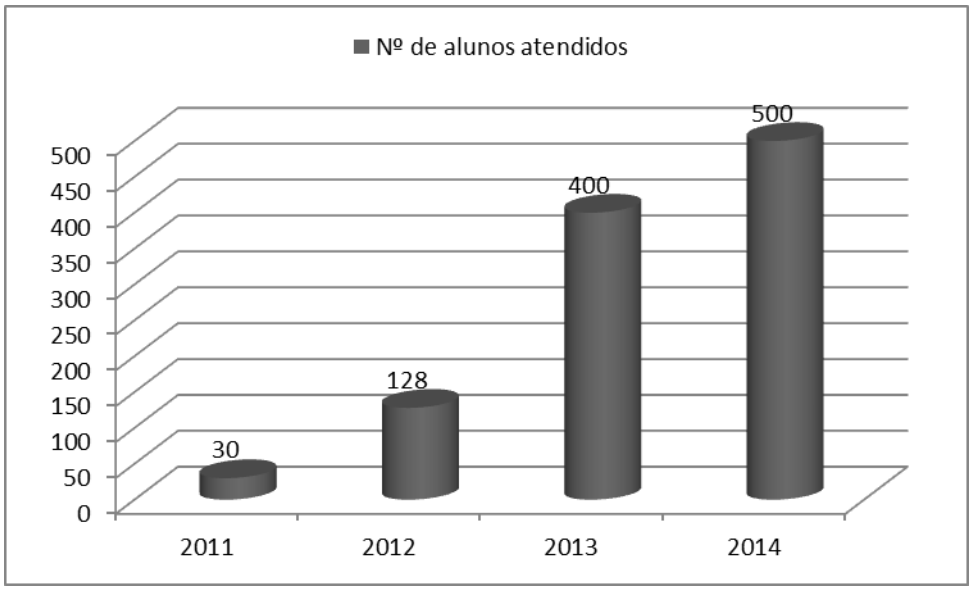
O Programa Moradia Estudantil teve início em 2013 e sua implementação ocorre até 2014. Observa-se que essa iniciativa complementa de forma positiva aos demais programas de assistência. Para a realização desse programa, foi construído um prédio novo com capacidade

para atender 96 estudantes, que foi disponibilizado com toda a mobília necessária para o seu uso.

V. **Programa de Integração Estudantil:** O Programa tem por finalidade criar ações para que o estudante se integre ao contexto universitário, preparando-o para o bom desempenho acadêmico e formação integral. Deste modo, o programa promove ações de integração e orientação aos estudantes sobre os serviços acadêmicos e de assistência existentes na UFGD; organiza e coordena as ações e atividades de recepção aos calouros e veteranos da UFGD e coordena reuniões coletivas com os alunos provenientes de outros municípios visando sua adaptação ao novo contexto.

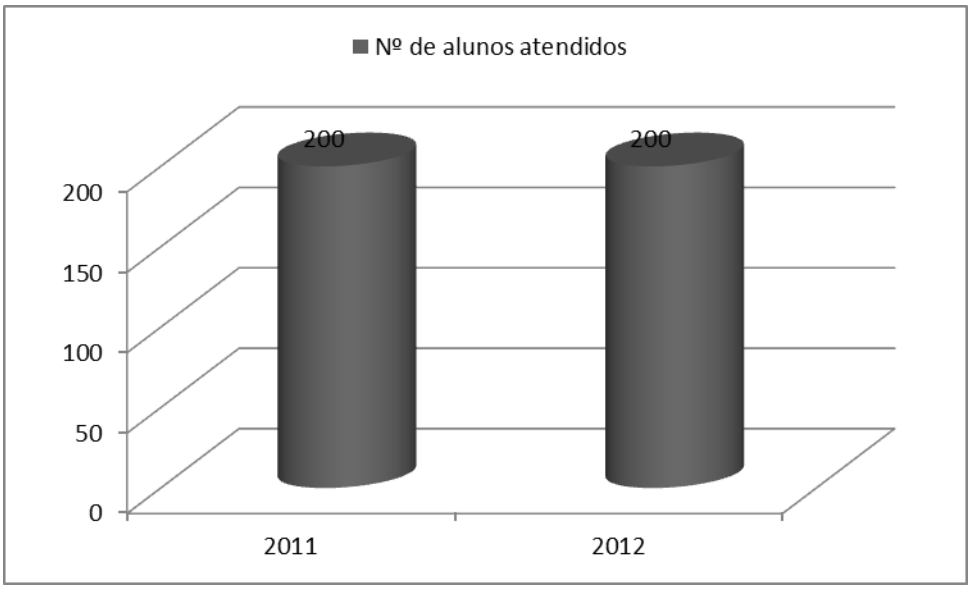
VI. **Programa Apoio Pedagógico:** Trata-se de uma política da UFGD que visa implementar ações e projetos que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com formação básica deficitária, preparando-os para o pleno desempenho de suas atividades acadêmicas. Deste modo, há o desenvolvimento de atividades voltadas para diversas áreas do conhecimento, em especial, os conhecimentos de matemática e língua portuguesa, oferecendo também cursos de língua estrangeira, como inglês, espanhol ou francês e ações de inclusão digital.

Gráfico nº 6 – Nº de alunos atendidos pelo Programa de Apoio pedagógico de Língua Estrangeira: Inglês e Espanhol da UFGD



Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROE/UFGD)

Gráfico nº 7 – Nº de alunos atendidos pelo Programa de Apoio pedagógico de Informática, Matemática e Língua Portuguesa da UFGD



Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROE/UFGD)

VII. **Programa Esportes, Recreação e Lazer:** tem como finalidade promover atividades esportivas, recreativas e de lazer, de forma a contribuir com o processo de formação integral, melhoria da qualidade de vida e a ampliação da integração social da comunidade universitária. Alguns exemplos de atividades propostas por este programa são ações de incentivo à realização de exercícios físicos e prática de esportes, como natação, caminhada, vôlei, futebol, entre outros, ao público interno e externo à comunidade acadêmica, em dias e horários variados.

Tabela nº - Programa de Esporte Recreação e Lazer e nº de alunos beneficiados

ANO	PROGRAMAS E Nº DE ALUNOS BENEFICIADOS
2011	Oficina de Capoeira - 25 beneficiados; UFGD em Movimento 330 beneficiados; Bolsa Esporte 30 monitores
2012	Oficina de Capoeira 25 beneficiados; Bolsa Esporte 30 Monitores; Jogos Abertos 42 equipes participantes; Bolsa Salva Vidas 03 beneficiados
2013	Jogos Abertos 91 equipes participantes; Bolsa Salva Vidas 03 beneficiados
2014	Bolsa Salva Vidas 04 beneficiados; Bolsa Monitoria Lazer e Esporte 10 beneficiados

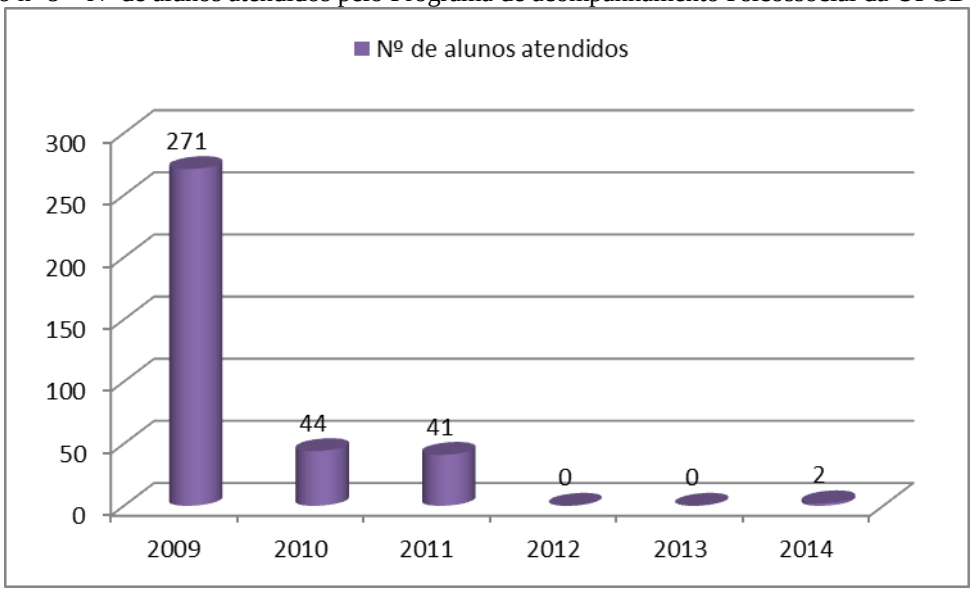
Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROE/UFGD)

VIII. **Programa Auxílio à Saúde:** O Programa Auxílio à Saúde tem por objetivo promover ações e campanhas educativas e de prevenção, bem como, atender estudantes que necessitam de atendimento básico à saúde, de modo a contribuir com a permanência, desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e diplomação na UFGD. Destacamos

que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica poderão receber auxílio financeiro para tratamento (medicamentos e fisioterapia), cujo valor e duração do auxílio serão estabelecidos pela PROAE/UFGD, de acordo com a dotação orçamentária específica para esse fim.

IX. **Programa Acompanhamento Psicossocial:** O Programa Acompanhamento Psicossocial é uma política de assistência estudantil que visa desenvolver ações de orientação e assistência psicossocial aos estudantes, contribuindo para a superação de suas dificuldades sociais e psicológicas, também prestar informações e esclarecimentos sobre temas específicos de interesse da comunidade universitária.

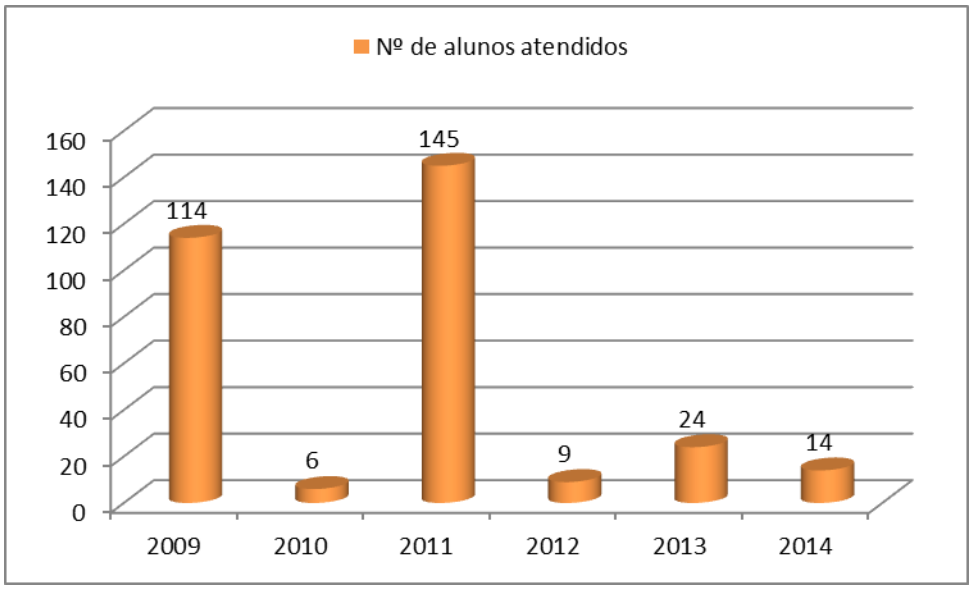
Gráfico nº 8 – Nº de alunos atendidos pelo Programa de acompanhamento Psicossocial da UFGD



Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE/UFGD)

X. **Programa Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos:** O Programa Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos é um benefício financeiro concedido pela UFGD, prioritariamente aos estudantes que comprovarem situação de vulnerabilidade socioeconômica, mediante processo avaliativo organizado pela PROAE/UFGD, para participarem de eventos acadêmicos. O programa destina-se a acadêmicos dos cursos de graduação que farão apresentação de trabalhos no evento acadêmico que pretendem participar, podendo receber ajuda de custo.

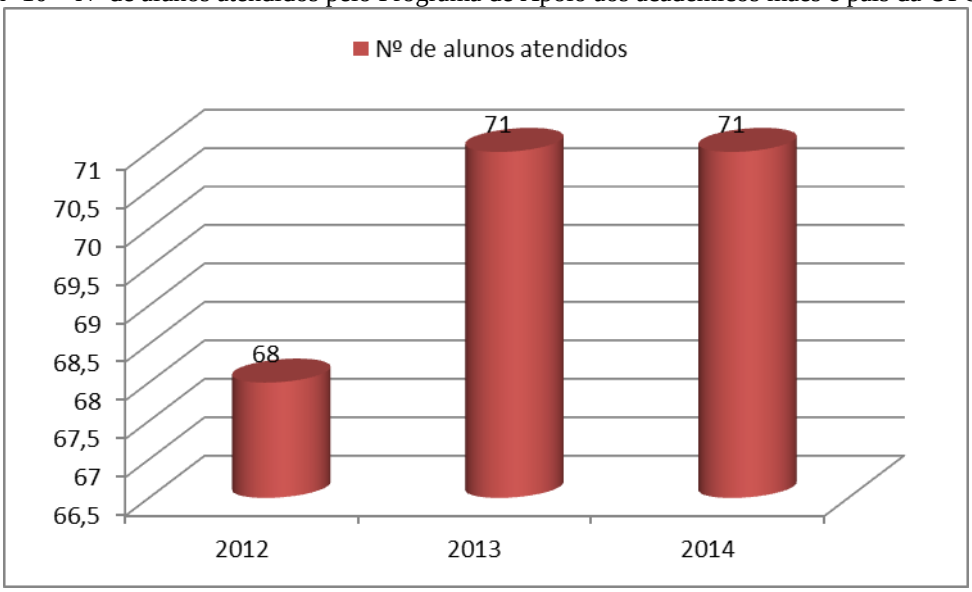
Gráfico nº 9 – Nº de alunos atendidos pelo Programa de Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos da UFGD



Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE/UFGD)

XI. **Programa de Apoio aos Acadêmicos Mães e Pais:** O Programa Apoio aos Acadêmicos Mães e Pais é uma política de assistência estudantil da UFGD que objetiva apoiar os estudantes que possuem filhos e/ou dependentes, com idade entre 0 a 5 anos, assegurando vaga no Centro de Educação Infantil da Instituição (CEI-UFGD), contribuindo assim para a permanência, desenvolvimento integral e diplomação dos estudantes. Deste modo, o programa garante local e atendimento adequado aos filhos e/ou dependentes dos acadêmicos, em seus respectivos períodos de aulas.

Gráfico nº 10 – Nº de alunos atendidos pelo Programa de Apoio aos acadêmicos mães e pais da UFGD

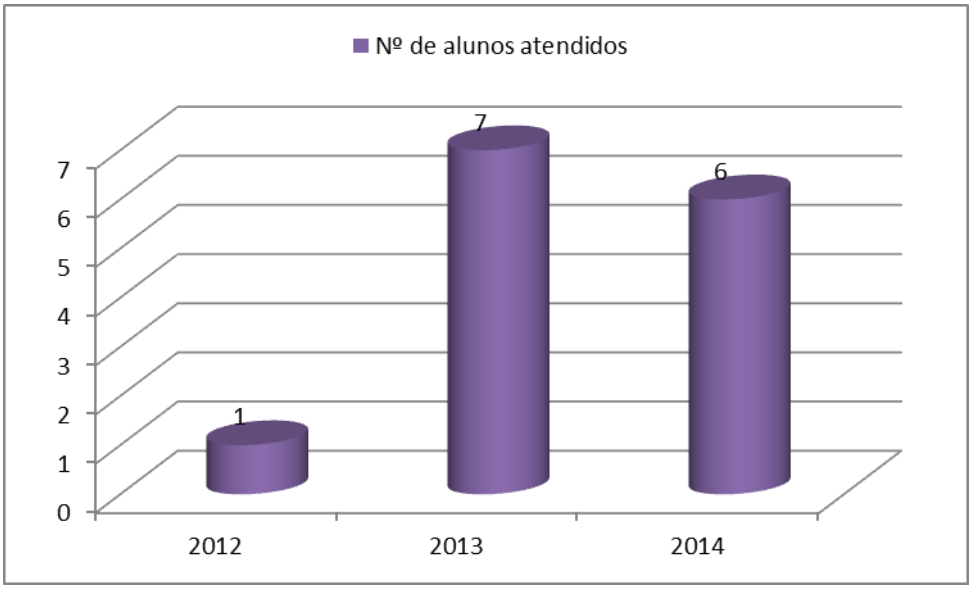


Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE/UFGD)

XII. **Programa Acessibilidade de Estudantes Portadores de Necessidades Especiais:** tem como finalidades promover uma educação inclusiva e garantir aos estudantes com necessidades especiais o acesso, permanência e as condições específicas que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFGD. Para tanto, o programa mantém um cadastro dos alunos portadores de necessidades especiais, constando o tipo e a extensão da necessidade, averigua as condições de infraestrutura e acessibilidade dos espaços que abrangem a UFGD, indicando as adaptações arquitetônicas necessárias e desenvolvendo ações de sensibilização, orientação e formação para alunos, docentes e técnicos administrativos, consolidando uma política de educação inclusiva na Instituição.

XIII. O Programa de Apoio à Mobilidade Acadêmica Internacional é um benefício financeiro concedido pela UFGD aos estudantes que comprovarem situação de vulnerabilidade socioeconômica, mediante processo avaliativo organizado pela PROAE/UFGD. O programa concede ajuda de custo de forma individual aos estudantes para participação dos Programas de Mobilidade Internacional da UFGD.

Gráfico nº 11 – Nº de alunos atendidos pelo Programa Apoio a Mobilidade Acadêmica Internacional da UFGD



Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE/UFGD)

A UFGD conta, portanto, com treze programas de assistência estudantil conforme consta na resolução nº 173 de 2011. Todos os programas são geridos pela PROAE bem como

os critérios de participação e os editais de inscrição que são em quase a sua totalidade, lançados anualmente. A PROAE busca também o auxílio de diversos setores da universidade, principalmente quando há a necessidade de conhecimentos técnicos e específicos.

Destaca-se também que a PROAE juntamente com o Escritório de Assuntos Internacionais (ESAI) disponibilizam a possibilidade de bolsa no Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISSAES), que concede auxílio financeiro conforme a Portaria Ministerial nº 745 de 05 de junho de 2012. O projeto consiste na oferta de auxílio financeiro em moeda corrente brasileira para alunos estrangeiros, regularmente matriculados em cursos de graduação da IFES e participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), com duração de seis meses.

A UFGD conta ainda com o Programa Bolsa Permanência (PBP) do MEC que destina bolsas para acadêmicos matriculados em cursos com carga horária igual ou superior a cinco horas diárias, com o valor de R$ 400,00 (quatrocentos Reais). No caso da UFGD, entraram os cursos de medicina, psicologia e química. A bolsa destina-se também para estudantes indígenas e quilombolas de qualquer curso, com o valor de R$ 900,00 (novecentos Reais). Esta bolsa permanência é a única que faz parte de um programa específico para indígenas e para negros com a exigência de que sejam quilombolas.

Ao ser questionado acerca da existência ou não de alguma ação concreta e específica para a permanência dos cotistas oriundos de cotas raciais, o coordenador de assuntos estudantis respondeu que há um pouco de resistência por parte da coordenadoria, por medo de que na identificação de tais alunos eles se tornem vítimas de maiores preconceitos e discriminação, principalmente nos cursos mais concorridos como medicina e completou dizendo que algumas discussões gerais sobre a questão das cotas foram feitas em encontros com todos os bolsistas.

Como afirma Fernandes (2007),

> Se não existe um esforço sistemático e consciente para ignorar ou deturpar a verdadeira situação racial imperante, há pelo menos uma disposição para "esquecer o passado" e para "deixar que as coisas se resolvam por si mesmas". Isso equivale do ponto de vista e em termos da condição social do "negro" e do "mulato", a uma condenação à desigualdade racial com tudo que ela representa num mundo histórico construído pelo branco e para branco (FERNANDES, 2007).

Observa-se que novas medidas devem ser implementadas, especialmente considerando a implantação da Lei nº 12.711/2012, destinando programas voltados para as mudanças no

perfil dos acadêmicos, que ocorre, neste momento, com a entrada de novos estudantes negros e indígenas, voltados para a promoção de entrosamento de tais estudantes no meio acadêmico.

Atividades que promovam também a conscientização dos acadêmicos que já se encontram na academia bem como dos docentes e técnicos administrativos são essenciais para a discussão sobre o tema e a conscientização de sua relevância.

Considerações finais

A UFGD completou em 2014 oito anos de implantação. Observa-se que neste período ocorreu expansão em todos os segmentos da Instituição.

No contexto dessa expansão, retrata-se um conjunto de ações voltadas para o acesso e permanência de alunos, tendo se destacado nesta pesquisa que as ações de acesso são concretizadas pelas políticas institucionais de acesso, como o vestibular, o programa de isenção da inscrição para alunos oriundos do terceiro ano do ensino das escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul em conjunto com as políticas nacionais de acesso promovidas pelo governo federal e implementadas na UFGD, como o ingresso pelo SiSU e a política de cotas promovida pela Lei nº 12.711/2012, além dos cursos criados para atendimento a púbicos específicos, que se configuram como medidas de ações afirmativas.

As politicas de permanência da Instituição também são configuradas por políticas nacionais e institucionais. Depreende-se da análise dos dados expostos nos últimos anos, acompanhando a expansão na oferta de cursos de graduação. Em alguns casos, como os do Programa da Bolsa Permanência e Bolsa Alimentação, observa-se que o crescimento foi superior ao crescimento do número de matriculados, o que na prática significa que se ampliou o total de alunos atendidos.

Também, pode-se inferir que as medidas nacionais pautam e induzem fortemente as políticas institucionais, particularmente as iniciativas de permanência, que são concretizadas a partir dos recursos do PNAES.

Observa-se que as políticas de acesso e permanência da UFGD ainda não foram analisadas e avaliadas em termos de sua efetividade, de forma a proporcionem uma reflexão mais profunda sobre essa temática. A partir dos dados expostos nesta pesquisa, infere-se que as políticas de acesso e permanência nacionais estão sendo implementadas na UFGD, no entanto ainda existe uma carência de estudos que possam apontar os impactos dessas políticas nos contextos institucionais. Desta forma, entende-se que outras pesquisas com focos

inferenciais e longitudinais devem ser realizadas como uma forma de ampliar as discussões sobre o assunto e orientar a definição de novas políticas para o novo contexto da educação superior pública brasileira.

Referências

BIASOTTO, W. V.; TETILA, J. L. C. **O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul:** 1978-1988. Campo Grande: UFMS, 1991.

BITTAR, M.; FARIA, S. C.; HAGE, S. M.. Democratização da Educação Superior no Brasil: discutindo o conceito. In: MANCEBO, D.; BITTAR M.; CHAVES, V. L. J. (Orgs.). **Educação superior***:* expansão e reformas educativas. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM), 2012, pp. 152-178.

BRASIL. **Decreto nº 6.096,** *de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm >. Acesso em: 11 abr. 2013.

BRASIL. **Lei Nº 11.153 de 29 de julho de 2005**. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília, DF. 2005. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm>. Acesso em 10 fev 2013.

_____. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. 2012b. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 14 set 2014.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012.** Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, Brasília, DF, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=>. Acesso em: 10 jun 2013.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.28, n.100, pp.691-713, out 2007.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, E. C. B. M. de (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação:** leituras complementares. Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

RISTOFF, D. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação:** uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Cadernos do GEA nº 4. Rio de Janeiro: FLACSO:GEA: UERJ, 2013.

ROBERTSON, S. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégica para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, pp. 407-422, set./dez. 2009.
SARUWATARI, G.K; AGUIAR, M.M. Desigualdades socioeconômicas e étnicorraciais: comparativo entre acadêmicos não-cotistas dos cursos mais e menos concorridos no vestibular de 2010 da UFGD. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36, Águas de Lindoia, 2012. **Anais**... Águas de Lindóia: ANPOCS, 2012, p. 1- 25. Disponível em: < http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8197&Itemid=217 >. Acesso em: 23 fev. 2015.

SILVA, A.M. da. **Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades:** O REUNI em Mato Grosso do Sul. Dourados: UFGD, 2011. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SILVA, M.G.M.; VELOSO. T.C.M. Acesso nas políticas de educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n.3, p. 727-747, nov. 2013.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados**. Estatuto**. Dourados, MS. 2012. Disponível em: < http://www.ufgd.edu.br/reitoria/estatuto-da-ufgd >. Acesso em: 10 set 2014.

_____. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de desenvolvimento institucional** – *UFGD 2008-2012*. Dourados, MS. 2008. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/pdi-ufgd.old>. Acesso em: 20 jun 2013.

_____. Universidade Federal da Grande Dourados. **Resolução COUNI/UFGD nº 114/2007**. Aprovar a proposta final de participação da UFGD no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Dourados, MS. 2007.

_____. Universidade Federal da Grande Dourados. **Resolução COUNI/UFGD nº. 54** dE 03 de junho de 2013. Aprovar a adesão da UFGD ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), como forma de ingresso regular para o ensino de graduação a partir de 2014. Dourados, MS. 2013a.

_____. Universidade Federal da Grande Dourados. **Resolução CEPEC/UFGD nº. 89**, de 03 de junho de 2013. Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura (CEPEC/UFGD)**.** Dourados, MS. 2013b.

VILLANUEVA, L.F.A. Estudo Introductorio. In: VILLANUEVA, L.F.A. **Problemas públicos y agenda de gobierno.** San Angel: Miguel Angel Porrua, p. 15-72, 1993.

ACESSO E PERMANÊNCIA NA GRADUÇÃO A DISTANCIA E PRESENCIAL: ANALISE NO BRASIL E REGIÃO CENTRO OESTE

Elaine Cristina Vaz Vaez Gomes[191]
Carina Elisabeth Maciel[192]

RESUMO

O presente texto objetiva analisar o acesso e permanência na graduação a distancia e presencial no Brasil e na Região Centro Oeste, destacando neste contexto a modalidade a distância (EAD), como estratégia para democratização, no período de 1991 a 2013, foram utilizados os dados estatísticos do INEP. A pesquisa consiste em análise documental e dos dados estatísticos, considerando elementos quantitativos e qualitativos. Os resultados possibilitam avançar nas discussões tendo em vista a relevância do processo de implantação, oferta e expansão da educação superior, principalmente no que se refere ao acesso e permanência de estudantes nesse nível de educação, considerando tal expansão um avanço na oferta de vagas, mas indicando que tal condição não é suficiente para garantir a democratização da educação superior, uma vez que tal a expansão se dá principalmente em IES privadas.

Palavras-chave: Políticas de educação superior. Democratização. Educação a distância. Acesso. Permanência

Introdução

O presente artigo objetiva analisar aspectos da história da educação superior no Brasil destacando-se as modalidades presenciais e a distância (EAD), sendo esta última como estratégia para democratização, no período de 1991 a 2013, considerando os dados estatísticos do INEP que oportuniza desenvolver análise comparativa entre Brasil e Região Centro Oeste. Observamos que ocorre a expansão da educação superior, principalmente na modalidade a distância (EAD).

O estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB e do Projeto Políticas de Expansão Educação Superior no Brasil - OBEDUC/CNPq, desenvolvido pela Rede Universitas/Br.

[191] Universidade Católica Dom Bosco. Email: vazvaez@terra.com.br
[192] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: carina22em@yahoo.com.br

O artigo está organizado em três partes: na primeira é apresentada a história da educação e da educação superior no Brasil, bem como sua oferta por meio da EAD; na segunda uma análise comparativa entre Brasil e Centro Oeste, destacando as modalidades presenciais e a EAD; e finalmente as considerações finais, enfatizando a expansão e institucionalização da educação superior por meio das EAD nas Instituições privadas.

História da educação e a educação superior no Brasil

A respeito da cronologia da história da educação brasileira destaca-se a educação no período colonial, no Império e na República. Saviani (2007, p. 12) menciona que tal "periodização se guiava pelo parâmetro político".

Salienta-se que não se trata da realização do "estado da arte" sobre a história da educação no Brasil, entretanto de forma breve será apresentado no Quadro 1, a seguir, eventos importantes sobre a periodização da evolução da história da educação no Brasil, objetivando contribuir de forma sucinta sobre sua cronologia.

Quadro 1 - Evolução da história da educação no Brasil

Período	EVENTO
Colonial	Jesuítas 1500-1759 Pombalina 1759-1822
Monárquico	Império 1822-1889
Republicano	Primeira República 1889-1930 Era Vargas 1930-1945 Nacional Desenvolvimentismo 1946-1984 Militar 1964-1989 Transição Democrática 1984-Hoje

Fonte: Elaborado a partir de Histedbr (2014)

Na história da educação no Brasil, destaca-se a década de 30, pois em 1931 ocorreu um importante evento que é a criação do Ministério de Educação, junto da Saúde e em 1932, outro evento de grande relevância denominado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Com base nos estudos de Silva (2011) o Manifesto dos Pioneiros, foi um documento que, representou na época, importância relevante ao levantar questões como a laicidade, a gratuidade de responsabilidade do Estado; a defesa de projeto tendo em vista a escola pública, instigando uma nova história na educação e propiciando novos projetos pedagógicos.

Outro evento de destaque na história da educação no Brasil é referente às Leis Orgânicas que foram instauradas em 1942 e 1946, trata-se de um conjunto de reformas promulgadas por Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo.

Na sequência de grandes eventos na história da educação brasileira, destacam-se as Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB). O quadro 2, a seguir, apresenta de forma breve, algumas legislações importantes na história da educação no Brasil.

Quadro 2 - Legislações da Educação no Brasil.

Ano	Evento
1947	Elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB
1961	Promulgação da primeira LDB Lei 4024.
1968	Lei nº 5540 - Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
1969	Entra em vigor a Lei nº 5.540 da reforma universitária regulamentada pelo Decreto nº 464.
1971	Lei nº 5692 - Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias.
1980	Realização da I Conferencia Brasileira de Educação (CBE).
1982	Lei nº 7044 - Altera os dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
1991	Realização da sexta e última CBE.
1996	Realização do I Congresso Nacional de Educação CONED e promulgação da segunda LDB, Lei nº 9394.

Fonte: Elaborado a partir de Saviani (2007, p. 16-17).

No Brasil a LDB define e divide o sistema de educação em básica e educação superior.

A educação superior no Brasil é disponibilizada por meio de universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBAs) e *strictu sensu* (mestrados e doutorados) (BRASIL, 2014).

A educação superior na EAD

A educação a distância iniciou-se no Brasil a partir do Decreto nº 2.494, de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB/1996.

A seguir, de forma breve, o Quadro 3 demonstra o processo de institucionalização do educação a distância no Brasil a partir das legislações que a regulamenta.

Quadro 3 - Evolução da educação superior na EAD no Brasil

Ano	Evento
1986	Criado a Comissão de especialistas do Ministério da Educação e Cultura MEC
1986	Criado o Conselho Federal de Educação para discutir a proposta de uma Universidade aberta
1992	Criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC
1993	Convenio entre MEC e Universidade Públicas Brasileiras.
1994	Criado o Sistema Nacional de Educação a Distância SNEAD
1996	Lei nº 9394 de 20/12 LDB
1996	Decreto nº 1.917 de 27/05 Criação da Secretaria de Educação a Distância SEED
1997	Criação oficial do Programa de Informática na Educação, sendo vinculado SEED/MEC
1998	Decreto nº 2494 regulamenta o artigo 80 da LDB
1998	Decreto nº 2561 altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2494/1998 que regulamenta o disposto no art.80 da Lei nº 9394/1996
1998	Portaria nº 301/1998 trata da normatização dos procedimentos para credenciamento de instituições para oferta de cursos nas modalidades EAD.
2005	Decreto nº 5622 caracterização da educação a distância como modalidade educacional
2006	Decreto nº 5800 é instituída a Universidade Aberta do Brasil UAB
2006	Decreto nº 5773 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
2007	Decreto nº 6303 Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Fonte: Elaborado a partir de Costa (2012).

Tendo em vista o objetivo de analisar de forma comparativa entre Brasil e Região Centro Oeste a Graduação Presencial e EAD, a Tabela 1 a seguir demonstra o acesso e permanência no Brasil no período de 1991 a 2013 na Graduação Presencial, conforme dados estatísticos do INEP.

Tabela 1– Acesso permanência Brasil de 1991 a 2013 – Graduação Presencial

ANO	BRASIL				
	Vagas	Candidatos	Matricula	Ingressos	Concluintes
1991	516.663	1.985.825	1.565.056	426.558	236.410
1992	534.847	1.836.859	1.535.788	410.910	234.288
1993	548.678	2.029.523	1.594.668	439.801	240.269
1994	574.135	2.237.023	1.661.034	463.240	245.887
1995	610.355	2.653.853	1.759.703	510.377	254.401
1996	634.236	2.548.077	1.868.529	513.842	260.224
1997	699.198	2.715.776	1.945.615	573.900	274.384
1998	803.919	2.895.176	2.125.958	662.396	300.761
1999	969.159	3.435.168	2.369.945	787.638	324.734
2000	1.216.287	4.039.910	2.694.245	897.557	352.305
2001	1.408.492	4.260.261	3.030.754	1.036.690	395.988
2002	1.773.087	4.984.409	3.479.913	1.205.140	466.260
2003	2.002.733	4.900.023	3.887.022	1.262.954	528.223
2004	2.320.421	5.053.992	4.163.733	1.303.110	626.617
2005	2.435.987	5.060.956	4.453.156	1.397.281	717.858
2006	2.629.598	5.181.699	4.676.646	1.448.509	736.829
2007	2.823.942	5.191.760	4.880.381	1.481.955	756.799
2008	2.985.137	5.534.689	5.080.056	1.505.819	800.318
2009	3.164.679	6.223.430	5.115.896	1.511.388	826.928
2010	3.120.192	6.698.902	5.449.120	1.590.212	829.286
2011	3.228.671	9.166.587	5.746.762	1.686.854	865.161
2012	3.324.407	10.927.775	5.923.838	1.970.392	876.091
2013	3.429.715	11.945.079	6.152.405	1.951.696	829.938
1991/1995 Δ%	**18,1%**	**33,6%**	**12,4%**	**19,7%**	**7,6%**
1995/2003 Δ%	**228,1%**	**84,6%**	**120,9%**	**147,5%**	**107,6%**
2003/2011 Δ%	**61,2%**	**87,1%**	**47,8%**	**33,6%**	**63,8%**
2011/2013 Δ%	**6,2%**	**30,3%**	**7,1%**	**15,7%**	**-4,1%**

Fonte: INEP

A Tabela 1 evidencia que o aumento significativo de ingressos em curso de graduação na modalidade presencial no Brasil, no período de 1995-2003, indicando 147,5%.Tabela 1.

Observar-se tabela 2 a seguir na Região Centro Oeste no mesmo período 252,4% de ingressos.

Notamos que a Educação a distancia na tabela 3 quando comparada Brasil e Região Centro Oeste mostra no período de 1995-2003 147, 5% e 252,4% na Região Centro Oeste. Já no período de 2005/2009 observamos um avanço de 161,8 para 522,8 na Região Centro Oeste. Sendo assim, entendemos que educação a distância oportuniza a expansão da educação superior.

Tabela 2– Acesso permanência **Centro-Oeste** de 1991 a 2013 – Graduação Presencial

ANO	**Centro-Oeste**				
	Vagas	**Candidatos**	**Matricula**	**Ingressos**	**Concluintes**
1991	32.025	143.878	97.931	28.980	13.571
1992	33.078	126.870	100.130	28.019	14.775
1993	34.452	141.902	104.682	30.764	16.203
1994	35.801	160.968	111.528	32.633	16.940
1995	38.910	184.644	122.553	34.961	17.720
1996	42.384	181.652	134.442	38.449	18.762
1997	50.845	229.913	146.408	46.783	19.845
1998	57.076	240.228	163.585	51.970	23.062
1999	74.998	290.717	187.001	67.444	25.350
2000	102.819	351.637	225.004	84.441	26.877
2001	121.565	400.453	260.349	99.300	30.643
2002	157.623	465.301	323.461	117.549	38.731
2003	183.703	475.405	368.906	123.198	48.208
2004	205.811	466.569	384.530	120.603	60.877
2005	225.491	499.337	398.773	131.603	71.929
2006	251.361	464.234	411.607	132.421	71.331
2007	280.859	488.155	427.099	131.343	68.457
2008	294.734	523.134	444.431	134.579	73.766
2009	301.054	568.999	453.787	146.766	68.359
2010	329.779	668.667	495.240	153.885	70.599
2011	308.484	833.043	537.006	159.046	81.242
2012	303.363	926.665	547.768	193.803	83.971
2013	309.482	1.025.476	575.515	204.286	77.539
1991/1995 Δ%	**21,5%**	**28,3%**	**25,1%**	**20,6%**	**30,6%**
1995/2003 Δ%	**372,1%**	**157,5%**	**201,0%**	**252,4%**	**172,1%**
2003/2011 Δ%	**67,9%**	**75,2%**	**45,6%**	**29,1%**	**68,5%**
2011/2013 Δ%	**0,3%**	**23,1%**	**7,2%**	**28,4%**	**-4,6%**

Fonte: INEP

Interessante salientar que os dados mostrados acima apontam que a modalidade presencial tabela 2 Região Centro Oeste, quando comparada com a modalidade EAD tabela 3 evidencia a necessidade de fomentar a discussão para implantação de instituições de ensino superior nas públicas, onde ocorrem maiores incentivos para oportunizar ao aluno (a) ensino, pesquisa e extensão o que contribui para uma formação com qualidade.

Tabela 3 – Acesso permanência **Brasil e Centro-Oeste de 2000 a 2013** – Graduação a **Distância**

Ano	BRASIL			Centro-Oeste		
	Matriculas	**Ingressos**	**Concluintes**	**Matrículas**	**Ingressos**	**Concluintes**
2000	1.682	5.287	460	813	813	
2001	5.359	6.618	131	1.570	-	-
2002	40.714	20.685	1.712	2.144	1.053	-
2003	49.911	14.233	4.005	4.185	1.432	779
2004	59.611	25.006	6.746	4.753	1.860	1.566
2005	114.642	127.014	12.626	5.512	5.807	505
2006	207.206	212.246	25.804	8.248	10.188	843
2007	369.766	302.525	29.812	24.519	20.298	63
2008	727.961	430.259	70.068	49.119	24.405	2.497
2009	838.125	332.469	132.269	87.252	36.166	12.289
2010	930.179	380.328	144.553	92.666	34.958	14.627
2011	992.927	431.597	151.552	100.537	48.316	13.976
2012	1.113.850	542.633	174.322	118.673	59.871	15.862
2013	1.153.572	515.405	161.072	120.760	53.960	17.825
2000/2005 Δ%	**3444,1%**	**373,0%**	**1366,5%**	**484,6%**	**128,8%**	**-**
2005/2009 Δ%	**631,1%**	**161,8%**	**947,6%**	**1482,9%**	**522,8%**	**2333,5%**
2009/2013 Δ%	**37,6%**	**55,0%**	**21,8%**	**38,4%**	**49,2%**	**45,0%**

Fonte: INEP

Os dados indicam que o aumento foi acentuado no período de 2005-2009, entendemos assim, que o Sistema UAB contribui nesse processo, bem como, as reforma da educação superior ocasionadas por meio das politicas neoliberais as quais fomentam a criação e implantação da modalidade EAD no cenário brasileiro, o que se torna um fenômeno na contemporaneidade. Sendo assim, entendemos ser necessário enfatizar a discussão para a implantação de cursos em instituições públicas na EAD.

Corroborando com as colocações de (BITTAR; OLIVEIRA, LEMOS, 2011, p. 126) explicitando que "as transformações ocorridas desde 1995 evidenciam que o sistema assumiu uma perspectiva mais mercantil, sendo mais regulado pelo mercado". Ressaltamos de que esse processo é iniciado na década de 90, destacando-se a promulgação da LDB/1996 e principalmente o artigo 80 da referida lei que fomenta a implantação da educação superior na modalidade EAD, oportunizando a criação de cursos.

Destaca-se na década de 90 o fenômeno da educação superior ofertada na modalidade a distância, a qual é preconizada a partir da LDB/1996 e institucionalizada no Brasil, após sua regulamentação por meio do Decreto nº 2494 de 1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9394 (LDB/1996), trazendo o conceito de educação a distância, contribuindo para seu processo de institucionalização:

> EAD é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Este cenário representa os resultados das politicas neoliberais implantadas na educação superior. Nesse sentido Bittar, Rodríguez e Almeida (2006, p. 68) colocam que:

> [...] as políticas públicas de educação superior foram desenvolvidas na perspectiva da reforma do estado preconizada pela perspectiva neoliberal, que teve como consequência a retração de investimentos públicos e implementação de políticas educacionais que favoreceram o crescimento da iniciativa privada, seguindo, assim, as orientações das agências financiadoras internacionais, pautadas na privatização e no desmonte dos serviços públicos.

Outro fator a ser destacado é concernente ao período de 2003 a 2011, o qual se refere ao Governo de Lula, que demonstra uma característica inclusiva por meio de programas de politicas de inclusão social, destacando o Programa Fome Zero na área social, o Prouni nas IES privadas, o Reuni nas IFES e a educação a distância na educação superior envolvendo todas as categorias administrativas.

Nesse cenário de expansão da educação superior no Brasil e na região Centro-Oeste, privilegia-se o acesso por meio da modalidade EAD, reforçando a ótica das políticas neoliberais, aprofundando a análise de que a educação tem se transformado em mercadoria.

A expansão no quantitativo da EAD evidencia a necessidade da discussão de tal fenômeno na história da educação superior, tendo em vista a preocupação com a formação desses profissionais na contemporaneidade, bem como, oferecer cursos com qualidade onde

esse profissional possa ser o protagonista na história da educação superior e não refém de estratégias das políticas neoliberais (Ver Tabela 3).

Considerações finais

A educação superior no Brasil, oferecida por meio da modalidade a distância na década de 90 com a promulgação da LDB/1996 contribui para o desenvolvimento, regulação, organização e expansão da Educação Superior.

A partir dos dados estatísticos do INEP o período de 2005-2009, observamos a expansão da educação superior, tal demarcação aponta na história da educação superior o momento da aprovação da LDB/1996 e do Decreto nº 2.494/1998, os quais propiciam mudanças na história dos cursos, ampliando a oferta da educação superior a distância.

Os dados evidenciam que a partir da oferta da EAD na educação superior, ocorre um significativo aumento no número de matriculados na modalidade a distância na região Centro Oeste 522,8%

Entendemos que os resultados mostram a necessidade de avançar nas discussões, tendo em vista a relevância do processo de implantação, oferta e expansão da educação superior, principalmente no que se refere ao acesso e permanência de estudantes nesse nível de educação, nos anos de 2005 a 2012, considerando tal expansão um avanço na oferta de vagas, mas indicando que tal condição não é suficiente para garantir a democratização da educação superior no Brasil.

O marco da EAD ocorre em 2005/2006 destacando-se o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que estabelece a caracterização da educação a distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares e a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país" (BRASIL, 2006).

Podemos observar que este cenário reflete os resultados das politicas neoliberais iniciadas nos anos de 1990 e dos programas de incentivo as politicas de inclusão, destacando a Universidade Aberta do Brasil-UAB, a qual propicia o acesso, implantação e expansão da educação superior por meio da modalidade EAD.

Observamos assim, que as mudanças na educação superior ocasionadas após aprovação da LDB, principalmente após o marco da EAD preconizada na referida lei oportuniza a expansão da educação superior por meio da modalidade em pauta, entretanto sobretudo os dados apontam uma maior representatividade em universidades privadas.

Tendo em vista a abrangência no Brasil e no mundo, a educação a distância oferece oportunidades que pelo modelo presencial não seria possível atingir, porém, é necessário zelar pela qualidade do ensino em defesa da formação qualificada do estudante.

Observamos ao longo do estudo que o desafio proposto é de viabilizar vagas e criar cursos em instituições públicas a fim de possibilitar a gratuidade e democratização da educação superior, bem como, maiores condições de acesso e permanência em instituições públicas.

Nesse cenário da expansão da educação superior, preconiza-se o acesso por meio da modalidade EAD, reforçando a ótica das políticas neoliberais, aprofundando a análise de que a educação tem se transformado em mercadoria.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=61:decreto-no-5622-19122006-decreto&catid=14:decretos&Itemid=44>. Acesso em: 4 ago. 2014.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Dialógica**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf>. Acesso em: 14 jul.1014.

COSTA, Jociane Rocha de Macedo. **O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil**. 2012. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49813/000850605.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jul.1014.

DURLI, Zenilde; SCHEIBE, Leda. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, ano 14, n. 17, p. 79-109, julho, 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 14 jul.1014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior brasileira: 1995-2012**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas>. Acesso em: 20 set. 2014.

MANRIQUE CASTRO, Manuel. **História do serviço social na América Latina**. Trad., José Paulo Netto, Balkys Villalobos, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 521-539, set./dez., 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Almeida/Downloads/321-311-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 jul.1014.

UNIPAC/UDI. Universidade Presidente Antonio. Faculdade Antonio Carlos de Uberlândia. **Quando surgiu o serviço social no Brasil**. 29 mar. 2011. Disponível em: <http://servicosocialunipacudi.blogspot.com.br/2011/03/quando-surgiu-o-servico-social-no.html>. Acesso em: 14 jul.1014.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006. **Anais...** 1º Simpósio Nacional e XX Semana da Pedagogia, realizada no período 11-13, novembro, 2008, Unioeste, Cascaval - PR. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>. Acesso em: 14 jul.1014.

ACESSO, PERMANENCIA E AÇÃO AFIRMARTIVA NA UNEMAT: PRESENÇA NEGRA, CÂNONE E "NOVAS" EPISTEMES

Paulo Alberto dos Santos Vieira[193]
Universidade do Estado de Mato Grosso
vieirapas@yahoo.com.br

Priscila Martins Medeiros[194]
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
medeiros.ufms@gmail.com

SUB 5 – Acesso e permanência

RESUMO

Em 2015 o Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Universidade do Estado de Mato Grosso completa dez anos, alcançando seu prazo máximo de vigência previsto na Resolução 200/2004-CONEPE. Ao longo desta última década a mencionada Resolução jamais foi respeitada pelos editais dos concursos vestibulares possibilitando compreender os graus de tensão e conflito existentes no interior desta universidade. Apesar do inequívoco descumprimento da legislação em vigor, houve importantes avanços que conectam este programa de ação afirmativa com o debate nacional em torno das políticas de ações afirmativas e as cotas para negros. Neste artigo, que objetiva problematizar o debate acerca do acesso e da permanência, consideramos ser importante fazermos uma reflexão em torno das epistemes que lastreiam a produção do conhecimento científico. Para alcançarmos nossos objetivos elaboramos uma breve introdução que é seguida de itens que versam sobre a virada cultural. Logo após, lançamos uma hipótese de trabalho acerca do debate sobre o acesso e a permanência, para logo em seguida tecermos algumas considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE: acesso, permanência, ação afirmativa, universidade

[193] Economista. Doutor em Sociologia. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior (GRAFITE). Integrante do Observatório da Educação (OBEDUC/UERJ/CAPES).

[194] Cientista Social. Doutora em Sociologia. Professora do Centro de Ciências Humanas e Sociais e Coordenadora do Curso de Graduação em Ciências Sociais. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Raça e Ação Afirmativa (GERAA). Pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA/UNEMAT).

1. Introdução

Em agosto de 2010 professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tornaram pública uma carta aberta que criticava matéria publicada no Jornal *O Globo*[195]. Retomando antigas críticas do Jornal em relação às cotas para negros, o editorial defendia a adesão a um "tipo de ação afirmativa mais inteligente, sem o radicalismo defendido pelos militantes do racialismo" e, mais uma vez, ancorava seus argumentos na meritocracia e na miscigenação, pretensos norteadores da formação política e cultural da nação. É deste ponto de vista que o editorial afirma, peremptoriamente, que "além de inconstitucional, ao criar no Brasil cidadãos de segunda classe perante a lei, a cota racial agride as raízes da formação miscigenada da sociedade brasileira e virou um anacronismo mesmo na realidade americana, fonte inspiradora do racialismo". O editorial não apenas revela a recusa à "racialização" da política pública[196], mas se esforça em circunscrever o debate entre binarismos – favoráveis x contrários; decisões inteligentes x decisões radicais; moderno x anacrônico; legal x inconstitucional etc – que pouco auxiliam e se afastam dos balizadores mais cruciais para o aprofundamento do tema, se distanciando, sem ingenuidade alguma e propositadamente, dos debates contemporâneos que as políticas afirmativas e as cotas para negros têm estimulado na sociedade e no interior da teoria social.

O período após a Segunda Guerra mundial possui inúmeras características que o destacam sob vários aspectos, sobretudo no que se refere às críticas às bases epistemológicas da produção do conhecimento científico. Costumeiramente denominado de "Era de Ouro" do capitalismo, este período significou grande crescimento econômico das principais economias mundiais e de possibilidades de inserção no cenário mundial para alguns países da periferia do sistema, como foi o caso do Brasil entre 1955 e 1990[197]. No campo da ciência econômica, a revolução keynesiana cujo mote principal era, além da intervenção do Estado na economia, a realização de importantes gastos públicos possibilitando inédita cobertura social. Do ponto de vista industrial, a emergência de um mundo polarizado pelas potências mundiais, acenava para a construção de um poderoso complexo industrial-militar que dava suporte às disputas

---

[195] No link http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2010/08/17/ufrj-rejeita-as-insensatas-cotas-raciais-917415004.asp é possível encontrar o editorial de 17 de agosto de 2010, intitulado: UFRJ rejeita insensatas cotas raciais. Acesso em 20 de março de 2015.

[196] O interessante observar aqui é que a majoritária presença da população branca nos estratos de maior visibilidade, prestígio e reconhecimento social, qualquer que seja a área analisada, não seja entendida como "racialização" da sociedade. Os dispositivos discursivos que se pretendem hegemônicos buscam assegurar à branquitude posição de "neutralidade", por isso mesmo constroem argumentos que se assentam na inexistência das raças do ponto de vista sociológico ou atribuem ênfase à mestiçagem; por isso mesmo, políticas afirmativas com recorte étnico e racial são tão fustigadas. Em verdade, trata-se da defesa de poderosos interesses que, evidentemente, extrapolam a implementação de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. Para um debate acerca da branquitude e sua relação com o poder, consultar Bento (2005: pp. 165 a 177), Silvério e Moya (2009: pp. 38 a 49) e Sovik (2009: pp. 55 a 85)

[197] A economia brasileira passou por mudanças muito acentuadas no período indicado. Padrão de acumulação, transição do modelo agro-exportador ao de base urbano-industrial, processo de industrialização, internacionalização da economia, dualidade interna, desenvolvimentismo foram alguns dos temas mais relevantes do debate travado entre destacados autores sobre os desdobramentos das políticas econômicas implementadas. Para compreender as principais polêmicas e teses do período, consultar Castro e Souza (1985); Mantega (1984), Oliveira (2003) e Tavares (1977).

em torno de seus respectivos sistemas econômicas e políticos. Sob a ótica tecnológica, a revolução dos meios de produção e a utilização da informação aliada à telemática resultaram em desdobramentos até hoje emblemáticos considerando a compressão do espaço e do tempo.

Este período pode ser caracterizado por outros eventos que, ainda hoje, parecem não receber a atenção merecida. Tão ou mais importantes que os fatos anteriormente relacionados, este período (1945 a 1990) inaugurou formas de movimentação e de mobilização de sujeitos sociais. Os movimentos sociais pautados nas questões de raça, de gênero e de sexualidade e outros grupos sociais compareceram à cena política com reivindicações distintas. Os tempos são de ampliação dos direitos civis e, no limite, de questionamento da ordem posta. Ao longo desses anos também se verificava o avanço na mobilização de atores sociais cujas pautas eram mobilizadas por outras questões que não as nascidas exclusivamente do mundo do trabalho; ganhava importância dimensões como as étnicas, as raciais e as de gênero. Há também de se recordar das guerras de libertação do domínio colonial promovido, sobretudo, por países dos continentes africano e asiático, conduzindo-os à independência política.

Neste artigo, procuraremos demonstrar que o debate sobre o acesso e a permanência no ensino superior no Brasil deveria ir além do que o debate tradicional parece sugerir. Temas como as formas de ingresso, concessão de bolsas de estudos e política de assistência acadêmica têm recebido grande atenção de autores que se lançam ao desafio de compreender as várias dimensões deste tema. Ao reconhecermos a importância dos temas mais destacados, queremos, também, problematizar de que maneira as matrizes curriculares também podem estar diretamente relacionadas com a questão do acesso e a permanência de estudantes. Ao dedicarmos atenção ao caso da Universidade do Estado de Mato Grosso, entendemos que as mudanças que vêm ocorrendo naquela universidade poderão nos auxiliar a compreender processos maios gerais, especialmente quando as universidades públicas democratizam o acesso pelo viés da pertença étnico-racial.

2. Virada Cultural: o cânone em xeque

Parece ser inegável, que para o período assinalado havia uma "agitação" no mundo dificilmente explicada levando-se em conta apenas as condicionantes econômicas. A crescente industrialização e suas repercussões sociais, locacionais e ambientais; a mobilização de estudantes na Europa, EUA e Brasil em fins dos anos 60; a mobilização em busca de direitos por parte de segmentos sociais marginalizados – negros, *gays,* lésbicas, mulheres, indígenas etc. – os processos de descolonização dos países africanos e asiáticos, apenas para citar alguns dos fatos de maior repercussão, apontam para outras dimensões das mudanças ocorridas ao longo daqueles anos.

Assim é que estes novos atores conquistam visibilidade e se apresentaram no cenário político com demandas inovadoras e que pouco cabia nas pautas de reivindicação de tradicionais partidos políticos e em movimentos sociais baseados ainda em identidades monodimensionais (Hall, 2006). Uma profunda "virada cultural" atribuía novas colorações à cena política e social nas Américas e na Europa, assim como em outras partes do mundo. Os

"novos movimentos sociais" puderam contestar as formas do exercício do poder e chamar a atenção para mecanismos sociais que tendiam a fazer de alguns marcadores sociais da diferença substratos de desigualdades e da hierarquização social.

Apesar dos inúmeros avanços econômicos – crescimento dos PIB's dos países – e políticos – avanço da democracia liberal – verificados ao longo do período sob análise, persistiam a constatação de extrema desigualdade diante de tanta prosperidade e a injustiça social se apresentava não apenas nos indicadores da crescente pobreza, mas espraiava-se alcançando e vitimando determinados grupos sociais. Em outras palavras, injustiça e pobreza eram marcadas pela cor, raça, etnia, sexo e sexualidade dos indivíduos. Persistia a impossibilidade da expressão política e cultural dos grupos sociais submetidos às injustiças materiais e simbólicas. Os conflitos sociais internos no continente americano e europeu, e mesmo as guerras do período expunham de modo mais ou menos acentuado como determinados grupos eram sistematicamente privados de seus direitos básicos, ainda que importantes parcelas desses mesmos grupos fossem mobilizadas em defesa de interesses supostamente nacionais[198].

Para Adelman (2009: p.28) as décadas de 1950 e 1960 expressaram um momento de extraordinária contestação rompendo com a rigidez social e política. As mobilizações sociais e políticas que eclodiram naquele período – aqui nos referimos a distintos movimentos sociais: gays, lésbicas, negros, mulheres, direitos civis, dentre outros – indicavam pontos de convergência. O questionamento das formas de poder e as normas entronizadas como padrão para o convívio social, indagavam por que esses grupos eram remetidos para a "clandestinidade" social e política. Este era um forte viés, um dos pontos nevrálgicos da "virada cultural" (HALL, 1997).

Grande parte dessas novas formas de mobilização era articulada pelos próprios grupos sociais marginalizados e a expressão política de suas reivindicações conquistava novos formatos, uma vez que muitos partidos políticos "estranhavam" aquelas demandas que acabavam por tensionar a centralidade do sujeito classista (HALL, 2006: pp. 13 e 21). Novos sujeitos sociais e políticos pautavam suas reivindicações em novos patamares, empunhando novas bandeiras que nem sempre encontravam ressonância estritamente nas tradicionais questões sindicais.

Tratava-se fundamentalmente de ter a cultura e subjetividades contrastantes no centro da vida. Em outras palavras, a cultura era mobilizada de maneira mais profunda tornando-se uma dimensão estruturante das relações sociais e de poder. Colocava-se em xeque todo o arcabouço social e político responsável não só pela perpetuação das desigualdades, mas pelo "apagamento" das diferenças que esses sujeitos sociais (e também políticos) portavam. Esta

[198] A indústria cinematográfica possui registros interessantes da questão que vincula grupos subalternizados aos ideais nacionais. Parece-nos que os retratos sobre a Guerra do Vietnã contribuem para nos aproximar desse "mix" identitário. MASH (EUA, 1972), Apocalypse Now (EUA, 1979), Platoon (EUA, 1986), O tema é retomado em *Leões e Cordeiros* (EUA, 2007) e *CRASH* (2004) em relação aos negros, mulheres, *gays*, latinos e migrantes no contexto das guerras no Oriente Médio e no pós-2001.

dimensão da "virada cultural" possibilitou, desde então, ênfases que podem ser percebidas de acordo com Hall (1997: p. 08) observando quatro dimensões[199]. Tratou-se de uma ruptura epistemológica de profundidade tamanha que até os dias de hoje encontra profícuos desdobramentos. Neste sentido, para alguns intérpretes a "virada cultural" poderia ser entendida como uma ruptura plena, completa e radical no interior do paradigma das ciências sociais.

Sob o prisma apontado acima, a "virada cultural" possibilitou que novas abordagens metodológicas, teóricas e conceituais fossem envolvidas pelas ciências sociais consubstanciando um corpo científico distinto e não seria demasiado assinalar o "surgimento" neste período de *epistemes* outras que cresceram e se consolidaram críticas ao (e fora do) cânone. Os Estudos Pós-Coloniais, por exemplo, que estiveram na base dos assim chamados Estudos Culturais e teve no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, a partir de 1964, talvez a maior referência entre as décadas de 1950 e 1970 (SILVA, 2006). Debruçando-se sobre este período Adelman (2009) elabora uma reflexão em que consegue estabelecer importantes contornos com a "virada cultural", qual seja: a ruptura epistemológica e a produção de conhecimentos para além da matriz presente naquele cenário. Para esta autora, as críticas formuladas por esses novos sujeitos tinham como fundamento a absoluta discordância de modelos baseados no racismo, na competição e no consumo exacerbado; na privatização da vida social; na exigência da submissão à moral sexual e aos determinantes da ordem, do controle social e dos padrões de "normalidade" impostos aos indivíduos.

A produção de um conhecimento sob pressupostos inovadores tiveram inspiração nas intensas mobilizações, contudo não se deve subestimar o grande esforço de compreensão teórica realizado. Adelman (2009: pp. 62 e 71) afirma que nos anos 60

> com seu clima de contestação da ordem normativa de uma sociedade vista então como repressora e "doente", criou-se um novo espaço onde diversos grupos antes silenciados e marginalizados conseguiram assumir e reivindicar sua "diferença", isto é, iniciar um processo nada fácil de conquista de direitos [...] Do bojo dos movimentos sociais e culturais dos anos 60, surgem vários elementos que poderiam ser identificados [...] uma nova perspectiva sobre o conhecimento.

De outro ponto de vista salienta-se a ênfase que Hall (1997) atribuiu à "virada cultural" como uma revolução de atitudes em relação à linguagem, pois esta constituiria fatos e não apenas os relataria. A linguagem nesta linha de raciocínio possui mecanismos intrínsecos que ao serem mobilizados, resultam em importantes inflexões em relação às identidades e aos significados. Assim, de acordo com este autor:

[199] Assim, para este autor esta centralidade cultural está diretamente relacionada com: "[a] a ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e cultura em si; [b] a cultura vista como uma força de mudança história global; [c] a transformação cultural do quotidiano; [d] a centralidade na formação cultural das identidades pessoais e sociais". Estes seriam os elementos responsáveis por mudanças da ordem na vida local, cotidiana e global, contudo não seria a única das dimensões da centralidade da cultura.

> Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente – embora a mudança nos hábitos de pensar sempre seja um processo lento e desigual, e não sem poderosos ataques à retaguarda [...] Apesar disso, uma revolução conceitual de peso está ocorrendo nas ciências humanas e sociais. Isso vai muito além da aprendizagem que nos leva a pôr as questões culturais numa posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços [...] Fundamentalmente, a „virada cultural" iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem [...] um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado [...] O significado surge, não da coisa em si – a „realidade" – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas estão inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos. (HALL, 1997: pp. 09 e 10).

O uso da linguagem como constituidora de fatos sociais abria um amplo leque de possibilidades de reconfiguração teórica. Os "novos movimentos sociais" representavam, assim, a emergência de demandas advindas de outras experiências além das informadas pela inserção produtiva, mas também eram decifrados na chave dos dispositivos discursivos que desnaturalizavam a condição subalterna e hierarquizada desses sujeitos. A politização das reivindicações dos direitos a partir de suas diferenças – raciais, étnicas, sexuais etc – estava intimamente relacionada com a formulação de uma teoria social que tensionava o quadro existente.

3. Virada Cultural no Brasil: democratização e movimentos sociais

Quando no Brasil se discute políticas de ação afirmativa e cotas para negros não se deve deixar de lado as inter-relações entre os aspectos destacados da "virada cultural" com a trajetória da própria sociedade. Ainda que o golpe militar de 1964 complexifique as análises sobre as mudanças sociais e políticas, é perceptível a influência que este cenário internacional teve nos desdobramentos a partir da redemocratização brasileira.

Deste ponto de vista pesquisas mais recentes sobre as manifestações de distintas agremiações que formam o movimento negro têm apontado para significativas mudanças na trajetória desse movimento social. O surgimento das cotas para negros não se assemelha a "um raio num dia de céu azul", porém resultados de reivindicações que foram se acumulando como experiência do próprio movimento social e que em determinado momento puderam influir na construção política das demandas do movimento negro, bem como pôde demonstrar os limites teóricos das bases interpretativas sobre relações raciais e mestiçagem que vigoraram entre 1930 e 1970.

Ao que parece, o processo de redemocratização da sociedade brasileira contou com diversos e distintos atores sociais, muito embora o movimento operário seja comumente percebido como um de seus principais atores na condução da crítica ao sistema econômico e político. Mas não foi o único. Novos significados eram apresentados no âmbito do ativismo

negro que também se articulava em torno do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUDR ou MNU)[200], que em 1978 – ano de sua criação – mobilizava ativistas, militantes e diversas entidades recolocando a temática do racismo e da discriminação racial existente na sociedade brasileira em termos relativamente "novos" e, sobretudo, distintos de períodos anteriores. Ao se debruçar sobre as visões e estratégias de duas organizações do movimento negro – a Frente Negra Brasileira e o Movimento Negro Unificado – Hofbauer (2006) destaca em suas análises que é possível identificar como mudanças de contextos influenciaram na formulação dos significados atribuídos ao negro e às suas demandas. Neste sentido, Hofbauer (2006: pp. 378, 379, 380 e 386) afirma que:

> A orientação ideológica dos idealizadores do MNU, juntamente com suas interpretações de raça, cultura e identidade, fez surgir uma idéia de negro que se distingue substancialmente do modelo de negro da FNB [Frente Negra Brasileira]. Diferentemente dos movimentos dos anos 1920 e 1930, as reflexões dos militantes do MNU partem de uma crítica ao regime político-econômico do país [...] O MNU entende também que suas atividades devem „desmascarar" não apenas as desigualdades existentes, mas também o discurso dominante que tende a amenizar as discriminações raciais. A democracia racial é vista agora como um mito, como uma ideologia que encobre a crua realidade.

Não é objetivo realizar uma exegese das organizações do movimento negro, mas apenas indicar que a partir de 1978 com a criação do MNU ocorre uma "virada" que prolifera por todos os quadrantes da vida social: a democracia racial é percebida como mito; o 13 de maio cede vez ao 20 de novembro; o processo de redemocratização se vincula às lutas anti-racistas; a história do negro é retomada e revalorizada; e as desigualdades já não são mais exclusivamente econômicas, regionais ou setoriais. A raça se inscreve como elemento indispensável à compreensão de assimetrias existentes no interior da sociedade brasileira. Esta breve recapitulação de alguns dos fatores centrais presentes na década de 1970, serve para orientar a argumentação que busca estabelecer um paralelo entre os eixos da "virada cultural" – a emergência dos "novos movimentos sociais" e a ruptura epistemológica – e os acontecimentos na sociedade brasileira. Considerando os trechos acima, parece que o movimento negro pôde traçar rumos relativamente novos no que se refere ao tema das relações raciais na sociedade brasileira. A mestiçagem – que não se confunde com miscigenação – cumpria este papel de atribuir um suposto elo ente as raças que constituíram o país. O que emerge com vigor na década de 1970 no Brasil é uma crítica à democracia racial, à propalada harmonia entre as raças que reinava na sociedade brasileira, à denúncia da persistência das práticas de discriminação racial e à recusa da síntese cultural da mestiçagem que supostamente igualava aqueles que experimentavam condições de vida muito diferenciadas.

Ganhava contornos mais nítidos e contundentes uma postura crítica em relação não apenas em relação aos desníveis sociais, mas também passavam a ser questionadas as teses

[200] Para maior detalhamento da trajetória do Movimento Negro Unificado, as publicações do pensamento da intelectualidade negra desse período e a inserção de ativistas e militantes do movimento negro nesses espaços de politização consulte: Afro-Descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU (Souza, 2005) e História do Movimento Negro no Brasil. Depoimentos ao CPDOC (Alberti e Pereira, 2007).

que davam suporte as interpretações do pensamento social brasileiro tributárias da mestiçagem como valor nacional, com o propósito de uma articulação política que resultasse na superação das denúncias contra o racismo e construa alternativas concretas de participação da população negra no interior do jogo e da definição das macro políticas do país. Erguia-se uma postura política que tencionava o paradigma que persistia em relação aos grupos sociais e suas respectivas pertenças étnicas e raciais, assim:

> Os movimentos negros atuais [...] buscam formas concretas de expressões culturais para integrá-las e reinterpretá-las dentro de uma perspectiva mais ampla. Neste sentido, no caso dos movimentos negros brasileiros, a cultura afro-brasileira não é simplesmente vivenciada na sua particularidade, mas o singular passa a definir uma instância mais generalizada do conhecimento. Ao integrar em um todo coerente as peças fragmentadas da história africana (negra) [...] os intelectuais constroem uma identidade negra que unifica os atores que se encontravam anteriormente separados. A identidade é neste sentido elemento de unificação das partes, assim como fundamento para uma ação política. (ORTIZ, 2006: pp. 41 e 141).

Estes componentes que se opõem a síntese cultural mestiça e a democracia racial estarão presentes nas manifestações do movimento negro, desde a década de 1970, passando pelo Congresso Nacional Constituinte em 1987 até a Conferência de Durban em 2001, quando o país subscreve o documento final se comprometendo a implementar políticas de promoção da igualdade racial – inclusive políticas de ação afirmativa – em diversas áreas, tais como: educação, mercado de trabalho, saúde, segurança, habitação dentre outros.(BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA, 2001). O que vale destacar nesse momento é que houve uma mudança importante, uma inflexão na maneira de compreender o "protesto negro". Para além das denúncias das práticas de discriminação racial e das evidências do racismo, o movimento social passa a exigir reconhecimento e valorização de suas culturas, tradições, formas de organização, territórios, formas de pensar, estéticas. Diferentemente do arcabouço teórico da mestiçagem, onde todos supostamente se igualavam, ganha terreno perspectivas que indicam de modo explícito os limites expressos naquele ideário que perpetuava desigualdades a partir da raça.

4. Acesso, permanência e ação afirmativa: matrizes curriculares e "novas" epistemes

Ainda que pouco observado pela literatura sobre o tema, ressalte-se que é no interior desta ambiência que se verificam as primeiras experiências de políticas de ação afirmativa contemporâneas nas universidades públicas brasileiras. Ao que parece há um movimento duplo que só mais recentemente tem sido detectado por aqueles que têm se debruçado sobre a temática. Por um lado, um movimento que busca a realização do princípio constitucional da igualdade. Neste sentido, as políticas de ação afirmativa nas universidades públicas são saudadas como iniciativas positivas que vão ao encontro dos preceitos da igualdade considerando distribuição equânime de recursos públicos e, concomitantemente, atende aos tratados internacionais contra formas distintas de discriminação dos quais o país é signatário, possibilitando a população negra ter acesso à educação pública de nível superior (GOMES, 2003: pp. 15 a 57). Por outro, um movimento que reconhece a importância das políticas de

acesso e permanência da população negra nas universidades brasileiras, mas que ao mesmo tempo requer e aponta para a necessidade de que esta ação seja conjugada com outros valores como a reparação, o reconhecimento, a valorização e a afirmação de direitos da população negra (SILVÉRIO e MOYA, 2009: pp. 235 a 250).

No caso da Universidade do Estado de Mato Grosso onde o programa de ações afirmativas vigora desde 2005[201], parece ocorrer um fenômeno que se conecta a inflexão que nos referimos anteriormente. Como já vimos, inexistem séries históricas que sejam confiáveis para quaisquer dados relativos aos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas. Como a maior parte dos demais programas de ação afirmativa, o PIIER/UNEMAT enfatizou desde o início aspectos relacionados ao acesso e permanência de estudantes cotistas (BRANDÃO, 2007).

Contudo uma análise mais detida já permite observar que a presença de estudantes com essas características têm resultado modificações em relação aos temas propostos para a investigação científica[202]. As políticas de ação afirmativa com recorte racial parecem também possibilitar, no caso da Unemat, uma nova configuração acerca dos saberes produzidos no interior da universidade, ainda que tais mudanças ocorram, evidentemente, sob fortes tensões. O Quadro 1 busca sistematizar algumas monografias defendidas entre 2004 e 2010, destacando aquelas que se relacionavam diretamente com a temática racial.

Quadro 1: Universidade do Estado de Mato Grosso.
Monografias relacionadas à temática racial, submetidas à banca pública e aprovadas nos *Campi* Universitários de Alto Araguaia, Jane Vanini (Cáceres) e Juara, entre 2004 e 2010.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO	DEPTO. ou NÚCLEO	PROPONENTE	TÍTULO	CURSO	ANO
Alto Araguaia	Comunicação Social	Lucimar da Silva Pereira	A Construção Imagética da Identidade Negra: Um Estudo de Caso a partir do Jornal A Gazeta do Estado de Mato Grosso	Comunicação Social (habilitação em jornalismo)	2009
Jane Vanini (Cáceres)	Direito	Luciano Roberto da Silva	Direito Insurgente e Políticas Afirmativas: Cotas para Negros da Universidade do Estado de Mato Grosso	Direito	2004
		Jesus Vieira de Oliveira	Regularização das Terras de Remanescentes Quilombolas: Uma Luta pela Cidadania e pela Democracia	Direito	2004

[201] A Resolução 200/2004-CONEPE instituiu o Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Universidade do Estado de Mato Grosso (PIIER/UNEMAT). Este Programa iniciou sua vigência no segundo semestre de 2005 e por um período de 10 (anos), prevendo 25% das vagas para candidatos que se auto-declarassem negros. Ao longo deste período os editais dos Concursos Vestibulares jamais respeitaram a mencionada resolução, o que pode indicar em que medida a presença negra tem sido hostilizada no interior da universidade, seja em termos materiais, simbólicos e epistêmicos.

[202] Evidentemente que não se advoga certo exclusivismo de temas a serem investigados. O que chama a atenção é que temas relacionados à população negra passam a ter algum destaque a partir do ingresso dos estudantes cotistas nesta universidade. Este fenômeno não se restringe a um ou outro *campus* universitário. Este hipótese é preliminar e a ampliação desta pesquisa poderá ratificar a hipótese com a qual trabalhamos.

Jane Vanini (Cáceres)	Enfermagem	Aline Figueiredo de Oliveira	Políticas Públicas: Implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra no Município de Cáceres-MT	Enfermagem	2009
		Rosicleia Moreira Santos Silva	A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra :Uma Abordagem das Necessidades de Saúde da Mulher Negra do Bairro Vila Irene do Município de Cáceres-MT	Enfermagem	2009
		Márcia de Oliveira Costa	Os Diferentes Dizeres sobre o Portador de Anemia Falciforme em Cáceres - MT	Enfermagem	2005
	História	Gilmara Gomes	A Cor como Construção da Identidade Étnica a partir do Programa de Integração e Inclusão Étnico - Racial - PIIER da UNEMAT	História	2009
		Gislaine do Nascimento Silva	O Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER) da Universidade do Estado de Mato Grosso	História	2008
	Pedagogia	Valci Aparecida Barbosa	Avaliação do PIIER: A Percepção dos Docentes e Discentes do Curso de Enfermagem do Campus de Cáceres – UNEMAT	Didática do Ensino Superior (Lato-sensu)	2008
		Adriana Perpétua Rosa do Prado	A Importância da Implementação da Lei 10.63/03 nas Séries Iniciais	Pedagogia	2008
		Kely Cristine da Silva Almeida	Lei 10.639/03 e sua Aplicabilidade no Espaço Escolar	Pedagogia	2008
		Roseli Hurtado da Cruz Souza	Aplicabilidade da Lei 10.639/03	Pedagogia	2008
		Ana Paula Pinho da Silva	Formação de Professores e a Lei 10.639/03	Pedagogia	2007
	NEGRA	Dulcimeire de Miranda	Cor e Mercado:Trajetória de Vida de Professores Negros de Particulares, Públicas e do Ensino Superior do Município de Cáceres - M.T	Relações Raciais, Educação e Escola no Brasil (Lato-sensu)	2008
		Maria de Nazaré Silva Paula	Por uma Educação Anti-Racista: Reflexão a partir das Experiências Registradas na Escola Estadual Dr. José Rodrigues Fontes	Relações Raciais, Educação e Escola no Brasil (Lato-sensu)	2008
		Jucilene Aparecida Marques da Silva	Análise da Imagem do Negro em Livro Didático de Geografia	Relações Raciais, Educação e Escola no Brasil (Lato-sensu)	2007
Juara	Pedagogia	Flávia Gilene Ribeiro Nunes	Os Espaços dos Sujeitos e a Docência: A Trajetória de Professoras Negras no Contexto da Fronteira	Pedagogia	2010
		Cristiane Aparecida da Silva	Diversidade Racial e Educação Infantil: Rompendo Paradigmas	Pedagogia	2010
		Valdeson Paula Portela	Capoeira Pedagógica: Re-significando a Cultura do Movimento na Educação	Pedagogia	2010
		Eliana Barbosa da Silva	As Crianças Negras em face do Preconceito e da Discriminação Racial na Escola	Pedagogia	2009

		Michelangelo Henrique Batista	Construção da Identidade Racial da Criança Negra no Contexto Escolar	Pedagogia	2008
		Carlos Aparecido Paulino	Discutindo a Discriminação Racial numa Escola de Novo Horizonte do Norte	Pedagogia	2008
		Paula Fernanda Rodrigues	Diversidade Racial: a Educação Infantil para a Compreensão, Respeito e Valorização das Diferenças	Pedagogia	2008

Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor em 2010.

O Quadro 1 parece indicar um leque bastante extenso de trabalhos monográficos defendidos ao longo de um determinado período – da instalação da CEPICS[203] (2004) ao término do curso das primeiras gerações de estudantes cotistas. Ainda que os dados estejam restritos a 03 (três) dos *campi* universitários, a pujança parece demonstrar haver inovações acerca dos conhecimentos produzidos, mesmo que no relato de alguns dos proponentes nem sempre tenha sido fácil encontrar professores dispostos a orientar temas distintos daqueles que tradicionalmente encontram abrigo. Desta forma, temas como os listados no quadro acima que não desfrutavam de legitimidade até recentemente passam a se constituir em importantes referências para outras gerações de estudantes.

O Quadro 1 apresenta, assim, uma possibilidade de se problematizar o acesso e a permanência associadas à produção de conhecimento no interior da universidade pública. Os programas de ação afirmativa e as cotas para negros ainda têm encontrado muitas críticas em determinados setores da sociedade, porém com o passar do tempo se torna cada vez mais difícil permanecer em posições contrárias, mantendo-se alguma coerência. Nenhuma das previsões catastróficas proferidas pelos críticos realizou-se: a identificação da população negra se dá pela auto-declaração; a qualidade do ensino público superior não se deteriorou com a presença dos cotistas[204]; não houve a deflagração de uma "guerra racial" no interior dos *campi*; o rendimento dos cotistas é semelhante ou superior quando comparado com os demais estudantes; e as taxas de evasão são, sistematicamente, mais baixas.

Os dados do Quadro 1 sinalizam em outra direção. Mesmo considerando as dificuldades da permanência, a presença de estudantes cotistas e de um núcleo de estudos sobre a temática racial tem proporcionado um ambiente acadêmico em que temas anteriormente rechaçados são redimensionados permitindo que obtenham legitimidade acadêmica e apresentem novas perspectivas teóricas acerca da história do negro na sociedade

[203] Comissão para Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes. Criada pela Reitoria da Universidade do Estado de Mato Grosso em fevereiro de 2004, esta Comissão propôs, com êxito, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão o Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial, o programa de cotas da universidade.

[204] Nos meses de março e abril de 2015, para a ocupação de vagas ociosas da Universidade o Estado de Mato Grosso, a Pró-reitoria de Ensino de Graduação divulgou edital para interessados em ocupar tais vagas. O único critério admitido para este processo de seleção era apresentação de documentação pessoal e histórico escolar. As vagas foram distribuídas de acordo com o ranking das médias aritméticas obtidas por cada candidato. Paradoxalmente, os argumentos baseados na meritocracia, uma das
itando dos candidatos apenas o histórico escolar do ensino médio. As vagas eram disputadas pela média aritmética dos respectivos históricos. Não houve qualquer tipo de questionamento público em relação a estes candidatos e a esta forma de seleção. Paradoxalmente, o argumento meritocrático não foi utilizado para esta situação *vis-a-vis* à condição dos estudantes cotistas.

brasileira. Este movimento não é autônomo e não ocorre por iniciativas isoladas dos pesquisadores, estudantes e demais atores envolvidos. É inegável que tais situações possuem estreitos elos com as questões mais gerais: desde a "virada cultural" até a inflexão das propostas e demandas do movimento negro. Conectar essas situações nos auxiliará a melhor compreender o que está em curso na sociedade brasileira: importantes modificações em relação ao ensino público superior.

Por um lado, o contínuo crescimento das instituições de ensino que adotam algum programa de ação afirmativa; por outro, um movimento mais silencioso que tem por base uma proposta de reinterpretação das relações sociais na sociedade brasileira, considerando a raça como um dos elementos centrais para se atribuir inteligibilidade aos grandes emblemas e, ao mesmo tempo, propor alternativas políticas de promoção da igualdade racial considerando a chave da diferença contida na própria formação da nação.

5. Concluindo: considerando novos olhares

Em nossa perspectiva de trabalho no caso específico das cotas para negros, não se trata exclusivamente de reduzir as flagrantes desigualdades educacionais perpetuadas, conforme destaca Henriques (2001), pelo pertencimento racial; busca avançar no sentido de possibilitar que novas *epistemes*, novos olhares constituidores de subjetividades presentes nesta alteridade estejam presentes. No limite, a alteridade deixa de se constituir como um Outro externo que busca sua inserção na estrutura social. Trata-se de tensionar a própria estrutura, conforme observa Piscitelli (2008: pp. 264 e 265):

> [Algumas] autoras contestam a validade dos modelos que buscam analisar e explicar as transformações históricas pressupondo, por exemplo, a continuidade de certas estruturas e/ou instituições. Elas questionam, também, as abordagens que formulam uma compreensão da diferença tendo como referência um Outro exógeno, externo procedimento que mantém o princípio de uma unidade e coerência cultural interna. Essas teóricas trabalham com a idéia de dissolução do sujeito universal autoconsciente; valorizam a linguagem e o discurso como práticas relacionais, que produzem e constituem as instituições e os próprios sujeitos históricos e culturais e compreendem, enfim, a produção de saber e significação como ato de poder.

Esses aportes teóricos indicam que a constituição dos referentes jamais levou em conta alteridades e subjetividades "desviantes". Portanto, o processo de redemocratização que avança na conquista e consolidação de direitos, deve, antes de tudo, indagar quais e quem são os que se capacitam na teia social a esse exercício, isto é, quais e quem são os destinatários dos direitos que tendem a se expandir. Deixar esta tensão fora do debate e dos parâmetros sob os quais se constrói contemporaneamente as políticas públicas inclusive as afirmativas, pode aprofundar o que se quer superar. Em outras palavras, *per se* as políticas afirmativas parecem não ser suficientes para a interrogação de uma suposta homogeneidade, sintetizada, no Brasil, na formulação do mito da democracia racial.

O debate em torno das cotas para negros tende a ampliar os objetivos mais freqüentemente observados, ou seja, ainda que a defesa das cotas para negros possa estar

circunscrita à dimensão da igualdade para alguns autores (COSTA, 2006) encontra-se em curso no Brasil perspectivas que buscam compreender a utilização da raça como categoria sociológica num contexto de ruptura com paradigmas monocórdios no interior do qual só há espaço para os símbolos representantes de um determinado ordenamento social, no interior do qual se hierarquizaram indivíduos e grupos sociais, perenizando as desigualdades entre todos aqueles sujeitos que foram "estranhados" no interior desta ordem supostamente homogênea e universalista.

6. Bibliografia

- ADELMAN, Mirian. A Voz e a Escuta. Encontros e Desencontros com a Teoria Feminista e a Sociologia Contemporânea, São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009.

- BENTO, Maria Aparecida Silva. "Branquitude e Poder – a questão das cotas para negros", in: Sales Augusto dos Santos (org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas **Américas**, MEC/SECAD: Brasília, 2005.

- BRANDÃO, André (org.). Cotas para negros no Brasil: A Primeira Avaliação, Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Declaração e Programa de **Ação**, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001.

- CASTRO, Antonio Barros de. e SOUZA, Francisco Eduardo Pires de. **A Economia Brasileira em Marcha Forçada**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- COSTA, Sérgio. Dois Atlânticos. Teoria Social, Anti-Racismo, Cosmopolitismo, Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

- GOMES, Joaquim Barbosa. "O Debate Constitucional sobre as Ações Afirmativas", in: Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (orgs.). **Ações Afirmativas. Políticas Públicas contra as Desigualdades Raciais**, Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2003.

- HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade, 11 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- _____. "A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo", in: Kenneth Thompson (org.). **Media and Cultural Regulation**, London: The Open University, 1997.

- HENRIQUES, Ricardo. "Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90", Brasília: IPEA, 2001.

- HOFBAUER, Andreas. Uma História de Branqueamento ou o Negro em Questão, São Paulo, EdUNESP, 2006

- MANTEGA, Guido. **A Economia Política Brasileira**, 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1984.

- OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista/O Ornitorrico**, São Paulo: Boitempo, 2003.

- ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**, 5 ed., 9 reimp., São Paulo: Brasiliense, 2008.

- PISCITELLI, Adriana. "Interseccionalidades, Categorias de Articulação e Experiências de Migrantes Brasileiras", in: **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, Campinas: EdUNICAMP, 2008.

- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais ?**, 3 ed., Belo Horizonte: Autentica, 2006.

- SILVÉRIO, Valter Roberto e MOYA, Thais Santos (orgs.). Educação, Diferença e Desenvolvimento **Nacional**, São Carlos, EdUFSCar, 2009.

- SOVIK, Liv. **Aqui Ninguém é Branco**, Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

- TAVARES, Maria da Conceição. Da Substituição de Importações ao Capitalismo **Financeiro**, Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ALGUNS INDICADORES DE PERMANÊNCIA/ABANDONO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Uyguaciara Veloso Castelo Branco
uyguaciara@gmail.com
UFPB

Edineide Jezine
edjezine@gmail.com
UFPB

Paulo Hideo Nakamura
nkm.paulo@gmail.com
UFPB

Eixo 5 - Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

No presente artigo, propomos construir alguns indicadores que nos permitam ampliar o debate acerca da categoria permanência na educação superior, a partir da análise da **evasão** (LOBO e SILVA FILHO; MOTEJUNAS; HIPÓLITO; LOBO, 2007; ALMEIDA; VELOSO, 2002; BAGGI; LOPES, 2011) definida, referencialmente, pela situação de matrícula esperada e matrícula ocorrida e consequente abandono dos alunos, nas universidades públicas brasileiras, tomando como estudo de caso a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), expresso nos dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 1996-2012) e da própria Instituição (STI/UFPB, 2013), no período de 1996-2013.

Palavras-chave: Educação superior – Acesso - Permanência – Evasão – Abandono.

Introdução

O debate acerca do acesso à Educação Superior, no contexto atual da sociedade brasileira, parece superado face às múltiplas estratégias e políticas de governo, de ampliar às camadas da população, antes apartadas do sistema educacional, não apenas o acesso à educação básica, mas principalmente ao topo da pirâmide educacional, a educação superior uma realidade estatística indiscutível das populações de baixa renda. Porém, uma questão maior salta os olhos: o acesso sem garantia de permanência e formação de qualidade se configura como sinônimo de inclusão? Ou dito de outra maneira, o simples acesso a educação

superior seria garantia de ampliação de capital cultural, social e simbólico, necessários à mudança de padrão social e econômico?

Ou não seria mais um engodo, uma vez que o acesso sequer é sinônimo de permanência no sistema, uma vez que se verifica, a partir de relatos e de queixas de professores, alunos e servidores, uma evasão/abandono gigantesca nos últimos anos na educação superior, sobretudo pública, sem que haja qualquer medida de acompanhamento ou avaliação, com intenção de garantir a qualidade de formação dessa grande massa de alunos que teve ampliado o seu acesso, mas que não tem condições financeiras, sociais e culturais de se manter no sistema.

Um primeiro registro que gostaríamos de fazer: entendemos por inclusão, retomando a definição de Santos (2005, p. 68), a incorporação dos três grandes pilares acesso - permanência - sucesso, como fundamentais e necessários para se pensar em equidade na educação. Ou dito por ele mesmo:

> Talvez seja mais correcto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo **acesso/permanência/sucesso**, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados. (SANTOS, 2005, p. 68-69, grifos nossos).

Portanto, o entendimento da categoria **inclusão**, no âmbito educacional, teria que passar, obrigatoriamente, por um processo que envolvesse, no seu cerne, a ampliação das oportunidades de acesso (ou a tão propalada **democratização do acesso**); ações e programas de acompanhamento, tutoria, inclusive com atendimento e recursos especiais, tomando-se como premissa que todos somos diferentes ou diversos; além de ações que vislumbrem a inserção, com dignidade, no mundo do trabalho das pessoas que receberam formação com qualidade acadêmica desejável, através de um robusto programa de convênio universidade-sociedade-mundo do trabalho.

Entendendo que ainda estamos nas etapas iniciais de análise desse complexo processo, já temos clareza acerca do acesso à educação superior, suas formas de ingresso e meandros e nos encontramos com o desafio de compreender e mensurar as dimensões, indicadores e dificuldades de se permanecer na universidade, face às exigências e contingências da sociedade. Intuitivamente, sabemos que a mão (do sistema educacional) que, aparentemente, acolhe, é a mesma que expulsa o aluno dos seus bancos escolares, não lhe dando as mínimas

condições de permanência, de formação e de acolhimento, sobretudo àqueles cujo perfil socioeconômico não lhe favorece.

Nesse sentido, com a finalidade avaliar, com base em dados oficiais (Censo da Educação Superior e da Superintendência de Tecnologia da Informação/UFPB), realizamos o presente estudo, tendo como recorte temporal os anos de 1996-2013, escolhendo como estudo de caso a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Buscamos, como modelo teórico, os estudos feitos pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia (2007).

Evasão ou abandono: difícil definir ou enxergar?

De maneira mais simples, evasão é definida como toda e qualquer interrupção no ciclo de estudos (GAIOSO, 2005). Mas do que o problema é educacional, o abandono ou perda de alunos torna-se um desperdício econômico, social e cultural de proporções catastróficas, sobretudo em países em desenvolvimento. Essa realidade é crítica tanto no setor público, quanto no setor privado, ocasionando não apenas desperdício de dinheiro investido em infraestrutura (espaço físico, equipamentos, biblioteca, etc.) como também ociosidade do corpo docente e técnico administrativo que passa a não atender à demanda que, pretensamente, foi planejada para tal fim.

No caso específico do Brasil, cuja exclusão histórica das populações de baixa renda do sistema educacional remota à colonização, a ociosidade de vagas no sistema público repercute de maneira ainda mais grave: vagas públicas não ocupadas ou desperdiçadas quando há demanda fora do sistema de ensino que não consegue acesso, aguardando um processo seletivo para ingresso, enquanto os que estão no sistema se evadem dele, muitas vezes pela ausência de gestão no acompanhamento dos ingressos, de modo que o sistema torna-se incompetente para retê-los, com sucesso no curso:

> Enquanto no setor privado de 2% a 6% das receitas das instituições de ensino superior – IES – são despendidos com *marketing* para atrair novos estudantes, nada parecido é investido para manter os estudantes já matriculados. Além disso, **são raríssimas as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas**. (LOBO et. al., 2007, p. 642. Grifos nossos).

Em lugar de planejar as ações baseadas em um robusto banco de dados, coletado sistematicamente e que nos permita mapear as razões da evasão nas IFES, passa-se a discussão do conceito de evasão. A compreensão do mesmo, ao nível da pesquisa, há de se buscar na razão entre os que ingressam e os que concluem os cursos de graduação com sucesso. Os demais ou permanecem retidos no sistema, como fortes candidatos ao abandono ou simplesmente deixam de figurar nos nossos bancos escolares, encontrando as portas abertas para deixarem o sistema educacional e partem para outras opções de vida.

Todavia, neste trabalho não é objetivo dirimir a polêmica ou mesmo solucionar e o impasse. Nesse sentido, tomamos como elemento para a análise a definição de evasão, que contempla dois aspectos fundamentais adotados no texto e na análise dos dados do estudo de caso:

> A evasão deve ser entendida sob dois aspectos similares, mas não idênticos:
> 1. A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). [...]
> 2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. [...] (LOBO et. al., 2007, p. 642).

Ter compreensão acerca dos elementos que envolvem o conceito e a concepção de evasão, bem como o reconhecimento desse fato/acontecimento no sistema, cumpre as IFES e as demais instituições do sistema educacional identificar a proporção que esta atinge em seus registros escolares e, mais do que isso, mapear os múltiplos fatores causais ou *condições de possibilidades* (BOURDIEU; WACQUANT, 2002).

Dentre essas razões, alguns autores apontam para aspectos, que vão desde a falta de recursos financeiros dos alunos (ZAGO, 2006), até questões de ordem acadêmica, que abrangem expectativas em relação ao curso ou instituição que podem motivá-lo ou desmotivá-lo em tornar a conclusão de seu curso como prioridade ou não em sua vida (SILVA FILHO et. al., 2007), como os que apontam para a

> [...] falta de aquisição de "capital cultural" ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos, o que não se obtém de um momento para o outro. Essa desigualdade cultural é sentida desde a educação básica, quando a maioria dos alunos inicia seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades que tiveram em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade.

> Reconhecer essas desigualdades deve ser o primeiro passo de uma escola de qualidade, caso contrário, haverá muitos alunos incluídos no sistema escolar, mas poucos irão realmente se apropriar do conhecimento que o processo de ensino e aprendizagem exige. A permanência do aluno na IES, portanto, também depende do suporte pedagógico disponibilizado por esta, no entanto encontramos muitas instituições particulares e públicas despreparadas para estes desafios. A implementação e o acompanhamento de políticas públicas educacionais, tendo por base a igualdade de oportunidades de acesso, é uma condição necessária, mas não é a única para que ocorra a democratização efetiva nas IES particulares para combater a evasão. (BAGGI; LOPES, 2011, p. 357).

Longe de ser um fenômeno com causalidade única, a evasão ou *fuga* do aluno, como assim define Kira (1998), em algum momento, do sistema educacional, parece ser uma combinação entre fatores de natureza pessoal, sociocultural e econômico, fatores também apontados por Braga; Peixoto; Bogutchi (2003).

Entretanto, discutir evasão é trazer ao debate uma importante e necessária questão, sobretudo nos anos pós-expansão da educação superior: a qualidade do ensino e a necessidade de se avaliar constantemente o sistema, não como sinônimo de medidas persecutórias que visam punir docentes e discentes e corrigir currículos, mas propor, na ordem do dia, a articulação entre avaliação institucional, análise da evasão e da retenção acadêmica e criação de indicadores de qualidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois essa articulação ainda é pouco trabalhada ou mesmo inexistente, apesar de ser tema de investigação e de preocupação nas IFES e no MEC, segundo Polydoro (2000, p. 45), desde 1972.

Historiando, a partir dos estudos feitos por Baggi; Lopes (2011, p. 363-364), identificamos dois importantes momentos em que o debate sobre evasão toma proporções significativas. Um primeiro, em 1995, com a realização do Seminário sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, promovido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e Ministério da Educação (MEC), como parte do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em que foi criada a **Comissão Especial de Estudo sobre Evasão**, propondo uma metodologia única que deveria ser utilizada pela IES, como tentativa de reduzir os índices de evasão verificados.

Um segundo evento ocorreu em 1995, na cidade de Serra Negra (SP), o **VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação**, que, segundo Baggi; Lopes (2011, p. 363),

> Chamou a atenção para o fato de a evasão e a retenção não poderem estar dissociadas do processo mais amplo da avaliação institucional, sob o risco dos

> indicadores não contemplarem as causas mais significativas do abandono dos cursos de graduação, como as questões internas da instituição. Mas essa foi uma experiência que parece ter perdido continuidade, predominando estudos dispersos.

Apesar das tentativas de sistematizar as preocupações, Baggi e Lopes (2011) levantam reflexões, consideradas graves e preocupantes, que justificam a dificuldade de trazer à discussão institucional a questão da evasão como parte integrante das políticas públicas de permanência na Educação Superior, pois: "[...] cada IES tem seus critérios para aferir a evasão de seus alunos e que, dentro do sistema educacional as transferências entre instituições não são rastreáveis, a coleta de dados para fins de comparação entre as IES fica comprometida" (BAGGI; LOPES, 2011, p. 364). Como solução para essa complexa questão, as autoras propõe utilizar-se da própria metodologia do MEC para definir algumas nuances da principal categoria a ser trabalhada pelas IFES:

> Para indicar a complexidade dessas questões, apresentamos as sistematizações da Comissão Especial da Evasão (MEC, 1996 *apud* POLYDORO, 2000), segundo as quais há distinção entre *evasão de curso* – saída do curso sem concluí-lo e a *evasão do sistema* – abandono do aluno do ensino superior.

Esses dois termos Cardoso (2008) traduziu-os como **evasão aparente** (mobilidade de um curso para outro) e **evasão real** (desistência do aluno em cursar educação superior). Entretanto Silva Filho (2007) acrescenta alguns aspectos importantes a sua proposta de definição da categoria. Ele assim denomina de **evasão anual** a diferença entre alunos matriculados de um ano de referência em relação ao anterior, e de **evasão total** ao comparativo entre o número de alunos matriculados ingressantes em um curso em ano específico com o número final de alunos concluintes desse curso ao final do seu prazo padrão.

Dada à importância e a insipiência do tema, mesmo decorridos tantos anos após os marcos históricos apresentados, percebemos a premência do diálogo entre as IES, públicas e privadas, não apenas discutindo seus números, suas angústias e desafios, como, principalmente, trazendo suas contribuições teórico-metodológicas que permitam um trilhar mais seguro em busca de soluções a curto, médio e longo prazo.

Alguns números da UFPB. O que eles demonstram?

Na tabela 1, a seguir, apresentamos algumas informações bastante amplas da UFPB, nos anos de 1996 a 2013, de acordo com dados disponíveis no Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 1996-2012) e com dados institucionais (STI, UFPB, 2013), que permitem traçar uma dimensão bastante razoável dos anos de expansão vividos pela nossa instituição e as consequências dessa expansão na vida acadêmica e administrativa de IFES.

Um primeiro dado importante é o crescimento do número de matrículas que, em 1996, era de 17.753 alunos e atinge, em 2013, **26.587**, sendo destes um total de 22.176 alunos matriculados na capital do estado, o que corresponde a 83,4%, apontando que o processo de interiorização ainda se constitui como uma grande promessa não realizada.

É oportuno o registro de que, em 9 de abril de 2002, através da Lei nº. 10.419, houve uma mudança estrutural na UFPB, que foi desmembrada em quatro dos sete campi, criando assim a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ficando apenas com o Campus I, na cidade de João Pessoa; o Campus II, na cidade de Areia; e o Campus III, na cidade de Bananeiras. O desmembramento resultou no *déficit* do quadro de professores, de funcionários, de alunos e no número de vagas, centros e cursos, o que foi recuperado através dos projetos aprovados através do Programa Expandir (2003 – 2006) denominado "Expansão com Interiorização", em que a UFPB cria o Campus IV - Litoral Norte, funcionando nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, próximas a capital do estado, e do programa REUNI, regulamentado pela Resolução nº 27/2007, do CONSUNI/UFPB, em 12 de novembro de 2007.

Crescimento semelhante ao número de matriculados também ocorre com o número de cursos de graduação que sai de 66 existentes, em 1996, para 128, em 2013. Desses, 104 cursos funcionam na capital do Estado da Paraíba, reforçando o dado anterior.

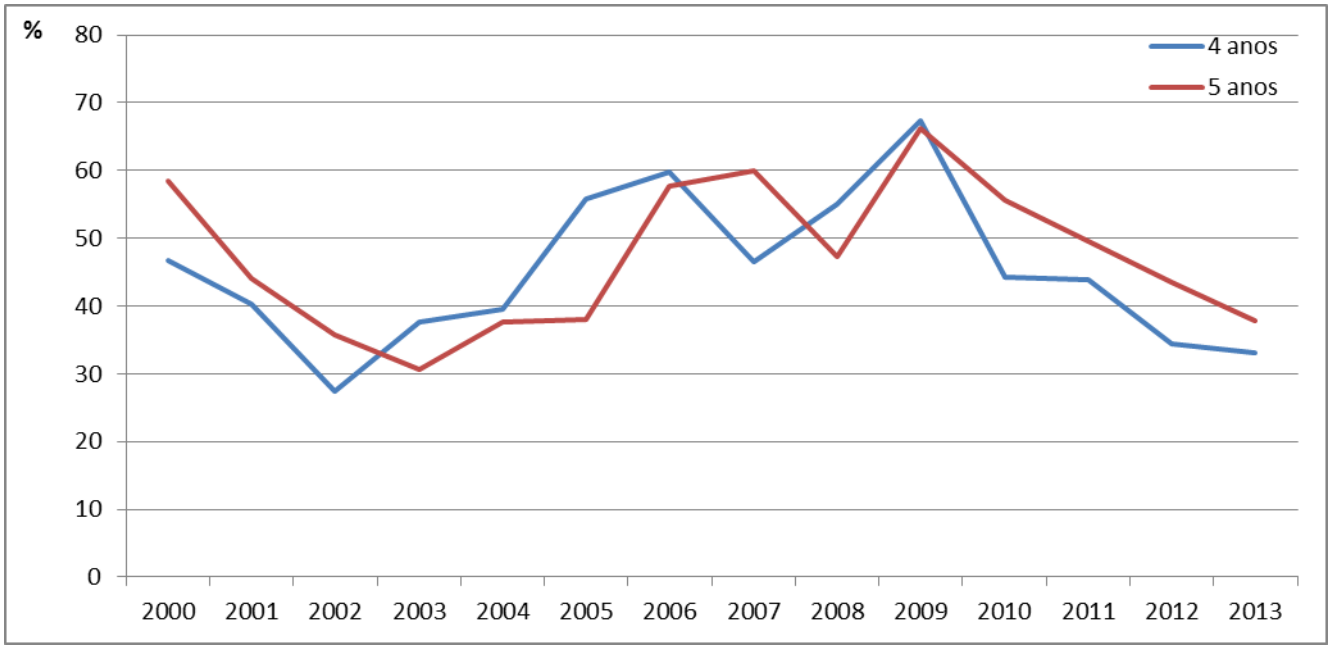
A relação entre aluno matriculado/docente sofre um aumento significativo no período, saindo de 6,30, em 1996, para **12,49**, em 2012, mesmo assim bem abaixo do que preconizava os pilares do Projeto REUNI: aumento da relação de 18 alunos para um (01) professor.

A observação do total de concluintes por curso, aparentemente, parece não sofrer alteração, uma vez que, em 1996, era de 2.275 e atinge, em 2013, um total de 2.669 alunos. Porém, levando-se em consideração a matrícula ou o total de ingressantes em determinado ano, esse dado passa a ter um significado bastante diferente. É o que podemos perceber observando o gráfico 1. Tanto considerando o padrão de conclusão seguido pelo REUNI (4 anos) quanto uma matriz mais flexível, tendo o corte em 5 anos, o que pode ser verificado é

uma queda significativa da taxa de conclusão da UFPB a partir do ano de 2009, marco ou ponto de ruptura.

Registra-se que 2009 é o ano em que a expansão se dá de maneira mais forte, com o crescimento da UFPB em seu maior impulso, saindo de 69 cursos, em 2008, para 105, em 2009. Entretanto, a taxa de conclusão é referente a quatro ou cinco anos anteriores, ou seja, esperava-se um aumento da taxa de conclusão haja vista o processo de expansão, pela via do Programa Expandir, que começa a produzir crescimento significativo de matrícula a partir de 2007, ocorrendo o inverso na taxa de conclusão de curso.

Gráfico 1 – Taxa de Conclusão em 4 ou 5 anos (2000-2013)



Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior. Microdados. MEC/INEP, 2012.
UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

O gráfico é ainda mais preocupante se tomarmos o ano de 2009 como início de curso e seu término em 2013, em que o gráfico atinge seu ponto mais baixo, levando-nos a concluir que o maior acesso à educação superior não produziu, como se supunha, um aumento na taxa de sucesso (considerada aqui como conclusão do curso), com a formação de diplomados, consequência óbvia a quem entra em um sistema de ensino. Considerando, que não se constitui como foco do texto a discussão da qualidade da formação dos graduados, mas, a questão de saber para onde ou o que está acontecendo com os que ingressam na UFPB?

Para fomentar o debate, alguns balizadores merecem ser expressos, com o objetivo de qualificar o debate. Um primeiro elemento diz respeito à adoção pela instituição, do sistema de cotas para ingresso nos cursos de graduação, em 2010, através da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), instituída pela Resolução CONSEPE nº 09/2010. A implantação somente ocorreu nos Processos Seletivos de 2011, com 25% das vagas de todos os cursos destinadas a alunos de escolas públicas, sendo distribuídas entre negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (5%). Nos anos seguintes (2012, 2013 e 2014), a resolução previa um aumento para 30%, 35% e 40%, respectivamente, mas, com a Lei nº 12.711/2012 esse percentual foi fixado em 50% para todo o território nacional, a partir dos processos seletivos para as vagas de 2013.

Outro elemento também surge em 2010: a adesão ao chamado sistema SiSU/ENEM, através da Resolução nº 44/2010, que determina na UFPB a "[...] substituição gradual dos Processos Seletivos para ingresso nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal da Paraíba pelo Sistema de Seleção Unificada - SiSU, gerido pelo MEC [...]", destinando 10% das vagas da UFPB em 2011, 20% em 2012, 40% em 2013, 50% em 2014; e 100% em 2015, somente quando era prevista a extinção do PSS, realizado e aplicado pela UFPB. Em 2013, por pressões de natureza econômica e política, foi revogada a Resolução nº 44/2010, e 100% das vagas da UFPB foram destinadas, em 2014, ao SiSU/ENEM, aumentando-se o desafio de administradores, docentes e funcionários em garantir o preenchimento de vagas (acesso) e a permanência e sucesso de estudantes advindos de outros territórios.

Como esses dois elementos, de suma importância, a implantação das políticas de cotas iniciada em 2011 e do SiSU, somente a partir de 2015 é possível se perceber as consequências efetivas, o que amplia o campo de análise em virtude dos números e indicadores já identificados, principalmente em relação a evasão.

Tabela 1 - Números de Concluintes, Cursos, Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e Funções Docentes, 1996-2013

ANO	Concluintes		Total de Concluintes	Cursos		Total de Cursos	Matrículas		Funções Docentes		Matriculas em cursos de graduação presenciais	Relação Matrículas Presenciais/ Função Docente em exercício	Taxa de conclusão em 4 anos (concl/ingr(ano-3))*100	Taxa de conclusão em 5 anos (concl/ingr(ano-4))*100
	Capital	Interior		Capital	Interior		Capital	Interior	Total	Em Exercício				
1996	2.275		2.275	66		66	17.753		2.818	2.818	17753	6,30		
1997	1.468	795	2.263	33	32	65	11.063	6552	2.915	2.872	17615	6,13		
1998	1.631	767	2.398	36	32	68	12.074	6876	2.587	2.376	18950	7,98		
1999	1.430	657	2.087	36	33	69	13.795	8501	2.268	2.167	22296	10,29	52	
2000	1.560	772	2.332	37	33	70	15.022	9005	2.454	2.129	24027	11,29	47	58
2001	1.423	779	2.202	38	33	71	13.082	7966	2.496	2.270	21048	9,27	40	44
2002	1.889	61	1.950	38	4	42	14627	692	1.496	1.329	15319	11,53	27	36
2003	2.067	110	2.177	38	4	42	14012	646	1.465	1.326	14658	11,05	38	31
2004	2.076	105	2.181	39	5	44	14699	762	1.546	1.214	15461	12,74	40	38
2005	2.008	89	2.097	39	5	44	14574	814	1.552	1.281	15388	12,01	56	38
2006	2.074	90	2.164	39	12	51	14447	1179	1.720	1.427	15626	10,95	60	58
2007	2.084	86	2.170	41	17	58	14516	1780	1.779	1.556	16296	10,47	47	60
2008	2.045	161	2.206	51	18	69	15081	2386	1.914	1.620	17467	10,78	55	47
2009	2.522	127	2.649	86	19	105	18290	3346	2.014	1.806	21636	11,98	67	66
2010	1.984	205	2.189	95	22	117	20045	4218	2.306	2.057	24263	11,80	44	56
2011	2.140	311	2.451	96	22	118	21365	4704	2.491	2.133	26069	12,22	44	50
2012	2.051	379	2.430	99	25	124	22176	5112	2.547	2.184	27288	12,49	34	43
2013			2.669	104	24	128	22.992	3.110	2.672	2.224	26587	11,95	33	38

Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior. Microdados. MEC/INEP, 2012.
UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

Dado não disponível

Na tabela 2, a seguir, encontram-se dados relativos às vagas oferecidas pela UFPB, de acordo com o processo seletivo utilizado, no período de 1996 a 2013.

Novamente alguns dados merecem destaque: o crescimento no número de vagas ofertadas ocorrido pós-REUNI (2008-2012), sobretudo nos anos de 2009 em diante quando a expansão da UFPB inicia seu crescimento desenfreado; aumento do número de candidatos inscritos e da consequente relação candidato/vaga, porém com a ocorrência de um fenômeno que extrapola o que pode se considerar um crescimento dentro do padrão esperado. Os anos de 2012 e 2013 apresentam índices de crescimento completamente discrepantes em relação aos anos anteriores, com a relação candidato/vaga saindo de 7,2 (em 2011), para 14,1 e 13,3, respectivamente em 2012 e 2013, anos de implantação do SISU, o que é completamente esperado em um sistema de concorrência nacional. A quase totalidade dos alunos da UFPB ingressaram por processo seletivo, sendo uma minoria oriunda de transferência voluntária, ingresso de graduados e outros mecanismos de ingresso. O ano de 2011 teve como destaque um número expressivo de ingresso por outra forma (821 alunos), fruto de editais de ingresso de graduados para atender às metas acadêmicas do Projeto REUNI.

Tabela 2 - Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos, Relação Candidatos Inscritos/Vagas Oferecidas e Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais, 1996-2013

ANO	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Relação Candidatos Inscritos/Vaga	Ingressos		
				Total	Processo Seletivo	Outras Formas
1996	4.293	18.177	4,2	3.989	3.708	281
1997	4.325	20.249	4,7	4.993	3.993	1.000
1998	4.788	27.836	5,8	5.463	4.916	547
1999	4.977	31.647	6,4	7.126	4.907	2.219
2000	5.217	36.209	6,9	5.783	5.127	656
2001	5.172	35.685	6,9	5.515	5.206	309
2002	3.434	29.161	8,5	3.754	3.346	408
2003	3.457	30.048	8,7	3.618	3.289	329
2004	3.617	27.002	7,5	4.665	3.569	1.096
2005	3.436	26.268	7,6	4.004	3.379	625
2006	3.612	32.308	8,9	3.936	3.599	337
2007	4.407	24.789	5,6	4.938	4.445	493
2008	5.007	33.427	6,7	5.597	4.912	685
2009	6.335	36.573	5,8	7.055	6.827	228
2010	7.055	33.440	4,7	8.078	7.797	281
2011	7.826	56.348	7,2	8.469	7.648	821
2012	8.199	115.418	14,1	8.433	8.223	210
2013	8.255	109.755	13,3	7.768	7.517	251

Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior. Microdados. MEC/INEP, 2012.
UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

A seguir, na tabela 3, observamos, ao longo do período estudado (1996-2012), a ampla maioria de concluintes do sexo feminino, que frequentam cursos diurnos e quase sua totalidade na capital do estado.

Tabela 3 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais por Sexo, turno e localização no período de 1996-2012

ANO	Sexo			Turno		Localização	
	Total	Masculino	Feminino	Diurno	Noturno	Capital	Interior
1996	2.275						
1997	2.263	844	1.419			1.468	795
1998	2.398	990	1.408	1.954	444	1.631	767
1999	2.087	952	1.135	1.657	430	1.430	657
2000	2.332	997	1.335	1.796	536	1.560	772
2001	2.202	940	1.262	1.805	397	1.423	779
2002	1.950	818	1.132	1.431	519	1.889	61
2003	2.177	864	1.313	1.652	525	2.067	110
2004	2.181	873	1.308	1.591	590	2.076	105
2005	2.097	836	1.261	1.512	585	2.008	89
2006	2.164	833	1.331	1.587	577	2.074	90
2007	2.170	875	1.295	1.632	538	2.084	86
2008	2.206	910	1.296	1700	506	2.045	161
2009	2.649	1.109	1.540			2.522	127
2010	2.189	941	1.248	1.662	527	1.984	205
2011	2.451	1.006	1.445	1.817	634	2.140	311
2012	2.430	992	1.438	1.766	664	2.051	379

Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior. Microdados. MEC/INEP, 2012.

Dado não disponível

Na tabela 4, são apresentadas as matrículas totais em cursos presenciais, por sexo, turno e localização, no mesmo período estudado (1996-2013). Percebemos apenas a predominância de matriculados do sexo masculino apenas no ano de 1999; nos demais anos, a maioria dos alunos matriculados é do sexo feminino. O turno sofre uma alteração interessante: mesmo predominando o período diurno para os alunos matriculados, há um crescimento de matrícula no período noturno a partir de 2010, possivelmente explicado pelo importante crescimento da criação de cursos noturno como meta do REUNI/UFPB, no mesmo período. A localização dos cursos dos alunos matriculados nos campi do interior sofre perdas em função da divisão da UFPB, que dar origem a UFCG em 2002, acarretando a concentração de cursos na capital do estado e, consequente localização de matrícula de alunos na mesma região. O que antes se aproximava de 40% de matrículas localizadas no interior e 60% na capital, atualmente caiu para apenas 12% no interior e 94% na capital do estado.

Tabela 4. - Matrículas Totais em Cursos de Graduação Presenciais, por sexo, turno e localização no período de 1996 – 2013

ANO	Total	Sexo		Turno		Localização	
		Masculino	Feminino	Diurno	Noturno	Capital	Interior
1996	17.753						
1997	17.615	8.324	9.291	13.908	3.707	11.063	6.552
1998	18.950	9.470	9.480	14.829	4.121	12.074	6.876
1999	22.296	11.213	11.083	16.612	5.684	13.795	8.501
2000	24.027	11.913	12.114	17.131	6.896	15.022	9.005
2001	21.048	10.134	10.914	14.763	6.285	13.082	7.966
2002	15.319	7.167	8.152	10.291	5.028	14.627	692
2003	14.658	6.772	7.886	10.097	4.561	14.012	646
2004	15.461	7.195	8.266	10.642	4.819	14.699	762
2005	15.388	7.227	8.161	10.648	4.740	14.574	814
2006	15.656	7.495	8.161	10.944	4.712	14.477	1.179
2007	16.296	7.877	8.419	11.418	4.878	14.516	1.780
2008	17.467	8.372	9.095	12.177	5.290	15.081	2.386
2009	21.636	10.387	11.249			18.290	3.346
2010	24.263	11.340	12.923	16.258	8.005	20.045	4.218
2011	26.069	12.064	14.005	17.313	8.756	21.365	4.704
2012	27.288	12.503	14.785	18.050	9.238	22.176	5.112
2013	26.667	12.321	14.346	18.133	8.534	22.292	3.110

Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior. Microdados. MEC/INEP, 2012.
UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

Por fim, na tabela 5, apresentamos as matrículas esperadas e efetivadas em cursos de graduação presenciais da UFPB, no período de 1996-2013. Para cálculo e análise do que compreendemos como abandono ($\mathbf{A_i}$) ou indicador de evasão, tomamos como base o modelo desenvolvido por Lobo et al. (2007) que utiliza a denominação de Percentual de Evasão, e desenvolvemos um modelo próprio simplificado que assim definimos:

$$\mathbf{A_i = Me_i - M_i}$$

Onde: $Me_i = M_{i-1} - C_{i-1} + I_i$

sendo:

A_i = Abandono no ano i
M_i = Matrícula no ano i
C_i = Concluintes no ano i
I_i = Ingressos no ano i

A partir desse cálculo, temos, pela observação conjunta dos dados da tabela 5 e do gráfico 2 uma certa estabilidade no abandono dos alunos até o ano de 2008, quando há uma queda significativa, possivelmente fruto do aumento de vagas e das matrículas de novos

alunos ingressos pós-REUNI, seguida de uma mudança preocupante, dado ao visível e significativo crescimento do abandono que atinge seu pico no último ano observado em nossa pesquisa (2013).

Tabela 5. - Matrículas Esperadas e Matrículas Efetivadas em Cursos de Graduação Presenciais no período de 1996 - 2013

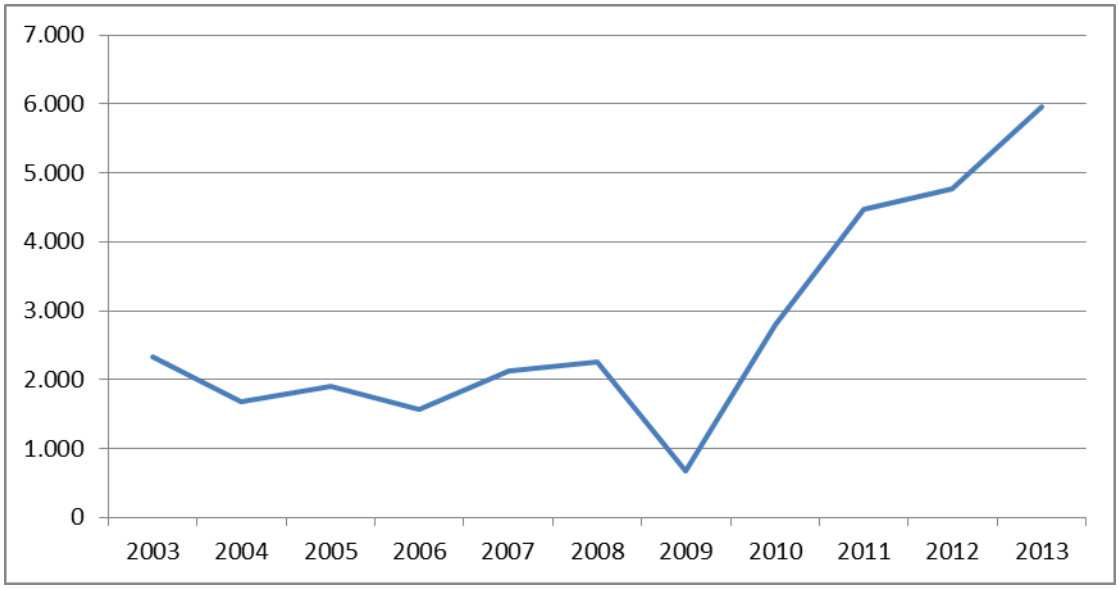
Ano	Matrículas	Ingressos	Concluintes	Matrículas Esperadas	A_i (Matrículas Esperadas – Matrículas Efetivadas)
1996	17.753	3.989	2.275		
1997	17.615	4.993	2.263	20.471	2.856
1998	18.950	5.463	2.398	20.815	1.865
1999	22.296	7.126	2.087	23.678	1.382
2000	24.027	5.783	2.332	25.992	1.965
2001	21.048	5.515	2.202	27.210	6.162
2002	15.319	3.754	1.950	22.600	7.281
2003	14.658	3.618	2.177	16.987	2.329
2004	15.461	4.665	2.181	17.146	1.685
2005	15.388	4.004	2.097	17.284	1.896
2006	15.656	3.936	2.164	17.227	1.571
2007	16.296	4.938	2.170	18.430	2.134
2008	17.467	5.597	2.206	19.723	2.256
2009	21.636	7.055	2.649	22.316	680
2010	24.263	8.078	2.189	27.065	2.802
2011	26.069	8.469	2.451	30.543	4.474
2012	27.288	8.433	2.430	32.051	4.763
2013	26.667	7.768	2.672	32.626	5.959

Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior. Microdados. MEC/INEP, 2012.
UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

UFPB após a divisão da UFCG
Dado não disponível

Esse dado mostra, de modo irrefutável, que a ampliação de vagas, possibilitada pelas políticas de expansão, longe de promover a tão propalada inclusão, aparentemente contemplada com o acesso à educação superior, na verdade acaba por produzir uma nova seleção, agora interna ao sistema, uma vez que tornou o abandono definitivo dos alunos uma realidade cruel e cada vez mais aguda em nossa universidade, reduzindo a saída ou conclusão de cursos de graduação aos números semelhantes àqueles existentes antes de qualquer processo de expansão da educação superior. O filtro seletivo que ocorria nos processos seletivos somente mudou de lugar: agora deslocado para a trajetória dentro do sistema. No gráfico 2 é possível perceber a diferença no ritmo do abandono de cursos universitários

Gráfico 2 – Abandono em Cursos de Graduação Presenciais no período de 2003-2013



Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior. Microdados. MEC/INEP, 2012.
UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

Nesse sentido, concordamos com Veloso; Silva; Beraldo (2011, p. 41) quando alertam que o processo de democratização da educação superior não se restringe ao ato de ingresso nesse sistema de ensino:

> Na perspectiva acadêmica, o ato de acessar, inicialmente, implica considerar o ingresso a esse nível de ensino. No entanto, torna-se limitante o desprezo das dimensões de permanência e de conclusão dos estudos. A fim de avançar ainda [...], é necessário abarcar a qualidade da formação. Assim, percebe-se a abrangência do tema acesso, visto que, ao submetê-lo a aprofundamentos, transcende-se a mera questão do ingresso do estudante. As dimensões que comporta (ingresso, permanência, conclusão e formação), vistas no conjunto, segundo os indicadores quantitativos (quantos?) e na sua complexidade (a quem? a que fins? como?), sinalizam as possibilidades da democratização do acesso.

A partir dos dados apresentados, podemos constatar, embora necessitando de estudos comparativos entre as IFES e demais instituições do sistema público e privado nacional, que o sistema educacional brasileiro continua a incluir os que, historicamente, já estavam destinados a ocupar os lugares reservados a eles desde o início de sua formação acadêmica.

Analisando os números absolutos da conclusão de cursos de graduação, observamos que, apesar do aumento de vagas e da ampliação significativa do acesso às populações em situação de vulnerabilidade social e econômica, pela via das políticas afirmativas, a

diplomação continua restrita ao mesmo contingente numérico anteriormente dominante da população.

Nesse sentido, questiona-se: se estaria havendo mesmo a tão propalada democratização do acesso ao ensino superior? É possível se falar em "políticas inclusivas"? Ou não estaríamos colaborando na geração de novas formas de exclusão, pela via do fracasso educacional, quando o sistema jamais teve a pretensão de incluir aqueles que a elite tratou de manter afastados da universidade e, agora, veem-se contemplados com uma chance de adentrar aos seus portões, sem a mínima chance de nela permanecer e diplomar-se.

É patente que o aumento significativo de oferta de vagas nas IFES, possibilitado pelas políticas de expansão do Governo Federal, pode ser considerado o principal fator para a mudança do perfil do ingressante na UPFB. Porém, ao identificar isso, o sistema educacional parece não ter sido capaz de envidar esforços para sanar os enormes obstáculos na permanência desses alunos no sistema educacional, passando a simplesmente constatar a sua saída ou abandono, ou simplesmente, a sua retenção, não logrando êxito no tempo compatível para sua diplomação.

Reiterar a necessidade de acolhimento dos alunos em situação de vulnerabilidade, após constatada a mudança no perfil dos ingressos pós-REUNI (NAKAMURA, CASTELO BRANCO, JEZINE, 2013), não é apenas um dado científico, mas um desafio para uma instituição que pretende cumprir seu papel social e ultrapassar a dimensão do acesso aos saberes elaborados. Faz-se urgente a elaboração e adoção de políticas de permanência, com um robusto programa de assistência estudantil dotado da viabilidade de moradia, alimentação e promoção da saúde para atendimento ao maior quantitativo de alunos em situação de vulnerabilidade, além de capacitação docente e discente visando suprir necessidades e lacunas identificadas na formação ao nível da educação básica, além de quebrar preconceitos, formando uma nova cultura de respeito às diferenças. Essas são medidas emergenciais para não assistirmos, passivamente, ao repetitivo espetáculo de formação das elites pelas universidades públicas.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Edson Pacheco; VELOSO, Tereza Christina M. A. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá:** Um processo de exclusão**.** Cuiabá: UFMT. 2002.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil** - 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2013.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro**:** o caso da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. **Resolução nº 09/2010/CONSEPE/UFPB**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. **Resolução nº 44/2010/CONSEPE/UFPB**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep44_2010.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. **Resolução nº 27/2007/CONSUNI/UFPB**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consuni/resolu/2007/Runi27_2007.htm>. Acesso em: 08 abr. 2013.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 17-32.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília:** uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

IBGE. Resultado do Censo, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_paraiba.pdf. Acesso em: 22/04/2013.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2012. Estudos e Pesquisas. Informações Demográficas e Socioeconômicas. Rio de Janeiro, 2012. ISBN 978-85-240-4259-1

KIRA, Luci Frare. **A evasão no ensino superior:** o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996). 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

NAKAMURA, P. H.; CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos?**,** **Anais do XXI Seminário Nacional Universitas/Br:** Políticas Públicas para a Educação Superior, Expansão e Internacionalização. São Carlos: UFSCAR, 2013. 18p. (ISSN 2176-6746).

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário:** condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI.** Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

VELOSO, T. C. M. A.; SILVA, M. G.; BERALDO, T. M. (2011). Expansao no ensino superior noturno em Mato Grosso: um processo democratico? In: SILVA, M. G. M. (Org.). **Políticas educacionais**: faces e interfaces da democratização. Cuiaba: Ed. UFMT, p. 39-68.

ZAGO, Nadir. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

DE QUE DISTÂNCIA SE FALA QUANDO SE ANALISA O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO CEDERJ

Deise Mancebo
deise.mancebo@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

Carlos Eduardo Teixeira Ognibene
caduogn@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

Diego Alberto Silva Nunes
diegoalberto.nunes@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

Júlia Maria Silva Braga
julia.sbraga@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Leonardo Dias Brito
leo.fuel@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Eixo 5 – Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

O texto pretende analisar o acesso e permanência de estudantes do ensino a distância (EAD), tomando como base empírica de análise o ensino desenvolvido na Fundação *Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro* (CEDERJ). Para sua construção foram utilizados: (1) produções acadêmicas e documentos referentes ao tema, incluindo as estatísticas do INEP; (2) análise de um questionário *on line* aplicado em estudantes; (3) análise de entrevistas realizadas com profissionais e (4) registros do acompanhamento de uma rede social do *Facebook*, formada por estudantes do CEDERJ. O texto inicia fazendo uma breve cartografia do CEDERJ; analisa, em seguida, as expectativas e frustrações que permeiam o ingresso dos estudantes e apresenta a contradição entre o aluno idealizado e o que, de fato, se apresenta nos cursos do Consórcio. Conclui, questionando a possibilidade do EAD minimizar a desigualdade que marca o acesso e permanência na educação superior. (CAPES; CNPq)

PALAVRAS-CHAVE

Educação a Distância; CEDERJ; Acesso e Permanência à Educação Superior

INTRODUÇÃO: o campo empírico e procedimentos metodológicos

Nesse texto, pretendemos analisar o acesso e permanência de estudantes do ensino a distância (EAD), tomando como base empírica de análise o ensino desenvolvido na Fundação *Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro* (CEDERJ). Trata-se de um consórcio formado por sete instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (SECT) e mediado pela Fundação **Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (**CECIERJ). O Consórcio foi elaborado em 1999 e o convênio que o formalizou foi assinado pelo governador e reitores das universidades em 26 de janeiro de 2000, propondo a oferta de cursos semipresenciais, ancorados pelo uso das tecnologias da internet, do telefone e do fax.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos:

(1) estudo de algumas produções acadêmicas e documentos referentes ao tema, incluindo as estatísticas do INEP;

(2) aplicação e análise de um questionário *on line* em estudantes do CEDERJ;

(3) realização de entrevistas com profissionais do CEDERJ e

(4) acompanhamento de um grupo da rede social *Facebook*, formada por estudantes do CEDERJ.

Os questionários foram desenvolvidos a partir do software *Survey Monkey*, uma plataforma que permite aplicar, por correio eletrônico, um rol de perguntas, objetivas e discursivas e que possibilita o acompanhamento em tempo real. Ele foi aplicado a 104 respondentes.

As 12 entrevistas foram realizadas na sua maioria em duplas. Três delas foram realizadas por meio do Skype. Procurou-se contemplar diversas categorias de profissionais (tutores, conteudista, *webdesign* e coordenadores) e informantes críticos e não-críticos em relação ao EAD. De um modo geral, a receptividade à nossa abordagem foi boa e pôde-se obter relatos densos e críticos, analisados mais detidamente em outro trabalho[205].

[205] ÁVILA, Sueli de Fatima Ourique de; MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do. A flexibilização, fragmentação e precarização dos processos de trabalho no EAD: o caso CEDERJ. Texto submetido ao Eixo 4.

Por fim, o acompanhamento da rede social, feita ao longo de 2 meses, foi uma experiência nova para todos, difícil pela fluidez do material, mas surpreendeu pela intensidade dos temas e das discussões que afloravam.

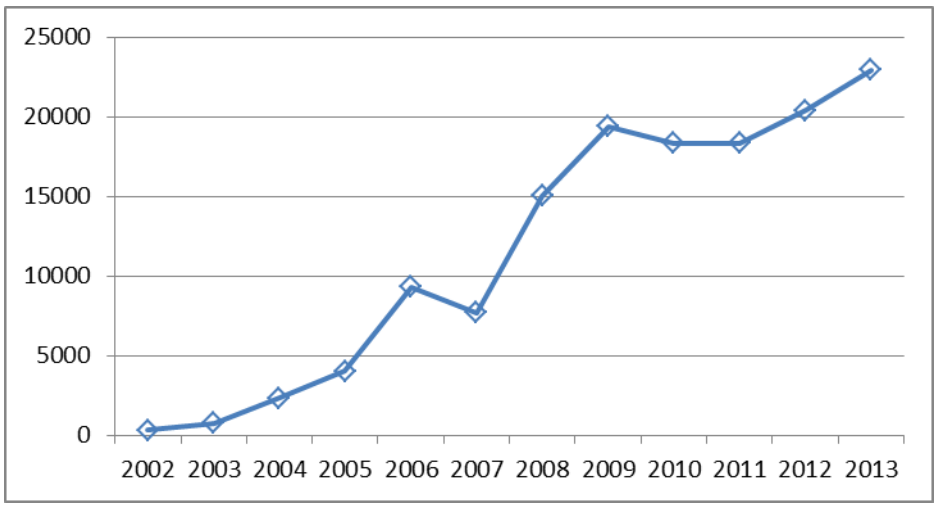
I – BREVE CARTOGRAFIA DO CAMPO DE ESTUDO

O Estado do Rio de Janeiro tinha, em 2013 (data do último Censo da Educação Superior), 75.286 matrículas no EAD, o que correspondia a 12,67% do total de matrículas do Rio de Janeiro (518.710 presenciais e 75.286 a distância). Do total de matrículas no EAD, em 2013, 69,54% eram da rede privada e, consequentemente, 31,72%, estavam na rede pública, no CEDERJ. O trabalho empírico que realizamos restringiu-se à presença do EAD na rede pública do Rio de Janeiro.

As aulas do CEDERJ tiveram início, em 2001, na UFF, com 160 ingressantes, no curso de Licenciatura em Matemática. De 2001 aos dias atuais, o número de IES participantes, cursos, ingressantes e matrículas vêm crescendo. Em ordem cronológica, as seguintes instituições passaram a integrar o Consórcio: a Universidade Federal Fluminense (UFF), pioneira, que inaugurou a experiência em 2001, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), a partir de 2002; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), desde 2003; a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a partir de 2004; a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), desde 2006 e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), em 2011, cujos dados ainda não estão contemplados nas estatísticas que apresentaremos.

O Consórcio ofereceu, em 2013 (data do último Censo da Educação Superior), 17 cursos de graduação, teve um ingresso de 9.327 estudantes e computava 22.932 matrículas, distribuídas em 34 polos, cobrindo as principais regiões do Estado do Rio de Janeiro. O Gráfico 1, exibido a seguir, referente às matrículas, exibe claramente o crescimento do EAD no âmbito do CEDERJ.

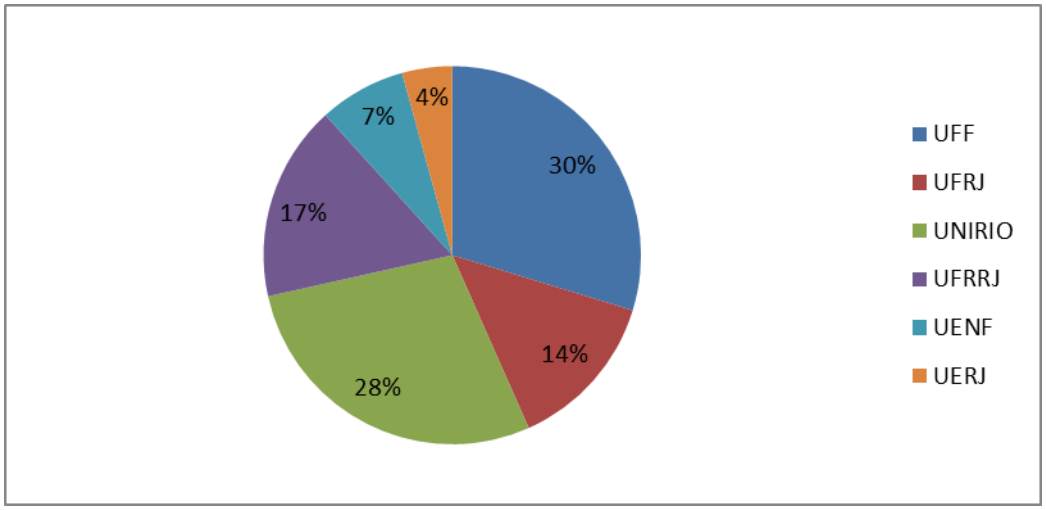
Gráfico 1 – Evolução das matrículas no CEDERJ – 2002-2013



Fonte: BRASIL. MEC. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2014. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/ default.asp>. Acesso em: 10 fev.2015.

As matrículas não se distribuem de modo uniforme pelas instituições que compõem o Consórcio. É visível o maior investimento da UFF e da UNIRIO nesse tipo de ensino, como o Gráfico 2, apresentado a seguir, evidencia, para o ano de 2013.

Gráfico 2 – Matrículas de EAD, no CEDERJ, por instituição, no ano de 2013



Fonte: BRASIL. MEC. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2014. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/ default.asp>. Acesso em: 10 fev.2015.

II - O INGRESSO NO CEDERJ: expectativas e frustrações

Os estudantes do CEDERJ ingressam por vestibular específico. Na realidade, a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é utilizada, mas o vestibular não acabou, e segundo um entrevistado, "não acabou porque [há] uma relação de poder, a Fundação tendo um vestibular próprio, [estabelece] uma relação [de poder] com os municípios, o próprio nome [é divulgado]." (tutor). Esta propaganda é tão forte que os alunos consideram-se, em algumas circunstâncias, alunos do CEDERJ, "eles não se enxergam como alunos da universidade" (tutor).

Ocorre, portanto, uma tentativa de construir uma identidade em torno do CEDERJ, como uma instituição de ensino superior, quando na verdade, é um consórcio, com sua sede encurralada num andar de um prédio velho do centro da cidade do Rio de Janeiro[206], do qual universidades públicas federais e estaduais são participantes. O CEDERJ constrói uma imagem de uma certa grandiosidade, com grande publicidade, em especial em época de vestibular, e até fornece uma carteirinha de estudante, "o que é errado, pois não é uma instituição de educação superior" (tutor).

Nos últimos anos, o número de pessoas que tentam o vestibular CEDERJ cresceu muito, pois além da sua popularidade, há a crença de que o ensino superior a distância é mais fácil do que o ensino presencial. Essa expectativa é quebrada logo nas primeiras avaliações do curso. As entrevistas, o questionário aplicado aos estudantes e falas dos próprios alunos, obtidas na rede social *Facebook*, demonstram o que estamos afirmando:

> Nem todo o mundo possui preparo para estudo a distância. Precisa ter força de vontade para estudar em casa, sozinho, e às vezes com muitos atrativos em volta. Geralmente todos começam empolgados. Com 1 ano, o pessoal já está um bagaço. Isso vale para todas as disciplinas. Quem não tem condições de cursar um curso presencial, devido a questões de tempo, distância, etc, é uma excelente alternativa. Mas não é fácil não. Quem consegue chegar ao final é um grande vitorioso. (Postagem no *Facebook*).

Ainda no *Facebook*, em maio de 2014, época de avaliação, pôde-se encontrar: "E a semana de insônia começou!". "Dormir nas próximas duas semanas eh privilégio de poucos". "Dormir é luxo!". É digno de registro que as avaliações de todas as disciplinas são concentradas em uma ou duas semanas e que, salvo raríssimas exceções, existem quatro avaliações por disciplina (2 avaliações a distância ADs e 2 avaliações presenciais APs).

[206] O endereço da sede é Rua da Ajuda, nº 5 - 16º andar – Centro/ *Rio de Janeiro - RJ* CEP: 20040-00.

O que se conclui, analisando essas falas e os outros registros a que tivemos acesso, é que, de fato, alunos do CEDERJ e presumidamente em todo EaD, iniciam o processo de graduação entendendo que, por ser um curso a distância, haverá maior facilidade para conclusão do mesmo; pela não obrigatoriedade de presença, pela não determinação de um horário fixo diário para dedicação aos estudos, pelo fato de se poder estudar num ritmo próprio. Há grande facilidade para o ingresso, grandes expectativas sobre o curso, mas muita dificuldade para concluir.

Todavia, alguns estudantes não consideram esse aspecto essencialmente negativo, relatam que o ensino é de qualidade e que, havendo muita dedicação, o estudante pode concluir sua formação com excelência, comparativamente ao ensino presencial, como é o caso do seguinte depoimento: "Eu sou formada em Matemática pelo CEDERJ e, posso te garantir, que fácil não foi, mas saí de lá com uma base muito boa e me sinto preparada para enfrentar [qualquer] concurso com candidatos de [qualquer] faculdade" (Postagem no *Facebook*).

De todo modo, segundo análise de entrevistas realizadas com profissionais do Consórcio e considerando o baixíssimo índice de terminalidade que os cursos apresentam, pode-se afirmar que há uma quebra de expectativa muito significativa entre o que os futuros alunos esperam do curso e a realidade que encontram após matriculados e ao se tornarem, de fato, alunos do Consórcio.

III – O ALUNO DO CEDERJ: a árdua contradição entre o ideal e o real

As entrevistas realizadas com profissionais do Consórcio esclarecem uma parte dessa realidade: afinal, quem é o aluno do CEDERJ? Conforme seus depoimentos, os estudantes apresentam algumas características que dificultam a possibilidade de realizar um bom curso de educação superior: o aluno de EAD é normalmente mais velho, já trabalha, tem família própria, mora muito distante, quer estudar, mas não pode se deslocar facilmente. Esse aluno compõe um grupo que normalmente não teria acesso ao ensino superior e imagina, inicialmente, que o EAD é mais fácil.

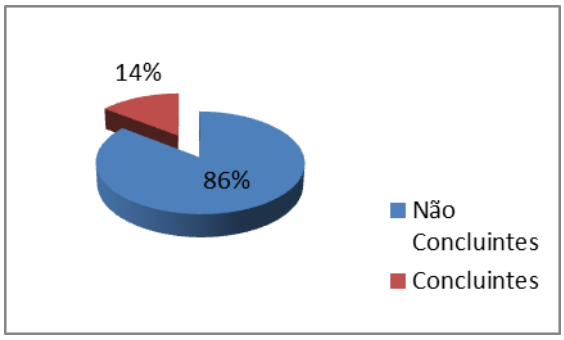
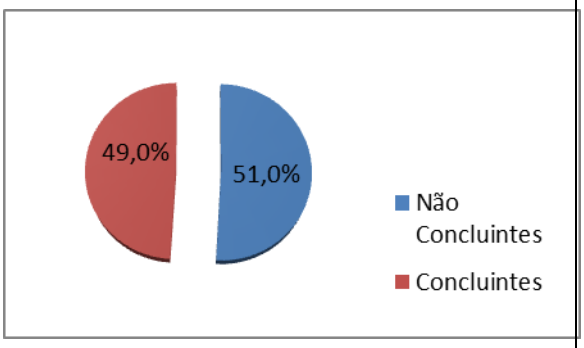
Para esses entrevistados, o estudante ideal do EAD deveria ser autônomo, ter maturidade, autonomia para se adaptar à metodologia dessa modalidade de ensino, deter método próprio de estudo.

> Todavia, a realidade é distinta! Conforme a opinião de alguns professores e profissionais do CEDERJ entrevistados, o aluno é passivo, sem autonomia, imaturo intelectualmente e alguns

> sequer conseguem utilizar a Plataforma com tranquilidade. De um modo geral, não possui método próprio de estudo, não se vê como sujeito no processo e quer tudo pronto. Tem uma preocupação muito grande com a nota, com a certificação, mais até do que com sua formação. Por fim, chegam ao curso com muitas deficiências, alguns são analfabetos funcionais ou possuem algum transtorno psicológico (!), casos que precisariam de uma atenção diferenciada, impossível no EAD.

O perfil supracitado, obviamente, repercute significativamente e de modo negativo no aproveitamento e na manutenção dos estudantes no CEDERJ! Todavia, é simplista atribuirmos, exclusivamente, aos estudantes a responsabilidade do seu próprio insucesso.

Considera-se que há uma variedade de motivos que podem explicar o baixíssimo rendimento e a inexpressiva terminalidade dos estudantes. Ela foi de 14,5%, na série histórica dos que ingressaram entre 2001 e 2009, e que deveriam ter concluído seus cursos até 2013. Esse´percentual torna-se mais alarmante (como se pode observar nos Gráficos 3 e 4 apresentados a seguir) se o confrontarmos com a mesma série histórica, para as mesmas instituições públicas do Rio de Janeiro, mas no ensino presencial. Neste caso, o percentual sobe para 49% de concluintes!

Gráfico 3 – Percentual de concluintes/não concluintes, dos ingressantes entre 2001 e 2009, no ensino a distância (CEDERJ), no Rio de Janeiro	**Gráfico 4 – Percentual de concluintes/não concluintes, dos ingressantes entre 2001 e 2009, no ensino presencial público, no Rio de Janeiro**
	

Fonte: BRASIL. MEC. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2014. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/ default.asp>. Acesso em: 10 fev.2015.

Segundo indicações de alguns profissionais entrevistados, a comunicação entre alunos e tutores, seja por sua ausência ou fragmentação, é outra grande dificuldade acadêmica enfrentada pelos estudantes nos seus cursos. Parece que esse quesito é elemento-chave para o aproveitamento discente, pois, conforme respostas dos estudantes à pergunta "Para você, quais os principais problemas nos cursos do CEDERJ?", 48,5% das respostas obtidas foi a alternativa "O contato com os tutores é pequeno". Ratificando essa hipótese, uma das profissionais entrevistadas apontou que, para controlar a evasão, "não há muito o que fazer, salvo uma maior afetividade na relação aluno/tutor".

Pode-se afirmar, então, que há duas linhas de discursos sobre as responsabilidades do fracasso estudantil no CEDERJ. A primeira, que poderíamos chamar de individualizante, acusa o próprio aluno pela qualidade de sua formação, já que, nesse modelo, há de se ter, indispensavelmente, autodidatismo. A outra, que poderíamos chamar de institucional, é enunciado principalmente pelos profissionais com mais afinidade com os estudantes (tutores presenciais e a distância) e denuncia o próprio arranjo institucional do CEDERJ e/ou do modelo do EaD, como responsáveis pelo fracasso escolar.

De todo modo, o modelo a distância esbarra numa contradição: a oferta de um ensino superior que demanda certos requisitos de seus usuários – autodidatismo, tempo livre para acesso a *web*, dedicação, superação – mas que é voltado para um público que, por uma série de motivos, é impedido de atender a esses requisitos e, por conseguinte, de se manter e avançar no ensino superior. No questionário que aplicamos nos estudantes e para os quais obtivemos 104 respostas, verificou-se os seguintes dados: 48% têm filhos; 64,7% trabalham; 48,9% não comparecem ao polo porque fica distante de sua casa; 40,4% ausentam-se porque não tem tempo; 98% não recebem nenhuma bolsa-auxílio de sua universidade. Indagados especificamente sobre as dificuldades de permanecer no CEDERJ, 48,9% dos respondentes alegaram cansaço mental, 43,7% cansaço físico, 37,5% dificuldades de conciliação trabalho-estudo, 25% falta de método para estudar sozinho, 20,8% falta de local apropriado para estudo. Houve, ainda, algumas menções para as dificuldades financeiras.

A avaliação, um forte analisador do fracasso escolar, é vista com grande temor pelos alunos. No acompanhamento que fizemos de um grupo do *Facebook* que reúne estudantes do CEDERJ – até o fechamento desse texto, com mais de 13.000 seguidores –, pudemos verificar um verdadeiro estresse coletivo quando se inicia o período de avaliações, tanto presenciais quanto a distância. Além disso, no questionário *online* que aplicamos houve relatos de

insatisfações que remetem diretamente às avaliações, como a cobrança de conteúdos muito extensos em certas disciplinas, que mereceriam ser melhor dosados, a cobrança nas avaliações de conteúdos de alta complexidade em disciplinas cujos tutores não dominam a matéria, como no seguinte comentário: "A tutora presencial de Filosofia e Educação é na verdade professora de Matemática e não sabe absolutamente nada do que é exigido pela disciplina" (depoimento no questionário). Na realidade, alguns tutores entrevistados também se queixam dessas situações e, principalmente, do fato de não participarem da elaboração das avaliações, via de regra, feitas pelos coordenadores de disciplina, sem nenhuma consulta a quem lida diretamente com os alunos (tutores a distância e, principalmente, tutores presenciais).

De um modo geral, é quase unânime a grande satisfação dos estudantes do CEDERJ com o material didático que lhes são oferecidos. Todavia, o temor com a proximidade das avaliações e a grande evasão nos primeiros semestres sugerem que outras ferramentas, além do material didático, são necessárias para o sucesso de um ensino superior de qualidade.

Otaviano Helene (2013), ao discutir sobre as desvantagens do ensino a distância em relação ao ensino presencial, adverte para algumas falhas e ausências no EAD, que seriam importantes para a formação geral do estudante: ausência de programas de iniciação científica; raro contato com boas bibliotecas, bem como com outros alunos e professores, tanto da mesma quanto de outra área; atividades extras como cursos de extensão, seminários, debates, programações culturais e disciplinas eletivas. Corroborando isso, alguns registros dos questionários são bem significativos:

> Poderia ter, aos finais de semana, mais palestras, cursos e simpósios para aumentar o conteúdo acadêmico, melhorar a interação entre os alunos, troca de informações e para que tenhamos o 'espírito' de um estudante universitário, mais próximo da universidade a que estamos ligados [...] eu, particularmente, me sinto sozinho, perdido no mundo de informações [...].
>
> [...] Com disciplina, é possível aprender, porém os únicos problemas são a falta de contato com qualquer aluno e tutores/professores, dificultando a solução de dúvidas, além da falta de monitorias para os alunos fazerem parte de programas de iniciação científica. E outras oportunidades que existem em uma faculdade presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: do diagnóstico às alternativas

O ensino a distância se configura como um dos principais vetores do processo de expansão da educação superior. O discurso que o legitima releva o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e o modelo de currículo por competências. Tal discurso afirma que as novas tecnologias introduzem novos modos do sujeito manejar as informações para produzir

conhecimento, colocando-o como principal ator na construção não só de seu próprio conhecimento, mas também de competências desejadas no mundo do trabalho, tudo isso em detrimento da ação docente, drasticamente reduzida nesse tipo de ensino.

Diante da experiência que tivemos oportunidade de compartilhar, composta de dúvidas, incertezas e angústias estudantis, e diante da evidência do baixo aproveitamento no CEDERJ, cabe-nos refletir sobre o objetivo do consórcio fluminense em larga escala. Mais do que isso, pensar em que medida o ensino a distância pode ser um real instrumento de expansão e democratização da educação superior como o discurso que o defende apregoa?

Peixoto (2009) afirma que "uma inovação não pode ser bem sucedida se todos os sujeitos envolvidos não podem apropriar-se dela e integrá-la concretamente em suas práticas" (p.233). As experiências que tivemos oportunidade de analisar (nos questionários respondidos pelos estudantes, nas entrevistas realizadas com os profissionais e no acompanhamento de um importante grupo CEDERJ na web) nos indicam que Peixoto (2009) tem toda razão, pois boa parte do baixíssimo rendimento dos estudantes do CEDERJ advém do próprio modelo de ensino (a distância) e de avaliação (também distante do que é oferecido), ou melhor, da ausência de sinergia entre as tecnologias passíveis de serem utilizadas no ensino superior a distância e a massa estudantil que potencialmente precisa de um ensino superior de qualidade no Rio de Janeiro. Nessa linha de pensamento, O CEDERJ, como instrumento tecnológico de expansão da educação superior e dotado de um propósito de minimização da desigualdade, acaba por inverter essa lógica, reforçando a desigualdade, pela oferta de um ensino que não é adequado ao estudante a que se destina e que por isso o impossibilita de concluir sua graduação.

Neste ponto da pesquisa, uma dúvida nos assaltava: qual a saída?

Pudemos localizar diversas pistas nos discursos dos nossos interlocutores, muito importantes para uma reforma radical do ensino a distância. Tanto profissionais quanto alunos esboçaram dicas e reivindicações sobre a melhoria da infraestrutura do polo (climatização, equipamentos e até necessidade de água), a comunicação e entrosamento entre os diversos segmentos profissionais, o sistema de contratação e atendimento aos direitos sociais dos que trabalham, a necessidade de maior empenho por parte de alguns profissionais e maior autodisciplina dos estudantes, o uso mais apropriado das tecnologias, dentre outras.

Mas essa longa lista nos soava como uma leitura muito linear do que ouvimos. Nas lacunas, nos meandros e dobras dos muitos discursos que analisamos havia uma queixa em comum e

mais essencial. Ora aparecia como falta de contato dos profissionais com os alunos, que muitas vezes sentem-se desamparados e perdidos, ora se revelava ressaltando o trabalho do tutor presencial, que é o profissional com contato real com os estudantes, vez por outra, os alunos cobravam um oferecimento maior de "aulas presenciais" (por sinal, não previstas, salvo a aula inaugural que deveria ser dada pelo coordenador de disciplina, uma vez por semestre), reivindicavam uma dedicação adicional dos tutores (principalmente os presenciais), por fim, alguns alunos sugeriam mais oportunidades de palestras, reuniões e encontros que possibilitassem interação dos estudantes e uma maior proximidade com a universidade, de modo que eles não ficassem tão soltos e isolados. Desta forma, paradoxalmente, as saídas captadas por nós como as mais substantivas pareciam apontar justamente para uma maior presencialidade e interação entre as pessoas, o que vai de encontro à própria proposta do ensino a distância.

É para nos fazer pensar!

REFERÊNCIAS:

BRASIL. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000 a 2014.** Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 25 jan. 2015.

HELENE, Octaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento.** Campinas: Autores Associados, 2013.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECILIO, Sálua (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 217-236.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DISCUSSÃO: O QUE DIZEM DISSERTAÇÕES E TESES DE PROFESSORES DA UNEMAT

Heloisa Salles Gentil
logentil2@gmail.com – UNEMAT

Nadir Gonçalves dos Santos
nadirzinha1@gmail.com – Escola Estadual "Profª Ana Maria das Graças de Souza Noronha"/UNEMAT

Eixo temático: Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior

RESUMO

Este trabalho analisa teses e dissertações produzidas por docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) com o propósito de identificar as concepções de democratização, acesso e permanência na educação superior manifestas nas pesquisas publicadas, apresentadas em programas de pós-graduação, tendo em vista que podem indicar problemáticas e/ou concepções que estejam em pauta na universidade em foco. Fundamenta-se em estudiosos da área como Dias Sobrinho, Silva, Veloso, Neves, entre outros. A metodologia utilizada foi a análise de documentos, os quais, neste caso, correspondem às teses e dissertações disponibilizadas na biblioteca central da universidade, em busca de identificar as referidas concepções. A análise detectou a presença de ações da IES em função da democratização do acesso à educação superior, a predominância de uma concepção de acesso que não inclui a permanência sobre o que há poucas discussões específicas. As discussões em pauta nas teses e dissertações indicam a necessidade de se levar em conta a relação entre democratização do acesso - ainda que considerando ingresso e permanência - e a democratização do conhecimento, na perspectiva de repensar conhecimentos e saberes veiculados, estudados, reconhecidos ou não neste nível de ensino.

Palavras chaves: democratização – acesso – permanência - UNEMAT

Introdução

O presente artigo tem por objetivo identificar, a partir de pesquisas de pós-graduação realizadas por professores que constituem o quadro efetivo da Universidade do Estado de Mato Grosso, concepções de democratização, acesso e permanência na educação superior manifestas em teses e dissertações. Parte-se da ideia de que os temas de pesquisa dos professores em cursos de pós-graduação podem indicar concepções, problemas ou discussões presentes e prementes em suas instituições. O resultado desta investigação pode apresentar o registro de ações e oferecer indicadores do posicionamento da universidade em relação aos processos de democratização da educação superior.

Os procedimentos adotados foram: a busca de teses e dissertações na biblioteca central e no *site* da universidade[207] em cujos títulos e resumos se encontrassem os descritores democratização, acesso e permanência; a leitura desses resumos e a busca de definição desses termos.

Assim, após a leitura dos resumos, buscamos identificar no corpo do texto discussões que se relacionassem aos descritores, visando detectar concepções de democratização, acesso e permanência presentes nos trabalhos. Nosso objetivo maior foi identificar, por meio dos trabalhos daqueles que se dedicam a discutir esses temas, ou temas aproximados, as concepções que se fazem presentes, cientes de que não representam toda a UNEMAT, mas dela fazem parte e ganham uma dimensão maior à medida que, por meio do trabalho de pós-graduação, são expressas publicamente.

1. Educação superior e processos de democratização: a UNEMAT em foco.

A discussão sobre a educação superior face ao processo de democratização do Brasil tem se estendido pelos últimos trinta anos e, provavelmente, questões sobre expansão, democratização, acesso e permanência ainda estarão em pauta por mais tempo, tendo em vista o cenário contemporâneo em escala nacional e mundial. Esses elementos são indicadores de questões não resolvidas. Ainda que se possa verificar o grande crescimento das matrículas no ensino superior brasileiro nos últimos anos, são muitos os temas pendentes. Segundo Neves, em trabalho apresentado no LASA/2012 (Latin American Studies Association), "No começo dos anos noventa do século passado, somavam-se 1.540.080 estudantes matriculados no ensino superior no Brasil. Esse número saltou para 2.694.245 de estudantes em 2000 e para 6.379.299 em 2011." (2012, p.2). Mas, como afirma a autora, os desafios em relação à democratização do acesso e à diferenciação da oferta a fim de contemplar as várias demandas e garantir a qualidade permanecem candentes.

A participação das universidades públicas estaduais no processo de expansão e democratização da educação superior no Brasil é tema ainda pouco estudado e tem sido alvo de pesquisas recentes, tais como aquelas em desenvolvimento pela rede que compõe o OBEDUC – Observatório da Educação - em seu projeto de pesquisa "Políticas da expansão da educação superior no Brasil', especialmente pelo Subprojeto 5 - "Políticas de expansão da

[207] Há o risco de alguma tese ou dissertação não estar disponível na biblioteca ou no site da universidade no período da busca, ou não conter esses descritores em seus títulos ou resumos, o que implicaria em um universo de análise menor que o real, mas, a nosso ver, isso não tira o mérito da pesquisa.

educação superior e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes", cujo objetivo é:

> Analisar programas de expansão da educação superior (Prouni, Reuni e propostas de ação afirmativa) e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes, buscando verificar alterações no seu perfil socioeconômico e compreender a mediação/contradição entre políticas sociais focalizadas e políticas universais. (Disponível em http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt11).

Concordamos com Carvalho e Marques (2014) quando afirmam: "Na região centro-oeste as UE possuem relevante participação na oferta de educação superior pública, também com significativa atuação no processo de interiorização." Ainda que as instituições estaduais estejam vinculadas a sistemas próprios de cada estado, fazem parte do "movimento" nacional pela democratização, inclusive disputando recursos federais para bolsas, pesquisas, programas, entre outros. Nos últimos anos, essas universidades vêm discutindo, propondo e implementando diversas políticas sob a égide da democratização do acesso ao ensino superior.

Reiteramos a opinião de Schwarztman (2007, p.6 *apud* NEVES, 2012, p.12) quando afirma que "as profundas diferenças sociais que existem no Brasil justificam a adoção de políticas de inclusão social que estimulem o interesse e o acesso ao ensino superior de pessoas, grupos, setores sociais e habitantes de regiões aonde o ensino superior é menos acessível". E é nessa perspectiva que compreendemos a UNEMAT, uma universidade estadual, localizada na região centro oeste, no interior do estado de Mato Grosso e que tem tido importante papel na oferta da educação superior, pautando-se no princípio da educação como um bem público.

A UNEMAT tem uma história pautada em princípios de democratização. Autores como Reider, (2011), Medeiros (2008), Souza (2009), entre outros, descrevem a história de uma universidade "do interior para o interior", que objetivou, desde seu início, atender à população com menor chance de acesso à educação superior. Ao apresentar o histórico da UNEMAT, Medeiros destaca a importância da instituição em relação ao Estado de Mato Grosso:

> O papel da UNEMAT, no que diz respeito à educação superior em Mato Grosso, é fundamental tendo em vista ser a universidade pública, pela qual podem se concretizar políticas de formação e, ao mesmo tempo, ser a instituição que pode estabelecer laços mais próximos com as comunidades locais nas quais se insere. (2008, p.48).

Analisando a trajetória da universidade e seu papel em relação à democratização da educação superior na perspectiva da inclusão social, a mesma autora afirma que a fim de promover a universalização, a UNEMAT procurou ofertar cursos em diversos formatos e modalidades, em período diurno e noturno, com o intuito de colaborar com a formação e qualificação dos professores atuantes no estado e pessoas do interior, fossem dos movimentos sociais, vinculados à questão da terra, questões indígenas ou outros sujeitos.

Ao observar os dados publicados no Anuário Estatístico 2012, pode-se confirmar a importância da UNEMAT no que diz respeito à oferta de educação superior no estado.

> A Universidade encontra-se instalada em 11 campi, 8 núcleos pedagógicos e 6 polos de ensino a distância. Atualmente, oferta 69 cursos de graduação, sendo 44 regulares e os demais em modalidades diferenciadas. Iniciativas inovadoras possibilitam que a UNEMAT atenda a um total de 13.761 acadêmicos na graduação e 233 na pós-graduação *Stricto Sensu*, presente em 117 dos 141 municípios mato-grossenses. (UNEMAT, 2012, p.3).

Os números indicam um perfil global da instituição, mas, a nosso ver, são as ações desenvolvidas e os grupos sociais atendidos que podem indicar com maior precisão o envolvimento e a participação da universidade neste processo nacional de democratização, o que pretendemos evidenciar com a análise apresentada a seguir.

2. Analisando dados: democratização, acesso e permanência em dissertações e teses de docentes da UNEMAT

Após levantamento e seleção de teses e dissertações produzidas por mestres e doutores da UNEMAT em seus processos de pós-graduação, disponíveis na biblioteca central e/ou o *site* da universidade, cujas temáticas estivessem relacionados aos descritores (democratização, acesso, permanência) que definimos para esta pesquisa de caráter bibliográfico, em um primeiro momento, identificamos 06 (seis) trabalhos, sendo quatro teses e 02 (duas) dissertações. Os poucos trabalhos encontrados que se encaixaram nos critérios foram produzidos entre os anos de 2009 e 2013, o que pode ser atribuído à atualidade do tema, ao recente período de expansão das universidades brasileiras e ao também recente processo de qualificação do quadro docente da UNEMAT, entre outros.

A seguir, apresentamos a sistematização do que foi encontrado.

Quadro 1 – Teses e dissertações produzidas por docentes da UNEMAT relacionadas à democratização.

Título/autor	**Ano**	**IES**	**Dissertação /tese**	**Termos encontrados no texto**
"Meu caminho para a profissão foi as Parceladas quem me deu: a construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas". Josimar de Souza	2009	PUC SP	Tese	Acesso
"Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo". Laudemir Luiz Zart	2012	UNICAMP	Tese	Democracia Democratização Acesso Permanência
"Cotas para Negros em Universidades Públicas no Brasil: Sentidos das Políticas Contemporâneas de Ação Afirmativa". Paulo Alberto dos Santos Vieira	2012	UFSCAR	Tese	Democratização Acesso Permanência
"Ecologia de saberes? Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena". Iraci Medeiros Aguiar Medeiros	2013	UNICAMP	Tese	Democratização Acesso Permanência
"Efeitos de sentido dos discursos do/sobre os modos de instituição do sujeito cotista da UNEMAT". Adelita Baldinot	2012	UNEMAT	Dissertação	Acesso
"Políticas de democratização da educação superior: análise do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial da UNEMAT – PIIER/UNEMAT (2005/2 a 2011/1)". Valci Aparecida Pereira Barbosa	2013	UNEMAT	Dissertação	Democratização Acesso Permanência Ações

FONTE: dados do grupo de pesquisa organizados pelos autores.

Destacamos mais uma vez o foto de que só foram selecionados para esta análise trabalhos em cujos títulos ou resumos fossem encontrados os descritores relacionados à temática desta pesquisa. Ao analisarmos os textos na íntegra, verificamos que, apesar de todos citarem ou tangenciarem de alguma forma a questão do acesso à universidade, posto que tiveram como objeto de pesquisa cursos que foram elaborados e ofertados para segmentos específicos da população ou a política de ação afirmativa, cada um apresentava e se aprofundava em uma discussão diferente. Não são exatamente pesquisas que se possam enquadrar no campo de estudos da política de educação superior, mas, de algum modo, apresentam pontos de convergência com essa área.

Três, das quatro teses selecionadas, referem-se ao que na UNEMAT foi denominado curso em modalidade diferenciada; são cursos em nível de educação superior, cuja proposta

curricular é diferenciada, sua oferta se faz por turmas únicas, com definição própria de tempos, espaços e metodologias, atendendo a demandas específicas. Os trabalhos em foco se referem às Licenciaturas Plenas Parceladas (PLPP), ao Curso de Agronomia para Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) e ao Terceiro Grau Indígena (ou Faculdade Indígena – denominação atual). O quarto trabalho refere-se a ações afirmativas, em especial o sistema de cotas para negros no Brasil.

Uma das teses, a de Souza (2009), apesar de reconhecer que o modelo de curso de formação ofertado pela UNEMAT, cenário de seu estudo, é um curso que favorece o **acesso** de pessoas do interior do estado à educação superior, não apresenta nenhuma discussão sobre políticas nesta área ou mesmo uma definição do que seria este acesso. Pode-se deduzir pelo texto que a ideia de acesso está vinculada à ideia de **ingresso**.

> O acesso a Universidade era quase impossível e a rede de escola publica era precária. Até mesmo a formação em nível médio enfrentava muitas dificuldades. (SOUZA, 2009, p.233).

A tese de Zart (2012), que trata do curso Agronomia para Movimentos Sociais do Campo, apresenta o conceito de **democratização** vinculado ao conceito de luta de classes, pautando-se em Oliveira: "Para a consecução de políticas alternativas as classes sociais dominadas é que realizam "todo esforço de democratização, de criação de uma esfera pública, de fazer política" (1999, p. 60 *apud* ZART, 2012). A ideia de que as ações de democratização das IES são resultados de uma movimentação de grupos ou classes está presente também na tese de Vieira (2012).

E, no corpo do texto, para maior explicitação, Zart qualifica **democratização** adicionando-lhe complementos a cada discussão apresentada: democratização da produção do conhecimento; democratização dos saberes; democratização da ciência; democratização dos espaços cognitivos; democratização das relações sociais; democratização do Estado, dando ênfase à democratização cognitiva.

> Avalio que a universidade conseguiu pensar, elaborar e executar projetos especiais, orientada pelo princípio da inclusão, transformação social, **da democratização cognitiva**, do espírito da ciência e da universidade que atenda às demandas de grupos sociais populares. (ZART, 2012, p.130 – grifo nosso).

> A conclusão é que no CAMOSC a universidade aprende com o povo, com os movimentos, e os movimentos aprendem com a universidade, representando a conquista da classe trabalhadora por educação adequada às suas

> necessidades. O CAMOSC se constituiu neste sentido mais que um curso de bacharelado. Tornou-se a expressão de uma opção, uma conquista, um direito. Foi o desenho institucional que configurou as estruturas e as relações capazes de unir o campo e a universidade na produção social do conhecimento pertinente ao desenvolvimento do campo. É a conquista do direito de estudar, **de um processo de democratização cognitiva,** conforme afirma Morin (2001). (ZART, 2012, p. 156 – grifo nosso).

O conceito de **democracia** é explicitado da seguinte maneira: "A democracia popular significa a superação da democracia liberal, no sentido que a incorpora e avança para a proposição de relações sociais e políticas embasadas nas relações de igualdade substantiva, para além da igualdade formal." (ZART, 2012, p.81).

A discussão a respeito do **acesso à educação superior** se faz na discussão do acesso ao conhecimento científico, à ciência, que sempre foi negado à classe dominada, está presente na discussão da criação de uma cultura da solidariedade: "[...] processos de democratização tanto econômicos quanto epistemológicos que configuram a cultura da solidariedade." (ZART, 2012, p.326-327). No decorrer do trabalho, o autor cita um princípio do PRONERA: **acesso à educação** como direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem na Reforma Agrária e o acesso à educação escolarizada como um valor para o camponês (2012, p.116). Mas não há uma discussão específica a respeito das políticas de acesso ou à definição do termo. Quanto ao termo permanência, só aparece quando o autor trata da permanência na terra.

A tese de Medeiros (2013), logo na introdução apresenta a concepção de democratização do acesso à educação superior como princípio no qual vem se pautando as ações da universidade em foco, a UNEMAT:

> Nos cursos implantados nas universidades, em articulação com os movimentos sociais, a discussão da democratização do acesso vai além da inclusão de pessoas pertencentes a grupos sociais menos favorecidos e da polarização em torno de políticas universais versus políticas afirmativas. Trata-se da possibilidade não só da inclusão de saberes não legitimados, como também da interação entre vários tipos de conhecimento, que pode fertilizar o processo de produção de conhecimento no interior da universidade. (MEDERIOS, 2013, p. 5-6).

Afirma que, no processo de democratização do país, a universidade vem atendendo as demandas dos setores que então começam a ganhar espaço nas políticas, sendo essa a compreensão de democratização, a partir do reconhecimento dos direitos.

> Fortalecidos pela ampla mobilização da sociedade durante o processo de redemocratização do país, diversos movimentos sociais25 que se articulam

> com base em demandas referentes à ampliação de direitos que garantam a reprodução social da vida entre os quais o movimento indígena, passaram a reivindicar junto ao poder público, a participação em processos decisórios de planejamento e de formulação de políticas públicas para a ampliação de direitos. (MEDEIROS, 2012, p. 22)

E, ao explicitar que a democratização do acesso vai além da inclusão de setores sociais menos favorecidos, Medeiros apresenta o acesso ao ensino superior como possibilidade de acesso ao conhecimento dito universal e à valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Nesse sentido, se aproxima da concepção de democratização cognitiva apresentada por Zart.

> Uma inovação que rompe com os modelos tradicionais de oferecimento de cursos de graduação e aponta para a possibilidade de articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional indígena, ou seja, a "ecologia dos saberes" (Santos, 2004, p.76-78), contribuindo para novas formas de construção do conhecimento científico e para a fertilização da relação entre a universidade e a sociedade, objeto de discussão no capítulo seguinte desse trabalho. (MEDEIROS, 2013, p. 222).

A autora faz um histórico dos diversos movimentos em nível nacional, suas reuniões, reivindicações e as proposições políticas deles oriundas, citando o acesso ao ensino superior no sentido de "vagas" para estudantes até então desfavorecidos. (id., p.150). No entanto, ao apresentar algumas considerações, afirma:

> [...] não é suficiente garantir o acesso dos povos indígenas à universidade, mas é mais relevante debater o modelo de universidade que se pratica no País. É necessário ter como pano de fundo o caráter pluriétnico do Estado brasileiro. O acesso ao ensino universitário não deve ser a única prioridade na discussão sobre o ensino superior indígena **porque é necessário criar instrumentos que garantam a permanência e o sucesso dos indígenas no ensino superior**. (MEDEIROS, 2013, p.170 – grifo nosso).

E ressalta questões específicas, relacionadas à cultura indígena:

> Não basta criar condições de acesso à universidade, mas é necessário reconhecer que esses cursistas trazem formas próprias de conhecimentos que são distintas do conhecimento científico, o que, consequentemente, traz implicações para o processo de ensino e aprendizagem. (MEDEIROS, 2013, p. 240).

Não há uma definição do que seja acesso ou permanência no trabalho de Aguiar, mas pode-se inferir que a autora compreende a relação entre esses dois termos, quando afirma:

> O acesso ao ensino universitário não deve ser a única prioridade na discussão sobre o ensino superior indígena porque é necessário criar instrumentos que garantam a permanência e o sucesso dos indígenas no ensino superior. (id., p.170).

Assim, acesso à educação superior seria ação relativa ao ingresso dos estudantes indígenas, mas indicaria outra questão a ser tratada: a permanência, situação em que se destaca a discussão sobre a relação entre saberes científicos e culturais ou populares, também discutida na tese de Zart (2012).

A tese de Vieira trata das cotas étnico-raciais em universidades públicas, enquanto política de ação afirmativa. A discussão de democratização apresentada pelo autor não se restringe ao acesso ao ensino superior, possui um caráter histórico. Aborda a democratização da sociedade brasileira e a questão das ações afirmativas das cotas como parte e expressão deste processo. Aproxima-se dos autores já citados quando, ao falar da relação entre democratização e políticas afirmativas trata-as no campo dos direitos sociais: "Portanto, o processo de redemocratização que avança na conquista e consolidação de direitos, deve, antes de tudo, indagar quais e quem são os que se capacitam na teia social a esse exercício, isto é, quais e quem são os destinatários dos direitos que tendem a se expandir." (2012, p.206).

Outro aspecto presente na tese de Vieira, e também abordado por Zart (2012) e Medeiros (2013), diz respeito ao fato de que o acesso à educação superior de grupos anteriormente excluídos implica em se pensar também sobre a produção do saber.

> Em síntese, e contrariamente aos que criticam as cotas raciais, esta modalidade da política de ação afirmativa ao assegurar a realização do princípio material da igualdade e a democratização do acesso à educação de pública de nível superior **põe em xeque os espaços de produção de saber e as instâncias do poder**, concomitantemente. (VIEIRA, 2012, p.30-31 – grifo nosso).

Entre as **dissertações** selecionadas, apenas em uma foi possível identificar concepções explícitas sobre os descritores que buscávamos, visto que a outra, apesar de conter referências à temática, tratava de área de conhecimento específica, não se fazendo presente a discussão conceitual.

Este é o caso de Baldinot (2012) que, apesar de fazer referência ao sujeito cotista desde o título, não apresenta discussão mais específica sobre os descritores por nós pesquisados; trata-se de uma dissertação voltada para a análise do discurso, na área da linguística. Não há definição desses termos, nem análise da política de cotas ou do processo de democratização o referido trabalho. O autor afirma ter como objetivo "a compreensão de como se institui a

posição-sujeito-cotista". Ainda assim, é possível deduzir que o termo acesso é compreendido como ingresso, visto que, nas exposições feitas ao longo do texto, usa o termo "acesso" e também "entrada", sem diferenciá-los.

> Essas posições trazem, de um lado, a que defende o mérito como forma de **acesso à universidade** [...] (BALDINOT, 2012, p....- grifo nosso).
>
> [...] há toda uma sistematização legal que defende **a entrada do negro na universidade**. (BALDINOT, 2012, p. 07 – grifo nosso).

Na segunda dissertação selecionada, Barbosa (2013), apresenta intencionalmente referenciais para a definição de democratização e de acesso.

Para definir democracia e democratização a autora se pauta em Ristoff (2008), Coutinho (2008), Santois (2010), Silva; Nogueira (2011), reiterando que "massificar não significa quantificar, mas sim propor um ensino de qualidade para os acadêmicos" e ainda que a democratização do acesso:

> [...] a uma educação de qualidade deve constituir-se em ações efetivas do Estado por meio da adoção de políticas específicas que possibilitem **não somente o ingresso (ou acesso), mas a permanência** do trabalhador, do egresso de escola pública, do indígena, do negro, enfim, de um estrato específico da população que, em dado momento, necessita ser tratado de forma diferenciada, dadas as desigualdades históricas a que foram acometidos. (BARBOSA, 2013, p. 40-41 – grifo nosso)

A autora insiste na relação intrínseca existente entre acesso e permanência, e concordando com Silva e Veloso (2013), diz que

> [...] a democratização da educação superior é um processo dinâmico que requer a adoção de ações que garantam, para além da expansão do sistema educacional e da ampliação do número de matrículas, a equidade, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação, combinadas com **políticas que facilitem o acesso e que garantam a permanência** dos estudantes nas IES. (BARBOSA, 2013, p.41).

A compreensão de acesso se fundamenta também no que afirma Dias Sobrinho (2011, p.122), conforme citado:

> [...] é também necessário esclarecer que a democratização da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso, criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência, isto é, as condições adequadas para realizarem os seus estudos.

Entendemos que, neste caso, há também uma aproximação com as idéias de Zart, Medeiros e Vieira quando afirmam a democratização do acesso à educação superior como um direito social, cuja responsabilidade cabe ao Estado, por meio de políticas públicas. Diz Barbosa:

> [...] a democratização do acesso ao "seleto mundo da produção do conhecimento de ponta" (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p.16), a uma educação de qualidade, deve constituir-se em ações efetivas do Estado por meio da adoção de políticas específicas que possibilitem não somente o ingresso (ou acesso), mas a permanência do trabalhador, do egresso de escola pública, do indígena, do negro, enfim, de um estrato específico da população que, em dado momento, necessita ser tratado de forma diferenciada, dadas as desigualdades históricas a que foram acometidos. (2013, p.40).

Como se pode observar, Barbosa (2013) não se atém a expor um conceito de permanência, mas após análises chega à conclusão que em políticas de acesso devem estar incluídas proposições relativas à permanência, concordando com os autores que embasam sua dissertação e argumentando que não faz sentido falar da primeira sem a segunda quando se parte do princípio de democratização como processo substancial de consolidação de direitos sociais, neste caso, especificamente em relação á educação superior.

Silva e Veloso (2013) apresentam e defendem essa concepção ampla de acesso, justificando que: "adotar o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista." Essa tem sido a posição defendida por pesquisadores da rede Universitas que se dedicam ao estudo do tema, entre os quais nos incluímos.

Considerações

O que se pode depreender deste trabalho são apenas indícios de que o tema democratização do acesso ao ensino superior ainda é recente como objeto de estudo de professores e pesquisadores da universidade em foco (UNEMAT). Os trabalhos selecionados, já pela definição de seus objetos de pesquisa (cursos para segmentos específicos da população e políticas de ação afirmativa), demonstram que há um processo de democratização em desenvolvimento e indicam interesse dos pesquisadores.[208] Os temas pesquisados, registrados nas dissertações e teses analisadas, estavam vinculados a: um programa específico de

[208]Uma pesquisa utilizando os nomes desses projetos e programas como descritores poderia encontrar outros trabalhos indicativos de ações de democratização da universidade que não foram analisados neste artigo.

formação de professores em exercício, um curso específico de formação de agrônomos dos movimentos sociais, cursos de formação de professores indígenas, ações afirmativas em um programa de cotas para negros. Ou seja, todos versam sobre projetos, programas ou ações da universidade que fazem parte dos processos de democratização do acesso à educação superior, ainda que as questões de pesquisa sejam delineadas sobre aspectos diversos dentro deste mesmo processo. São projetos e programas (PLPP, CAMOSC, PIIER, "3º grau indígena") criados pela instituição para o atendimento de demandas sociais específicas, ou seja, evidenciam que a UNEMAT vem realizando efetivamente ações voltadas à democratização do acesso à educação superior.

No que diz respeito às concepções de democratização, acesso e permanência não há uma visão única. Existe uma aproximação entre alguns autores em relação à responsabilidade da universidade de atender às demandas, visto que é uma universidade pública e, portanto, deveria ser democrática e fazer valer o princípio da educação como um direito social. Mas, nos outros trabalhos analisados, o processo de democratização aparece como se fosse um pano de fundo, uma questão que já está dada.

A discussão sobre permanência, quer como uma política específica, quer como parte integrante da política de acesso, está presente explicitamente em um dos trabalhos o de Barbosa (2013), e aparece como um alerta sobre a necessidade de cuidados no de Medeiros (2013). Em mais de um dos trabalhos analisados o acesso se confunde com o ingresso, não sendo levadas em consideração as condições reais dos que ingressam para permanecerem, concluírem ou fazerem os cursos com qualidade.

Queremos dar ênfase a um aspecto interessante e pouco discutido em artigos acadêmicos e que foi evidenciado por meio deste trabalho: a necessidade de se levar em consideração a relação entre democratização do acesso à educação superior - ainda que consideremos a perspectiva de ingresso e permanência conjuntamente - e a questão dos conhecimentos e saberes, veiculados, estudados, reconhecidos ou não neste nível de ensino. Consideramos que esta discussão precisa ser colocada na agenda de pesquisa sobre educação superior e que talvez seja constituinte do aspecto denominado qualidade nas discussões apresentadas até o momento.

Referências:

BALDINOT, Adelita. Efeitos de sentido dos discursos do/sobre os modos de instituição do sujeito cotista da UNEMAT. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Línguística (PPGL). UNEMAT. Cáceres/MT, 2012.

BARBOSA, Valci Aparecida Pereira. Políticas de democratização da educação superior: análise do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial da UNEMAT – PIIER/UNEMAT (2005/2 a 2011/1), **Dissertação de Mestrado**. PPGEdu/UNEMAT. Cáceres/MT, 2013.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva e MARQUES, Juliana Duarte. A expansão da educação superior no centro-oeste brasileiro via universidades estaduais: contextos e cenários. **Anais da Jornada em Pesquisa Pos graduação e extensão**. UCSCH/UEG, 2014. Disponível em: http://www.anais.ueg.br/index.php/jppext/article/view/2916.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p.121-152.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. Inclusão social na universidade: experiências na UNEMAT . **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica (PPGPCT). UNICAMP. Campinas/SP, 2008. Disponível em: http://www.reposip.unicamp.br/xmlui/handle/REPOSIP/36935. Acesso em 20 fev. 2015.

_____. Ecologia de saberes? Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica (PPGPCT). UNICAMP. Campinas/SP, 2013.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Disponível em: http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf. Acesso em 20 fev. 2015.

OBEDUC (Observatório da educação). **Políticas da expansão da educação superior no Brasil.** Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/projetoobservatoriodaeducacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2015.

RIEDER, Arno. A interiorização da educação superior no Brasil: caso de Mato Grosso. **G.U.A.L. (Gestão Universitária da América Latina)**, Florianópolis, v.4, n.3, p.228-247, set./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n3p228. Acesso em: 24 mar. 2014.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba , v. 18, n. 3, Nov. 2013 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 fev. 2015.

SOUZA, Josimar de. Meu caminho para a profissão foi as Parceladas quem me deu: a construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas. **Tese de doutorado**. PPGE-PUC/SP. São Paulo/SP, 2012.

UNEMAT. **Anuário da UNEMAT 2012**. Disponível em: http://www.unemat.br/prpti/anuario/2011/anuario_estatistico_2011.pdf. Acesso em 22 fev. 2015.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Cotas para Negros em Universidades Públicas no Brasil: Sentidos das Políticas Contemporâneas de Ação Afirmativa. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS). UFSCAR. São Carlos/SP, 2012.

ZART, Laudemir Luiz. Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo. **Tese de doutorado.** Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica (PPGPCT). UNICAMP. Campinas/SP, 2012.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O PROGRAMA INCLUIR COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Jacirene Lima Pires dos Santos
jacireneedaniel@hotmail.com
Universidade Católica Dom Bosco

Carina Elisabeth Maciel
carina22em@yahoo.com.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Eixo 5: Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

Pesquisar a educação especial na educação superior é tentar compreender uma ação política no sentido de questionar se o acesso à educação como um direito humano está sendo respeitado, pois o processo educativo no contexto atual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do sistema educacional. Assim, o presente texto tem como objetivo apresentar o Programa Incluir como estratégia de permanência da pessoa com deficiência na educação superior.
O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior - foi criado em 2005, e tem o "[...] objetivo de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFEs)" (BRASIL, 2013). O estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB e do Projeto Políticas de Expansão Educação Superior no Brasil - OBEDUC/CNPq, desenvolvido pela Rede Universitas/Br. A metodologia utilizada no texto foi análise documental e bibliográfica

Palavras-chave: Educação Especial**.** Educação Superior. Políticas Públicas. Programa Incluir.

Introdução

Pesquisar as políticas públicas de inclusão na Educação Superior é compreender uma ação política no sentido de questionar se o acesso à educação como um direito humano está sendo respeitado, pois o processo educativo no contexto atual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do sistema

educacional. Assim, o presente texto tem como objetivo apresentar o Programa Incluir como estratégia de permanência da pessoa com deficiência na educação superior e para entender esta temática foi necessário, também um estudo da contextura da reforma do Estado capitalista e seus desdobramentos, que refletem nas políticas sociais e, também nas políticas educacionais que são implantadas no país.

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior - foi criado em 2005, e tem o "[...] objetivo de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFEs)" (BRASIL, 2013). Foi desenvolvido pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e é voltado para inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, em cumprimento ao Decreto de nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004).

O Programa Incluir é uma ação afirmativa a favor da inclusão na Educação Superior da pessoa com deficiência financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade. Pretende beneficiar a população que apresenta deficiência, nas IFEs e também, fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade. (BRASIL, 2013)

Os Núcleos de Acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

A metodologia utilizada no texto foi análise documental e bibliográfica e se torna relevante, com vistas a analisar as políticas públicas de inclusão na Educação Superior neste início de século, principalmente na gestão do Governo de Luíz Inácio Lula da Silva e do Governo de Dilma Rousseff, que se apresentam com discursos de promover a participação popular e transformação da sociedade com vistas à inclusão. Esses governos trataram de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes e criaram uma série de programas para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior.

O estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB e do Projeto Políticas de Expansão Educação Superior no Brasil - OBEDUC/CNPq, desenvolvido pela Rede Universitas/Br.

O texto está organizado em três tópicos. No primeiro tópico, discorremos sobre o Estado capitalista e seu papel na formulação das políticas educacionais. No segundo, apresentamos as políticas públicas de inclusão na educação superior e no terceiro, falamos sobre o Programa Incluir como estratégia de permanência da pessoa com deficiência na educação superior.

O Estado capitalista e seu papel na formulação das políticas educacionais

Para entender a temática do texto, é necessário, também um estudo da contextura da reforma do Estado capitalista e seus desdobramentos, que refletem nas políticas sociais e, também nas políticas educacionais que são implantadas no país.

Para Morosini e Bittar (2006, p. 165), as políticas sociais são "ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais. [...] abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicação e educação [...]". Já as políticas educacionais são "políticas sociais inseridas no espaço teórico-analítico das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado […]".

Dessa forma, compreende-se que os estudos em ciências sociais estão dependentes das grandes questões de cada época e limitados pela realidade do desenvolvimento social. Exemplo de uma grande questão política, econômica e social é o neoliberalismo, pois representa a própria sociedade transformada pelo movimento de um sistema econômico que provocou grande exclusão das classes sociais menos favorecidas no mundo todo.

Segundo Bianchetti (2005, p. 21), as três últimas décadas do século XX foram importantes para consolidar a hegemonia neoliberal como um novo modelo de sociedade no mundo ocidental. No entanto, "não se pode correr o risco de tomar uma definição reducionista para compreender esse modelo". O autor afirma que:

> Em geral, os autores que analisam essa temática a definem como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (BIANCHETTI, 2005, p. 21).

No entanto, mesmo que o neoliberalismo seja um movimento que tem como estratégia mundial o enfrentamento da crise que o capitalismo apresenta, por meio da redefinição do papel do Estado pelo retorno aos ideais clássicos do liberalismo, não é conveniente considerá-lo como uma tendência do pensamento liberal. Porém, é necessário retomar as ideias do liberalismo, que se apresentam nos mecanismos naturais de mercado, e dessa forma, foram induzidos pela aplicação de políticas redistributivas direcionadas pelo Estado, para se entender como se chegou ao modelo neoliberal.

Para Hayek (1994, p. 41) a tendência geral do desenvolvimento social era libertar os indivíduos de exceções que os mantinham cativos a determinados padrões ou costumes. Essa libertação ocorreu num lento processo histórico, que o autor resume como: "[...] a transformação gradual de um sistema hierárquico organizado em moldes rígidos num sistema em que os homens podiam pelo menos tentar dirigir a própria vida [...] está intimamente ligada ao desenvolvimento do comércio".

O resultado dessa ação de franca ampliação das atividades econômicas foi um crescimento além do esperado. A ampliação do livre comércio trouxe ao homem a liberdade individual e econômica. Esse ideário político se estendeu por toda a Europa e como resultado da política de liberdade, o homem foi conquistando melhorias materiais e grandes probabilidades de progresso.

Sob esse aspecto do pensamento liberal, Bobbio (2005, p. 21) afirma:

> Uma vez definida a liberdade no sentido predominante da doutrina liberal como liberdade em relação ao Estado, o processo de formação do Estado liberal pode ser identificado com o progressivo alargamento da esfera de liberdade do indivíduo, diante dos poderes públicos (para usar os termos de Paine), com a progressiva emancipação da sociedade ou da sociedade civil, no sentido hegeliano e marxiano, em relação ao Estado.

Analisada por essa ótica, a palavra liberdade, passa a ser sinônimo de poder ou de riqueza. Seguindo os novos rumos que a história tomava, Hayek (1994, p. 61) coloca que a promessa de liberdade atraiu um grande número de liberais para o socialismo. Mas essa convicção apenas intensificaria a tragédia se ficasse demonstrado que aquilo que nos prometiam como "Caminho da Liberdade" era na realidade o "Caminho da Servidão". E acrescenta, "não obstante os termos "capitalismo" e "socialismo" ainda serem usados, em

geral, para designar respectivamente as formas passada e futura da sociedade, eles ocultam a natureza da transição que vivemos ao invés de elucidá-la".

No entanto, nesse modelo de liberdade, o indivíduo se livraria da miséria, da força das conjunturas que confinam a área de preferência, do "despotismo da necessidade material" e seriam suavizadas "as restrições decorrentes do sistema econômico" (HAYEK, 1994, p. 49).

Isso mostrou que a teoria econômica desenvolvida por Keynes, que sustentaria o modelo do Estado Benfeitor a partir da chamada Grande Depressão, sustentando que o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção (BIANCHETTI, 2005, p. 24), foi incapaz de apresentar soluções para a crise. Esse foi um dos passos que contribuíram para o processo evolutivo do novo pensamento liberal.

Concernente à política educacional para a educação superior brasileira, o que está previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 208, inciso V, é que "o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística se dará segundo a capacidade de cada um". Portanto, é dever do Estado garantir a educação, mas o nível superior fica condicionado ao preparo intelectual de cada indivíduo.

Mesmo que se construam diferentes maneiras de alcançar uma igualdade material, com potencial para vencer as diferenças discricionárias e que possam seguramente, oportunizar as pessoas chances de ter oportunidades semelhantes, existem grupos historicamente discriminados na sociedade, que dependem das políticas públicas, para terem acesso a bens, como o acesso à educação superior pelas pessoas com deficiência.

As políticas públicas de inclusão na educação superior

As políticas públicas de inclusão na Educação Superior assumem espaço central no debate sobre o papel da universidade pública na superação da lógica da exclusão, que é histórica nesse país. Por esse motivo a universidade pública necessita passar por uma mudança estrutural e cultural para que as pessoas possam ter acesso a ela e que suas necessidades de permanência e terminalidade sejam atendidas.

Já existem no cenário educacional mundial, vários acordos e documentos direcionados a reverter à exclusão na educação superior: a Conferência de Educação pata Todos (UNESCO, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade, Salamanca (UNESCO, 1994); o Fórum Mundial de Educação

(UNESCO, 2001); a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006); a Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 2009). No cenário educacional brasileiro, a inclusão está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96); no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.192/2001 e nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE), aprovada em 2008, pelo Decreto do Legislativo nº 186.

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 vem garantir o direito que todos têm à educação pública. Esse documento contribuiu intensamente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil. Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de pessoas com deficiências.

Na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro 1996, está estabelecida as diretrizes e bases da educação nacional. O capítulo V foi dedicado à educação especial que diz que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer de preferência na rede regular de ensino. Isso nos dá um novo direcionamento na forma de entender como ofertar educação para essas pessoas.

O artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 2, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre Política Nacional para a integração de pessoa com deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos

direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso aos níveis mais avançados da escolarização.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 2, determinam que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar - se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, MEC/ SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". O movimento a favor da inclusão escolar pressupõe a escolarização dos alunos com deficiência através de práticas que respeitem as diferenças individuais nas escolas comuns.

Em 2003, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), que segundo Carvalho (2010) trata-se de tornar pública vagas privadas para enfrentar, ainda que parcialmente, o problema da limitação do acesso à Educação Superior e garantir mais igualmente de oportunidades para a população. O governo também criou e consolidou 42 campi e o MEC autorizou a contratação de 5.000 professores, sendo 4.000 para docentes da Educação Superior. Em 13 de janeiro de 2005, o ProUni foi transformado em lei - Lei nº 11.096/05.

Em 14 de abril de 2004, o governo criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, com o objetivo de conduzir o processo de avaliação da educação superior. O programa está assentado no tripé: avaliação das instituições da educação superior; dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. É pelo SINAES que as instituições de Educação Superior são credenciadas, obtém autorização e reconhecimento para o oferecimento dos seus cursos de graduação, além da renovação periódica da oferta desses cursos. (CARVALHO, 2010).

Em 2 de dezembro de 2004 o governo criou a Lei de Inovação Tecnológica - Lei nº 10.973, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Segundo essa lei, o montante principal das verbas de pesquisa será repassado às universidades.

Ainda no ano de 2004, o governo cria a Lei nº 11.079, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parcerias Público-Privada (PPP) no âmbito da administração pública. O governo também implementou mudanças jurídico-normativas, mediante a adição de outros decretos e uma portaria interministerial: O Decreto nº 5.154, de 20 de julho, que regulamenta a oferta de educação profissional tecnológica de graduação e faz articulação entre os ensinos médio e técnico.

Foram vários os decretos que o governo Lula assinou no ano de 2004: o Decreto nº 5225, de 1º de outubro de 2004, que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), escolas tradicionais de nível médio, à categoria de instituições de educação superior. Os cursos tecnológicos, que eram cursos superiores diferenciados dos de graduação, adquiriram o status de cursos de graduação e pós-graduação. O Decreto nº 5.254, de 1º de outubro de 2004, dispôs sobre a organização dos CEFETs, as principais escolas de educação do país. O Decreto-Lei nº 5296 que regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Art. 227 § 2º e Art. 244 da Constituição Federal e para cumprir este Decreto o governo criou o Programa de Acesso a Universidade (Incluir), que é voltado exclusivamente para as instituições de Educação Superiores públicas federais.

Em 29 de dezembro de 2005, o governo assinou o Decreto nº 5622, regulamentando a oferta de Educação a Distância na Educação Superior, no sentido de que a ampliação da oferta de vagas ocorra por meio dessa modalidade, e não da abertura de novos cursos de graduação nas instituições públicas.

Ainda em 2005, o MEC propôs a criação de programas de políticas sob a perspectiva da inclusão social e educacional na Educação Superior, dando destaque ao Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2005). O Programa Incluir - Programa de Acesso à Universidade foi desenvolvido pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP). O Programa é voltado para inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, em cumprimento ao Decreto de nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004).

No Governo de Dilma Rousseff, a parceria é realizada por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Já em 2006, foi assinado o Decreto nº 5.773, que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e o Projeto de Lei n. 7.200/2006, que estabelece nova regulamentação para a Educação Superior brasileira.

Foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trata dos objetivos e das ações para os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. O PDE da Educação Superior elege os seguintes princípios: expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade, promoção de inclusão social, ordenação territorial; desenvolvimento econômico e social. Nele, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), são programas considerados próprios para atingir tais objetivos.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento da Educação Superior pública, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Educação Superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. Criado em 2008, através do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. O programa recebeu, no seu primeiro ano, R$ 125,3 milhões em investimentos. Em 2009, foram R$ 203,8 milhões, que foram investidos diretamente no orçamento das IFES. Em 2010, foram destinados R$ 304 milhões.

Quanto às políticas públicas de inclusão, o governo aprovou o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Essa lei surge, no contexto das ações afirmativas, como medida legislativa de discriminação positiva, instituindo políticas de integração social da população negra. Reforça, para tanto, direitos fundamentais já previstos de forma genérica na Constituição Federal, dedicando um título inteiro às especificações de direitos da população negra, com destaque para prerrogativas como saúde, educação, esporte,

cultura, lazer, liberdade de consciência e crenças religiosas, acesso a terra e à moradia adequada, trabalho e participação ativa nos meios de comunicação.

Em 2011, o Governo Dilma Housseff, lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, sob Decreto nº 7.612/2011, ressaltando o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional.

A justificativa do Viver sem Limite é que o Brasil tem avançado na implementação dos apoios necessários ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas e cada uma das pessoas com deficiência querendo dizer que cada vez o país têm se empenhado na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como motivo de impedimento à realização dos projetos das pessoas, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas das brasileiras e dos brasileiros com e sem deficiência. (BRASIL, 2011).

Segundo o Censo do IBGE/2010, atualmente, no Brasil, 45 milhões de pessoas declaram possuir algum tipo de deficiência. A proposta do Viver sem Limite é que o Governo Federal, Distrito Federal, estados, e municípios façam com que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, se efetive na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.

O Plano Viver sem Limite foi elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que trouxe as contribuições da sociedade civil, o Plano Viver sem Limite envolve todos os entes federados com um investimento total no valor de R$ 7,6 bilhões até 2014 (BRASIL, 2013).

Com a publicação do Decreto nº 7.612/2011, que institui o Plano Viver sem Limite, muitos editais de fomento, bem como incentivos à adequação e à promoção da acessibilidade vem surgindo com mais força, e nesse movimento, muito se tem comentando sobre o desenvolvimento de Tecnologias Assistivas (TA).

O Programa Incluir como estratégia de permanência

Para estudar o Programa Incluir, primeiro investigamos o contexto social no qual o mesmo está inserido, assim como os antecedentes históricos, políticos e sociais que o constituíram. Esse procedimento é importante para analisar as políticas públicas concernentes

ao acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Também se destacará os conceitos deficiência, de pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais especiais, para entender a diferença dos atendimentos nos Núcleos de Acessibilidade.

Para a Convenção da Guatemala/Constituição Brasileira (Decreto nº 3956/2001, art. 1º): Deficiência se define como "Restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social".

Os documentos classificam os tipos de deficiências, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), como: Deficiência Visual (DV): Cego - ausência total de visão, tendo como principal meio de leitura o sistema Braille eBaixa visão - comprometimento do funcionamento de ambos os olhos, mas ainda permite a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos especiais; Deficiência Auditiva (DA): Surdez - perda auditiva acima de 71 dB; Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total da audição , até 70 dB; Surdocegueira - deficiência auditiva e visual concomitante; Deficiência Física (DF) - alteração de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física; Deficiência intelectual (DI) - funcionamento intelectual significativamente inferior à média; Transtornos invasivos do desenvolvimento - transtorno do desenvolvimento, caracterizado por dificuldades nas áreas de comunicação e interação; Síndrome de Down - alteração genética cromossômica do par 21, com características físicas marcantes e implicações para o desenvolvimento; Deficiência múltipla - associação, na mesma pessoa, de duas ou mais deficiências; Altas habilidades/superdotação - alto desempenho em um ou mais aspectos do desenvolvimento.

O Programa Incluir é uma política que visa atender a pessoa com deficiência, que "[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade".

A Constituição Federal garante o direito à igualdade (art. 5º), o direito de todos à educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência às instituições educacionais (art. 206, inc. I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art.208, inc. V) (BRASIL, 1988). Porém, a legislação específica para garantir o acesso e

participação das pessoas com deficiência nos cursos de nível superior, assim como em outros espaços sociais, surgiu apenas nos últimos anos**.**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no seu art. 58 estabeleceu a dicotomia entre ensino regular e ensino especial, criando a modalidade de Educação Especial. Esta modalidade perpassa todas as etapas da educação brasileira, da Educação Infantil à Educação Superior.

A Portaria nº 1.679, de 1999, do Ministério da Educação dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência nos cursos superiores. No artigo 1º é assegurado que sejam incluídos requisitos de acessibilidade para alunos com deficiência: física, visual, auditiva, nos instrumentos de avaliação dos cursos superiores para efeito de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação de instituições de educação superior.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e objetivava integrar as ações dos órgãos e entidades públicas e privadas nas áreas de saúde, educação, cultura, desporto, lazer, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social e habitação visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social.

No que se refere à educação superior tal Decreto em seu art. 27 estabeleceu que as instituições de Educação Superior deverão: "[...] oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitado pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência".

O Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior é voltado exclusivamente para as instituições de educação superiores públicas federais. É desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) e Secretaria de Educação Especial (Seesp), hoje do Ministério da Educação (MEC), e tem como objetivo básico promover o cumprimento do Decreto nº 5.296/04.

Uma das justificativas, da pertinência do programa, é o fato de 14,4% de a população brasileira apresentar algum tipo de deficiência que em números absolutos significa 24,5 milhões de habitantes (BRASIL, 2013).

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações

institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

De 2005 a 2010, o programa lançou editais, com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Foram recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atenderam às exigências do programa foram selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

Os editais foram abertos à seleção pública para as Instituições Federais de Educação Superior, para apoio financeiro a programas ou projetos que visassem à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Nos anos subsequentes foram publicados outros editais, com o objetivo de ampliar o número de instituições e aprimorar os projetos já aprovados nas IFES. No primeiro edital, em 2005, foram aprovados 13 projetos de inclusão nas instituições públicas de Educação Superior. No segundo edital, em 2006, 28 universidades foram contempladas. Em 2007, 38 universidades tiveram projetos aprovados. Em 2008, 36 projetos de inclusão foram aprovados. Em 2009, 40 universidades tiveram projetos aprovados. No edital de 2010, 44 instituições de tiveram projetos aprovados. No total, foram 199 projetos de inclusão na Educação Superior, aprovados pelos editais do Programa Incluir.

No Governo de Dilma Rousseff, o Programa Incluir passou por uma nova reconfiguração e desde 2012, os recursos são repassados diretamente às universidades, por meio dos núcleos de acessibilidade. O valor destinado a cada uma é proporcional ao número de alunos.

Os Núcleos de Acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Vários núcleos de apoio à pessoa com deficiência vinculada às Instituições de Educação Superior no Brasil (IES) estão desenvolvendo suas atividades, tais como: USP Legal, Núcleo dos Direitos da USP; Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE) da UFRGS; Projetos de Acessibilidade do Núcleo de Computação Eletrônica (NCE)/UFRJ; Núcleo de Acessibilidade da UFSCar; Núcleo de Acessibilidade da UFG; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIS) da UFF; Núcleo de Educação Inclusiva da

UFOP; Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAI) da PUC-Minas; Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) da UFRGS; Núcleos de Apoio às Pessoas Especiais (NAPE) da UFBA etc.

Para Cury (2005), políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania, coberto pelo ordenamento jurídico do país. É ainda dentro dos espaços nacionais, espectro privilegiado da cidadania, que se constroem políticas duradouras, em vista de uma democratização de bens sociais, aí compreendida a educação escolar.

A concepção da educação inclusiva requer uma mudança nas práticas, de modo a atender a todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação, respeitando suas diferenças. Isto pressupõe a adequação ao conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2006a). Implica, também, em uma nova postura da escola regular, que deve propor ações que favoreçam a inclusão e práticas educacionais diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Com isso, podemos observar a crescente inquietação das instituições de educação superior, na busca de alternativas para dar conta da permanência desses alunos, no contexto da universidade, com a implantação de programas de apoio para os alunos com deficiências, apoiado nas políticas de ações afirmativas do MEC como programas de apoio às minorias, em geral, e, mais especificamente, o Programa Incluir. Além disso, alguns marcos legais, a exemplo da Portaria nº. 3284/2003, que estabelece as condições de acessibilidade para o reconhecimento de cursos de graduação, também têm contribuído para uma perspectiva inclusiva na educação superior.

Considerações finais

Podemos observar a crescente inquietação das instituições de educação superior, na busca de alternativas para dar conta da permanência desses alunos, no contexto da universidade, com a implantação de programas de apoio para os alunos com deficiências, apoiado nas políticas de ações afirmativas do MEC como programas de apoio às minorias, em geral, e, mais especificamente, o Programa Incluir. No entanto, são vários os limites do Programa e dos Núcleos de Acessibilidade que os impedem de atingir muitos dos seus objetivos propostos, tais como ser um programa que garanta a permanência do aluno

deficiente na educação superior: o governo não dialogou com a comunidade acadêmica sobre a inclusão das pessoas com deficiência e suas reais necessidades; o Programa não considerou as especificidades das pessoas com deficiência, nem as universidades receberam formação para a implantação dos núcleos; não considerou as iniciativas existentes em algumas IES; não contemplou todas as IES do país, apenas as públicas federais, sendo que os maiores programas de acesso e permanência como o FIES e o PROUNI são para as privadas; os professores não foram capacitados para receber esses novos acadêmicos, pois a maioria não desenvolve programas ou projetos de apoio a estes; o financiamento do governo é insuficiente.

É fato que novos caminhos e novas formas para implementar projetos e ações práticas que garantam o atendimento à educação inclusiva já começam a ser discutidos e construídos por várias instituições e professores. À universidade cabe desempenhar o papel social e aos órgãos competentes assumir totalmente as ações para garantir o acesso, a permanência e garantia de terminalidade de todas as pessoas à educação superior.

Referências

BITTAR, Mariluce. MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosini. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610 p**.**

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBIO. **Liberalismo e democracia**. 6.ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Secretaria De Educação Superior. Edital nº 2**.** Programa Incluir. **Diário Oficial [da] União,** n. 93, seção 3, Brasília, DF, 17 mai. 2005, p. 39-40. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=17/05/2005&jornal=3&pagina=39&totalArquivos=112>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Edital nº 8**.** Programa Incluir. **Diário Oficial [da] União,** n. 126, seção 3, Brasília, DF, 4 jul. 2006, p. 30-31. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=04/07/2006&jornal=3&pagina=30&totalArquivos=120>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Edital nº 3**.** Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial [da] União,** n. 108, seção 3, 6 jun. 2007, Brasília, DF, p. 31-32. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=31&data=06/06/2007> Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial [da] União,** n. 84, seção 3, Brasília, DF, 5 mai. 2008, Brasília, DF, p. 39-40. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=05/05/2008>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Edital nº 5. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial [da] União,** n. 146, seção 3, Brasília, DF, 3 ago. 2009, Brasília, DF, p. 51-52. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=51&data=03/08/2009>. Acesso em: 25 de set. 2012.

_____. Edital nº 8. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial [da] União,**n. 128, seção 3, Brasília, DF, 7 jul. 2010, Brasília, DF, p. 52-53. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=51&data=07/07/2010>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui Plano Nacional dos direitos da pessoa com deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 23 maio 2013.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Programa Incluir**, nº 93, seção 3, p. 39-40, 17 de maio de 2005. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=17/05/2005> Acesso em: 10 jan. 2013.

_____.**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília/DF, 2008. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Documento orientador Programa Incluir -** acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu-2013. Ministério da Educação, Brasília/DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

CARVALHO, Sandra Maria Cordeiro Rocha. **Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão / inclusão**. 2010. 126f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional.** Caros Amigos, ano XII, nº 136, julho de 2008.

HAYEK, Friedriek. **O caminho da servidão**. Tradução de Leonel Valandro. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1994.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, dezembro, 1948. Disponível em: < http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em: 13 jan. 2013.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009** - as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO 5 a 8 de julho de 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Almeida/Downloads/conferencia_paris.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

NUNES, Roseli Souza dos Reis[209]
rosereis@terra.com,br
UFMT

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar[210]
tecmav@terra.com.br
UFMT

Eixo 5 - Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

As políticas de acesso à educação superior a partir de 2003, ampliam o ingresso de classes populares, por meio de políticas e programas específicos. A partir dessas políticas a permanência de estudantes nesse nível de ensino se torna um grande desafio. Desta forma o texto tem por objetivo identificar elementos que interferem na permanência dos estudantes universitários, por meio de autores que trabalham com a temática. A metodologia consiste numa pesquisa bibliográfica, incluindo a temática da permanência na educação superior. Identifica-se que a permanência sofre interferência de elementos como ambiente acadêmico, condição de estudante trabalhador, capital cultural do estudante, incertezas na escolha do curso, situação financeira do estudante e necessidades de ações assistenciais e qualificadoras no apoio estudantil. Esses elementos tornam-se mais evidentes na medida em que as universidades passam a ser frequentadas por estudantes com maior diversidade cultural e socioeconômica.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Educação Superior. Permanência.

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil é marcada por uma história de favorecimento das elites sociais desde que foi constituída em 1808, para atender aos interesses do governo português na formação de profissões estratégicas para a época. A Universidade surgiu para primar pelos interesses da elite, e por longos anos, os termos: “em nome dos ‘cidadãos do reino’, depois

[209] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso.
[210] Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Nutrição e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.
Este estudo faz parte de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (GEPDES/UFMT), do qual participa as autoras, e integram as pesquisas intituladas: "Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", financiada pelo CNPq; "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo OBEDUC; "Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", que envolve pesquisadores de quatro regiões do país, vinculados à Rede Universitas BR; e “Políticas de Educação Superior no Brasil pós–LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência”, financiada pela FAPEMAT.

‘do povo brasileiro’, ‘dos interesses gerais da nação’ – mas em todos os casos a população sempre esteve excluída das oportunidades sociais” (LIMA, 2012, p. 79). Até os anos 90, as vagas na Universidades públicas do Brasil estiveram nitidamente sendo ocupadas por estudantes de classes sociais mais favorecidas economicamente que mediante os exames vestibulares conquistavam o mérito do ingresso. As políticas educacionais para educação superior têm uma história de restrição a expansão de instituições, vagas e oportunidades de acesso as classes populares. O cenário da educação superior pública, passou por uma reconfiguração muito recente no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula) a partir de 2003, quando programas como o REUNI[211] foram criados para possibilitar a expansão das instituições federais da educação superior, aumentando vagas principalmente no turno noturno com o objetivo de facilitar o acesso de estudantes das classes populares em especial o estudante trabalhador.

Ainda no governo do presidente Lula, foi criado o PNAES[212] para dar apoio financeiro aos estudantes da educação superior pública federal, com o objetivo de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

Logo após, no governo da presidenta Dilma Rousseff ocorreu a aprovação da Lei de Cotas 12.711 em 29 de agosto 2012[213]. Um marco histórico nas políticas de ingresso nas Universidades públicas que veio contrapor ao estereótipo das vagas serem ocupadas na maioria pela elite branca. Concomitantemente ao cenário que se redesenhava no campo da educação superior pública e compreendendo que só expandir o número de instituições e vagas

[211] REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais aprovado pelo Decreto nº 6.096/2007.

[212] PNAES – Em 2007 a assistência estudantil tornou-se obrigatória com a criação do Plano nacional de assistência estudantil com a publicação da Portaria Normativa nº 39 de 12/12/2007. Em 2010 passou a ser denominado de Programa nacional de assistência estudantil com o decreto nº 7.234 de 19/07/2010.

[213] A lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), reserva 50% das vagas das instituições federais de ensino superior para Ampla Concorrência e 50% é distribuída em quatro tipos de vagas: a)-candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

b)-candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

c)-candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

d)-candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

não garantiria o êxito escolar orientado para a conclusão do curso, denotou das instituições de ensino, maior ênfase na questão da permanência tida como aquela que garante a efetivação dos estudos com apoio estudantil, qualidade no ensino e todos os elementos que constituem um ambiente apropriado para o êxito no percurso acadêmico até na integralização do curso.

Além disso, Veloso (2000) em seus estudos sobre evasão nos cursos de graduação, demonstrava preocupações com a permanência do estudante nas universidades públicas argumentando que a ausência de políticas para a permanência do aluno no curso era um dos fatores que contribuía para a evasão. Percebia ainda a necessidade de fazer um acompanhamento do desempenho do estudante, apoio psicopedagógico e o desenvolvimento de uma política de orientação acadêmica.

Partindo desse pressuposto o presente trabalho objetiva identificar como a questão da permanência e da formação do estudante tem sido visto por autores envolvidos com o campo acadêmico, procurando identificar quais fatores se relacionam a vida do estudante que podem interferir em sua trajetória acadêmica como ambiente acadêmico, condição de estudante trabalhador, capital cultural do estudante, incertezas na escolha do curso, situação financeira do estudante e necessidades de ações assistenciais e qualificadoras[214] no apoio estudantil.

Dessa forma foi realizada uma pesquisa bibliográfica de autores que abordam a temática da permanência dos estudantes na educação superior identificando elementos que consideram importantes para compreender os fatores extraescolares e intraescolares[215] que podem interferir na trajetória acadêmica do estudante.

ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NAS UNIVERSIDADES

O esforço dos agentes envolvidos no campo da educação superior pública dando centralidade nas discussões dos elementos importantes para a permanência do estudante na universidade pública é pauta contemporânea e objeto de reflexão. A concepção de que o apoio a permanência deva ser fundamentado na assistência, associada apenas ao apoio financeiro é entendida como insuficiente uma vez que é preciso compreender outros fatores que promovem o bem estar e adaptação do estudante ao curso de graduação no espaço acadêmico.

[214] O termo que Primão (2015) atribui as ações que possibilitam aos estudantes das universidades públicas poderem participar do ensino, pesquisa e extensão.
[215] Termo utilizado por Oliveira(2013) ao analisar as desigualdades escolares no Brasil.

Dessa forma discutir permanência do estudante na Universidade deve consistir em identificar dificuldades que influenciam na desistência precoce, ou tempo maior no curso, as vezes inviabilizando a sua conclusão. O apoio que o estudante precisa para ter sucesso no seu percurso acadêmico, deve ser definido mediante políticas de permanência e projetos institucionais, para que o acesso à educação superior seja garantida. Compactuando com a compreensão de Silva e Veloso (2013), em que o termo acesso se alarga em sua definição:

> "[...] adotar o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista[...]. Assim, para analisar o acesso na sua etapa inicial (o ingresso), propõe-se a observação da oferta de vagas, do ingresso propriamente e da forma de seleção. Como indicadores da permanência, dados relativos à matrícula, à taxa de diplomação e a programas de fixação do estudante na academia. E para a qualidade na formação é possível ter em vista: categoria administrativa; organização acadêmica; titulação e dedicação do corpo docente; participação discente/docente nas decisões; escolha do curso; avaliação institucional; produção da pesquisa; autonomia político-pedagógica e financeira." (SILVA; VELOSO, 2013, p. 730).

Gil (2012) argumenta que a expansão do acesso as universidades públicas, vem mudando o perfil dos estudantes. A universidade passou a ser frequentada por outros estratos sociais com interesses, motivações e heranças culturais diferentes. Os estudantes possuem competências e conhecimentos em diferentes graus de desenvolvimento. Reconhecer a diversidade, conhecer cada estudante, suas características sociais, traços de personalidade, interesses, expectativas, aspirações temores, conhecimentos habilidades e competências contribui para a valoração de aspectos importantes para a aprendizagem.

O ambiente acadêmico

Alberti (2008), aponta para as questões do ambiente acadêmico e argumenta que o estudante é um ser humano, advindo de diferentes realidades, culturas e vivências e ao se confrontarem com o mundo da universidade podem enfrentar crise de identidade, inseguranças, inerente a idade pós adolescência. O mundo acadêmico "é um vir a ser diferente do que o jovem vivenciava anteriormente. Uma caminhada que lhes impõe responsabilidades, resolução de problemas e tomadas de decisões." (ALBERTI, 2008, p. 108).

Além disso, Souza et al (2008), argumenta que o estudante ingressa cada vez mais precoce na universidade. Para as autoras,

> A transição do ensino médio para o ensino superior é complexa. Logo nos primeiros semestres, é comum surgir o desânimo, desmotivação, vontade de desistir do curso. A metodologia, a avaliação e a relação professor/aluno são diferentes daquelas que estavam acostumados. Os professores não trazem para a sala de aula, as informações digeridas e sintetizadas. Ficando por conta do acadêmico a busca da sua

> complementação. Essa nova forma de trabalho provoca certo grau de angustia e ansiedade nos acadêmicos. Para os que saem da casa paterna, além das mudanças de adaptação à universidade, existem outras adaptações, como morar em casas universitárias ou apartamentos alugados, causando sentimentos com a solidão, saudades da família, de amigos entre outros. (SOUZA et al., 2008, p.124).

É importante compreender o contexto social do jovem ou adulto ingressante na Universidade percebendo que as mudanças são inerentes natureza humana, o homem constrói e reconstrói suas ações e decisões, no entanto ele precisa estar amparado em condições ideais para fazê-la. Para diminuir as carências e dificuldades encontradas na adaptação do estudante ao ambiente acadêmico, Souza et al (2008), defendem a importância dos programas de orientação e acolhimento discente para orientar e integrar os acadêmicos na Universidade.

Desse modo, compreender as dificuldades iniciais do estudante para adaptar ao curso é de fundamental importância e a construção de alternativas para a superação dessas dificuldades, pode fazer toda a diferença na sua trajetória acadêmica. A segunda pesquisa do perfil socioeconômico realizada pelo Fonaprace[216] demonstrou que as IFES têm um contingente expressivo de estudantes (65%) que necessitam de algum tipo de apoio institucional para sua permanência e conclusão dos cursos. (FONAPRACE, 2004, p. 36).

Posteriormente num encontro promovido pela Andifes[217] e Fonaprace em outubro de 2005 esteve em pauta as discussões dos problemas estudantis, com um olhar voltado para a assistência estudantil de forma integral e não apenas financeira do estudante, categorizaram algumas dificuldades emocionais dos estudantes em cinco áreas: **Fatores pessoais,** provenientes de características próprias do estudante. **Fatores interpessoais ou relacionais,** que é o relacionamento do estudante com seu ambiente, a família e o social, **Fatores acadêmicos**, que refere-se as atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem na universidade, **Fatores ambientais** que podem exercer influência negativa ou positiva na adaptação do estudante e **Fatores institucionais** que podem dificultar ou facilitar a adaptação e/ou a resolução de dificuldades do estudante. (TAVARES, et al. 2008).

---

[216] Fórum nacional de pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis, criado em agosto de 1987. Defensor das políticas de assistência estudantil.

[217] Associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior – ANDIFES - criada em maio de 1989 com a atribuição de representar oficialmente as Instituições federais do ensino superior (IFES) e o desafio de fazer a mediação com o governo federal, com as associações de professores, técnico-administrativos, estudantes e com a sociedade em geral. Esta associação aliou-se a luta do FONAPRACE dando mais visibilidade a assistência estudantil.

Dessa forma, Alberti (2008), argumenta que o governo federal está desenvolvendo muitas ações para ampliar o acesso dos alunos nas Universidades, no entanto é preciso haver um investimento em ações que façam com que o aluno permaneça e conclua sua formação.

> O desafio não é somente o de introduzir mais alunos no ensino superior mas também se faz necessário potencializar ações ao conjunto de transformações em que isso implica, assegurando para que as transformações sejam geradoras de aprendizagem, oportunidades e inclusão. [...] Estar na Universidade já é uma grande conquista para o aluno, e por isso, a educação precisa fazer a diferença na vida profissional dos sujeitos atuantes nela. (ALBERTI, 2008, p. 116).

As transformações no cenário das universidades federais, requer do poder público a definição de ações que coadunem com as condições de vida dos estudantes, sua origem social, suas dificuldades de adaptação proporcionando garantias para a permanência e sucesso em sua trajetória no ensino superior.

O estudante trabalhador

É preciso considerar um elemento importante que interfere na permanência do estudante, **O trabalho**. O estudante de origem popular que precisa conciliar estudos e trabalho se vê diante de um complicador para a permanência e conclusão do curso que é o desafio de dividir o tempo nas duas atividades.

Paula e Vargas (2012) discutem a problemática dos estudantes que precisam enfrentar essa dupla jornada.

> [...] a dificuldade de ajuste entre as exigências da escolarização e a necessidade de trabalhar, vivida por contingente expressivo do alunado. Entre a intenção de um estudante que pretende ingressar na educação superior e seu efetivo ingresso, encontramos um importante obstáculo a transpor, relacionado à situação de trabalho. Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização (PAULA; VARGAS, 2012, p. 465).

As autoras ainda complementam que o insucesso escolar recai sobre a dificuldade do estudante em conciliar o trabalho e os estudos. Essa dificuldade retrata ainda uma situação de injustiça para o estudante trabalhador de baixa renda que compromete o investimento nos estudos e o tempo tem que ser dividido entre as duas atividades. Por outro lado o estudante que pode se dedicar exclusivamente aos estudos, vem de uma origem sócio econômica mais favorecida e tem a seu favor condições mais favoráveis ao êxito escolar.

Desse modo, Ristoff (2013), retrata em suas pesquisas, mediante estudo dos dados socioeconômicos do ENADE[218] do segundo ciclo (2007,2008 e 2009) os números do estudante trabalhador na educação superior do Brasil. Segundo ele 44% dos estudantes não trabalham e têm seus gastos financiados pela família. No entanto, 56% dos estudantes brasileiros trabalham e estudam. Destes 27% recebem ajuda da família para se sustentarem, 10% se sustentam com o próprio trabalho, 13,5% se sustentam e ainda ajudam a família e 5,5% apontam ser responsáveis diretamente pelo sustento da família.

O capital cultural

Percebe-se que a família é um fio condutor na vida do estudante e os laços familiares que se vinculam com maior ou menor grau de responsabilidade influenciam nas rotinas acadêmicas do estudante. O apoio familiar na transmissão e construção de uma herança cultural nos níveis de ensino que antecede a educação superior, tem um papel fundamental na sustentação da permanência na Universidade. Valle (2013), introduzindo a obra "Os Herdeiros" de Bourdieu e Passeron (2014) faz o seguinte comentário:

> Nossos sistemas educacionais, da educação básica ao ensino superior, permanecem marcados pelas desigualdades de acesso, de permanência, de rendimento escolar, o que significa que o destino escolar das nossas crianças e jovens se define desde a mais tenra idade, estando sujeito à rede de ensino frequentada (pública ou particular), ao local da moradia (campo, cidade, centro, periferia), ao engajamento político e pedagógico de administradores e de profissionais de educação, às expectativas das famílias em relação ao saber e à formação. (VALLE, 2013, p. 12).

Bourdieu e Passeron (2014), vê na origem social dos estudantes o fator primordial nas escolhas dos cursos, para este autor os fatores culturais são mais determinantes para maior permanência na escola do que os fatores econômicos, principalmente na educação superior.

> Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência, a todos os níveis de experiência dos estudantes e primeiramente as condições de existência. O hábitat e o tipo de vida cotidiana que lhe são associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social ao mesmo tempo que substituem sua eficácia (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.28).

Dialogando com esses autores, o capital econômico pode apoiar e influenciar na formação cultural do indivíduo (denominado de agente), no entanto não se pode garantir que

[218]Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

quem tem capital econômico, adquira capital cultural[219] suficiente para obter êxito na trajetória acadêmica. O **capital cultural** contribui para o desempenho escolar e facilita a aprendizagem dos conteúdos escolares uma vez que os agentes já possuem familiaridade com a cultura legítima que é inculcada no ambiente acadêmico. Estes autores denunciam que a escola reproduz nas práticas escolares a cultura legítima (definida pelas classes dominantes) sem considerar as diferenças inerentes a origem social do estudante.

Para muitos estudantes o sucesso da adaptação ao curso pode depender da herança familiar desigual. Esta herança para Bourdieu e Passeron (2007) é distinta pelo nível capital cultural e corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais transmitidas pela família e o sistema escolar. É um conceito utilizado pelos autores para compreender as desigualdades do desempenho escolar de diferentes classes sociais. O capital cultural é adquirido com o tempo e investimento que a família propicia aos filhos, a aptidão e o dom podem ser desenvolvidos se haver um investimento e uma transmissão prévia deste capital.

Podemos também considerar que Zago (2006) coaduna com Bourdieu e Passeron (2007) quando considera em sua pesquisa a origem social, cultural e econômica dos estudantes. A autora aponta vários elementos constitutivos para o sucesso e longevidade escolar que dão condições ao estudante de origem popular de permanecerem no curso com reais possibilidades de conclusão: financiamento dos estudos, moradia, transporte alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura, lazer e o amparo da família. A referida autora busca "conhecer para além do acesso, as condições de permanência no ensino superior, bem como as estratégias de investimento adotadas ante a realidade do estudante e a exigência do curso." (ZAGO, 2006, p. 229).

A escolha do curso

Por outro lado, abordar as incertezas, a imaturidade e as dificuldades no momento da **escolha do curso**, faz-se necessário uma vez que o jovem pode sentir-se inseguro com a opção de curso escolhida. Muitos ingressam na educação superior sem a oportunidade de

[219] O sociólogo Pierre Bourdieu argumenta que o capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74).

proceder uma escolha profissional amadurecida. Silva e Polenz (2008), argumentam que no primeiro ano do curso, o universitário faz os questionamentos sobre a opção escolhida e este momento pode resultar na escolha de outro curso, esta atitude pode demonstrar um momento de autoconhecimento e indagação das escolhas e perspectivas profissionais, é positiva e desenvolve a autonomia do estudante. A evasão de um curso pode representar uma mudança para outro curso.

No entanto o processo de escolha do curso para ingresso na Universidade pública, há que se considerar que o estudante faz a sua opção mediante a pontuação conseguida no ENEM[220]. O processo de seleção que é posteriormente operacionalizado pelo SISU[221] e disponibiliza para os candidatos as notas de corte[222] por curso, induz assim o candidato a escolher um curso que a sua pontuação permita. No entanto percebe-se que muitos estudantes não se sentem satisfeitos com a escolha e já ingressam sem a devida motivação. Compreende-se que o SISU, favorece a mobilidade dos estudantes pelo país, uma vez que pode selecionar a opção do curso pela internet, no entanto, as chances de conseguirem o curso preterido diminui devido ao aumento do número de concorrentes. A forma de seleção unificada, requer um nível de capital cultural melhor entre os candidatos.

Apesar das mudanças no sistema de escolha do curso ser recente os autores Luz (2013) e Flores (2013) realizaram estudos que apontaram a influência da nota obtida obtida no ENEM para a escolha do curso. Muitos estudantes não escolhem o curso desejado e sim o que a pontuação do ENEM possibilita conseguir para o ingresso no curso superior.

Situação financeira do estudante

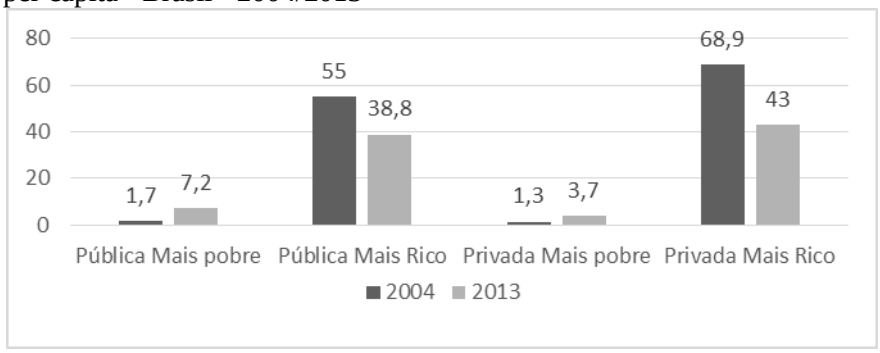
Diante dos vários elementos apresentados que influenciam na permanência do estudante, a situação financeira tem uma relevância importante na trajetória acadêmica do estudante uma vez que pode dificultar o acesso[223] ao ensino superior. Em 2004, índices do IBGE demonstraram que os estudantes mais pobres da **rede pública** da educação superior ocupavam 1,7% das vagas e os mais ricos 55%. Em 2013 a ocupação do mais pobres

[220] O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.
[221] Sistema de Seleção Unificada para o ingresso dos estudantes nas instituições federais de ensino superior, em que disponibiliza o acesso via internet para a escolha do curso e a instituição em que deseja estudar, tendo como critério de seleção a nota obtida no ENEM para fazer sua inscrição e a seleção.
[222]Nota de corte para o SISU é a menor nota que selecionaria um candidato inscrito para uma determinada instituição e curso no limite de vagas estabelecidas no edital e/ou termo de adesão no período específico do processo seletivo.
[223]O termo Acesso se estende ao ingresso, a permanência e a qualidade na formação de Silva e Veloso (2012).

aumentou para 7,2% e os mais ricos reduziu para 38,8%. Quanto a distribuição dos estudantes da educação superior na **rede privada**, em 2004, o estudante mais pobre ocupava 1,3% das vagas e os mais ricos 68,9%. Em 2013 na rede privada, a ocupação do mais pobre representou 3,7% e o mais rico 43%.

Esses índices do IBGE demonstram o quanto a população mais pobre é excluída da educação superior no Brasil com maior evidencia na rede privada. Mesmo percebendo uma evolução na ocupação de vagas pelos estudantes mais pobres em 2013 nas duas redes de ensino, os números demonstram níveis muito elevados de desigualdade no acesso.

Gráfico 01-Distribuição percentual dos estudantes da rede pública e privada da educação superior por quintos de rendimento mensal familiar per capita - Brasil - 2004/2013



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013

A realidade que se instaura em 2004/2013 nos dados do IBGE, nos remete a história de lutas ocasionadas pela ausência de políticas voltadas para a permanência do estudante na educação superior pública. Tais lutas resultaram na organização e criação do FONAPRACE, em agosto de 1987, que tomou um formato institucional com abrangência nacional num cenário de profundas desigualdades estruturais, impulsionadas pelo neoliberalismo orientado a privatização e isenção do Estado de responsabilidades sociais entre elas a educação. Este Fórum passou a ter como "meta prioritária trabalhar na sistematização de uma proposta de política de assistência aos estudantes que garantisse o seu acesso e permanência, assegurando-lhes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico." (FONAPRACE, 2012, p. 19).

Em 2000 o governo estava preparando o novo PNE[224] para 2001 e atendendo a uma reivindicação do Fonaprace, no que se refere ao Financiamento e Gestão da Educação Superior, incluiu a assistência estudantil no PNE (Lei nº 10.172/2001). Ficou definido nos

[224] Plano Nacional de educação. Este plano estabelece diretrizes e metas para a educação no Brasil com planejamento para vigorar no período de 10 anos.

objetivos e metas da educação superior deste plano (meta 34) o seguinte: “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil tais como: bolsa trabalho e outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstram bom desempenho acadêmico.” (BRASIL, 2001). A inclusão desta meta no plano deu o embasamento legal para avanços na definição de Programas mais elaborados para o apoio aos estudantes das Universidades federais.

Em 2006 as articulações do Fonaprace, fórum defensor de políticas de assistência estudantil, consistiram em propostas para criar o programa nacional de bolsas permanência. Estas articulações resultaram na definição da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 em Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como uma política de governo, posto em prática, em janeiro de 2008. Logo a seguir em 2010, a transformação do PNAES em projeto de lei no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), mediante o Decreto nº 7.234 em 19 de julho de 2010 o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), saiu da dimensão de política de governo para política de Estado sendo instituído no âmbito do Ministério da Educação – MEC.

Atribui-se ao Fonaprace e a Andifes um papel importante na luta pela criação de programas e projetos de assistência estudantil para apoiar o estudante na sua trajetória acadêmica até a conclusão do curso.

Ações assistenciais e qualificadoras

A gestão do PNAES no Brasil é acompanhada pela Andifes e Fonaprace que definem as áreas e prioridades para aplicação dos recursos. As desigualdades no acesso à educação superior persistem a exemplo dos dados demonstrados no gráfico 01. Mesmo a educação sendo pública, a permanência na universidade tem ônus para o estudante (gastos com transporte, material escolar, participação em eventos, refeição, moradia, etc.) e sabe-se que muitos não teriam condições de permanecerem no curso sem o apoio estudantil. Entre os anos de 2010 e 2014 percebe-se a evolução dos recursos federais destinados a assistência estudantil conforme demonstrado no gráfico 02. No entanto considerando que o fio condutor do PNAES é o atendimento aos estudantes de baixa renda, e que pela Lei de cotas 12.711 de 2012, ingressarão mais estudantes com este perfil, é preciso considerar um maior incremento nos recursos de apoio ao estudante uma vez que a demanda tende a aumentar.

Gráfico 02 - Orçamento das Universidades Federais referente ao PNAES

Fonte: Balanço Social SESU - 2014

Investir em educação é uma ação necessária para diminuir as desigualdades uma vez que amplia as opções para a transformação e construção de melhores condições de vida. Oliveira et al. (2013), enfatiza sobre o papel importante da escola na redução das desigualdades argumentado que:

> países mais pobres ou mais desiguais, a escola tem um papel mais importante que em países mais desenvolvidos ou menos desiguais, a ação em seu interior pode impactar essa desigualdade e, portanto, faz sentido agir sobre as práticas e processos escolares na perspectiva não só de não se alargarem as diferenças de origem, mas também, eventualmente, de reduzi-las. (OLIVEIRA et al., 2013, p. 29).

A pesquisa de Primão (2015), apresenta um estudo dos programas de permanência na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), categorizando em duas dimensões: os programas de ações assistenciais que tem o objetivo de apoiar o estudante carente e de ações qualificadoras do ensino concedidas aos estudantes em geral da UFMT. O estudo contempla um levantamento minucioso de como é implementado os programas de apoio a permanência do estudante na UFMT.

Na dimensão de **ações assistenciais** classifica os seguintes programas da UFMT: Auxílio moradia, Auxílio alimentação, Auxílio permanência, Programa de acolhimento imediato, Moradia estudantil, Bolsa de apoio à inclusão, curso de línguas, violão e outros, o programa de educação tutorial(PET) - Conexões de Saberes, Programa institucional de bolsa de iniciação científica PIBIC-Ação Afirmativa. Quanto as ações de permanência voltadas para as **ações qualificadoras** do ensino classifica os programas de: Auxílio a evento externo, Programa de bolsa de Extensão, Inclusão Digital, Programa de Monitoria, Programa de educação tutorial - PET, Programa de tutoria, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIT),Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Voluntariado de Iniciação Científica (VIC).[225]

Para essa autora as ações qualificadoras do ensino destinadas aos discentes se apresenta de forma a oportunizar a participação nas três esferas da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, percebe-se uma centralidade na assistência financeira aos estudantes carentes. Enfatiza que a dinâmica acadêmica requer uma abrangência maior das ações qualificadoras seja para os estudantes carentes seja para os demais estudantes uma vez que a "ameaça" a permanência não se restringe as carências financeiras.

> No que se refere às políticas de permanência instituídas, podemos observar que tanto o Estado, por meio dos seus programas específicos, quanto as pesquisas realizadas no tocante à permanência, estão centradas na realidade dos estudantes carentes, expressando-se na defesa de uma assistência quase exclusivamente financeira, como se esse fosse o único fator ameaçador do discente em seu trajeto universitário. Entretanto, apesar de essencial a esse público, entendemos que a vivência do conjunto da dinâmica acadêmica, que possa oportunizar a participação em ações qualificadoras do ensino, sejam elas ligadas a qualquer dos três eixos sustentadores da universidade (ensino, pesquisa e extensão), são de grande valia para que o acadêmico se fixe nesse espaço. (PRIMÃO, 2015, p. 55).

A implementação do PNAES e uma visão sobre a necessidade da assistência, são hoje desafios colocados para as instituições que devem associar a isso, projetos de permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a sociedade brasileira é desigual e excludente no campo da educação superior pública. O que requer políticas compensatórias que tenham o propósito de assegurar oportunidades as classes mais desfavorecidas. O REUNI, o PNAES e a Lei de Cotas nº 12.711 de 2012 foram implementados com o objetivo de minimizar as desigualdades no ingresso e permanência dos estudantes na educação superior pública. A formulação de programas que busquem diminuir os efeitos das desigualdades provocadas pelas condições sociais e econômicas deve ser um compromisso do Estado em parceria com as instituições de educação.

Os elementos abordados nesse texto, começam a fazer parte de uma reflexão que conduz a compreensão do estudante e suas dificuldades encontradas na trajetória acadêmica. Agrega-se a estas dificuldades a relação professor e aluno, sempre muito importante para a

[225] As especificidades das ações assistenciais e qualificadoras constam na Dissertação de mestrado de Primão (2015).

adaptação do estudante aos novos desafios oriundos do ambiente acadêmico. O professor pode motivar o estudante na opção do curso escolhido. Silva e Polenz (2008) argumenta que o professor pode criar um clima propício a construção da aprendizagem e motivar o aluno a usufruir com satisfação do curso que está fazendo.

No Brasil há uma diversidade de opções para a formação acadêmica do estudante. No entanto o estudante se depara com elementos que dificultam o seu processo de escolha ou de permanência. Neste sentido é preciso que o poder público e os agentes comprometidos com a educação superior, tomem decisões políticas em criar programas/projetos/ações focadas na realidade do estudante com o objetivo de facilitar sua permanência e conclusão do curso escolhido.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Tais Fim. **Atendimento aos estudantes universitários: um olhar etnográfico.** In. Apoio Estudantil: Reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Kullmann et e tal (Orgs). UFSM. Santa Maria. 2008.

ALMEIDA, C. E. M., BITTAR, Marluce, VELOSO, T. C. M. A. **Políticas de educação superior:** ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. Revista Educação em Questão, Natal, v.33, n.19, p.279-304, set/dez. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: A Escritos de educação. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afranio (organizadores). 9. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros** os estudantes e a cultura**.** Tradução da obra publicada originalmente em francês com o título de Les héritiers: les étudiants et la culture por Les Éditions de Minuit em 1964, Paris, França (tradutores: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle) – Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL**,** Ministério da Educação. **Balanço Social SESU** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20954&Itemid=1329. Acesso em: 19 fev. 2015.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/ _Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2002**. Brasília; 2003.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira– INEP. **Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2013.** Brasília; 2014.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/ educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 10 Jan. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 10 Jan. 2015.

_____Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf> Acesso em: 10 Mar. 2015.

FLORES, Cézar Augusto da Silva. **A escolha do curso superior no sistema de seleção unificada – SiSU:** o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista comemorativa 25 anos,** histórias, memórias e múltiplos olhares FONAPRACE/ANDIFES, Brasília, 2012.

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – **II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior -** Relatório Final da Pesquisa. Brasília: FONAPRACE, 2004. 89p.

GIL, Antonio Carlos**. Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

LIMA, Paulo Gomes. **Universidade Brasileira: por uma perspectiva universal humana e democrática**. São Paulo; Annablume, 2012.

LUZ, J. N. N. da. **O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso** – campus Cuiabá – e a relação com a democratização do acesso. Cuiabá, 2013.186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

OLIVEIRA, R. P.; BAUER, A.; FERREIRA, M. P.; MINUCI, E. G.; LISAUSKAS, F.; ZIMBARG, R.; CASSETTARI, N.; CARVALHO, M. X.; GALVAO, F. V. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. Publicação da pesquisa, 2013. Disponível em: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2013/pdf/livro4/1-analise-desigualdades.pdf. Acesso em 21 mar 2015.

PAULA, M. F. C; VARGAS, H. M.; **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior:** desafio público a ser enfrentado. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência na Educação Superior Pública:** o curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. Dissertação de Mestrado, Cuiabá. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara. **Orientação educacional e profissional na realidade cotidiana da Universidade**. In. Apoio Estudantil: Reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Kullmann et e tal (Orgs). UFSM. Santa Maria. 2008.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013.

SOUZA, Sandra Elisa Réquia et al. **Promoção de orientação e acolhimento discente**. In. Apoio Estudantil: Reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Kullmann, Geila Gonçalves et al (Orgs). UFSM. Santa Maria. 2008.

TAVARES, Marcelo et al. **Apoio psicológico e social a estudantes nas universidades brasileiras**. In. Apoio Estudantil: Reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Kullmann et e tal (Orgs). UFSM. Santa Maria. 2008.

VALLE, Ione Ribeiro. **Por que ler os Herdeiros meio século depois**. In. Os herdeiros: os estudantes e a cultura**.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **A evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2** – um processo de Exclusão. Dissertação de Mestrado, Cuiabá. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. 123p.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação, Anped, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)

Maria José de Jesus Alves Cordeiro[*]
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
maju@uems.br

Ana Luisa Alves Cordeiro[**]
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
analuisatri@yahoo.com.br

Eixo 5 - Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar as estratégias de permanência de estudantes que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem criado e executado na última década, seja de forma geral e/ou direcionada especificamente aos/às cotistas negros/as e indígenas. As estratégias de permanência são aqui entendidas como políticas, programas e/ou ações assumidas pela instituição que visam garantir, atender e/ou sanar aspectos não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais. O estudo se utiliza da pesquisa bibliográfica e documental, bem como de alguns dados estatísticos. Consideramos assim que o acesso e o ingresso na educação superior não são garantias de conclusão, pois pensar a questão do acesso à educação superior implica em combinar ingresso, permanência e formação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Superior; Acesso; Permanência; Cotas; UEMS.

Na última década tem havido uma expansão e democratização do acesso à educação superior, no que se refere à ampliação quantitativa (estrutura física, corpo docente, vagas, etc.) e ampliação da participação e inclusão, por exemplo, de estudantes pobres, do interior, com deficiência, de escola pública, negros/as e indígenas. Essa inclusão tem estremecido o padrão hegemônico (homem, branco, urbano, economicamente privilegiado, heterossexual, cristão, etc.) que a muito permeia o ambiente universitário brasileiro.

---

[*] Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na graduação, no Mestrado em Educação e no Mestrado Profissional Ensino em Saúde. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB).

[**] Doutoranda em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Orientador: Prof. Dr. Ahyas Siss (UFRRJ/UCDB). Bolsista PROSUP/CAPES. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS).

Deste modo, entendemos por acesso "[...] a participação na educação superior, o que implica, idealmente, em considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino" (SILVA, 2011, p. 14). E que entre as tantas funções da universidade cabe a de "[...] atender a demanda por mais educação e o acesso de brancos, negros, índios, ricos ou pobres constitui-se num anseio social" (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007, p.152).

Essa ampliação do acesso, da presença da diferença e diversidade no meio universitário tem implicado em fatores de permanência, que envolvem não somente questões socioeconômicas, já que muitos/as estudantes são oriundos/as de grupos em situação de vulnerabilidade social (ausência ou acesso precário a bens e serviços, como saúde, educação, moradia, previdência social, emprego, etc.), mas questões pedagógicas e culturais, já que a universidade enquanto espaço de relações é desafiada a não transformar a diversidade e diferença em desigualdade escolar, logo, em fator de evasão escolar.

O objetivo deste artigo é identificar as estratégias de permanência de estudantes que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem criado e executado na última década, seja de forma geral e/ou direcionada especificamente aos/às cotistas negros/as e indígenas. Nosso estudo utiliza da pesquisa bibliográfica e documental, bem como de alguns dados estatísticos e, vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/ Mariluce Bittar (GEPPES/MB), o qual se articula ao Grupo de Trabalho (GT 11) "Política da Educação Superior", da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e ao Subprojeto 5 "Políticas de expansão da Educação Superior e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes", da Rede Universitas/Br, que desenvolve atualmente o Projeto Interinstitucional do Observatório de Educação (OBEDUC-CAPES) "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil" e também vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS).

O conteúdo está organizado em três tópicos, nos quais abordamos: "Acesso e permanência na educação superior"; "A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem uma política institucional de permanência de estudantes?"; "Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)". Por fim, além dessa breve introdução, trazemos as considerações finais e referências.

Acesso e permanência na educação superior

O Censo da Educação Superior 2013, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou que em 2013 o Brasil possuía 2.391 instituições de educação superior, das quais 301 são públicas (13%) e 2.090 privadas (87%). A pesquisa trouxe ainda que: foram oferecidos 32.049 cursos, dos quais 10.850 localizavam-se nas instituições públicas (34%) e 21.199 nas privadas (66%); realizaram-se 7.305.977 matrículas, das quais 1.932.527 nas públicas (26%) e 5.373.450 nas privadas (74%); houve 2.742.950 ingressantes, dos quais 531.836 nas públicas (19%) e 2.211.104 nas privadas (81%); e 991.010 concluintes, dos quais foram 229.278 nas públicas (23%) e 761.732 nas privadas (77%).

Os dados apontam, portanto, uma expansão da educação superior que se concentra em maior parte no setor privado, sendo que políticas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído em 1999, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2005, com recorte étnico-racial, auxiliam na permanência de estudantes nas instituições privadas.

Em relação às instituições públicas estaduais a ampliação do acesso se dá, entre outros aspectos, com o processo de expansão, de interiorização e de adoção de políticas de cotas étnico-raciais, das quais são pioneiras na criação e execução. A primeira universidade brasileira que destinou cotas em seu processo seletivo foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, seguida da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A UEMS, pioneira no estado de Mato Grosso do Sul, estabeleceu com a Lei nº 2.605, de 06 de outubro de 2003, cotas de 20% para negros/as, e Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, cotas de 10% para indígenas.

O Censo da Educação Superior 2013 apontou que os impactos da expansão da educação superior são visualizados nas características de escolaridade entre as gerações mais recentes no país, e que mesmo com os importantes avanços entre as gerações, levando em conta diferentes dimensões (renda, cor ou raça, sexo e região geográfica), as políticas de inclusão vigentes devem ser mantidas e ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos/as os/as brasileiros/as.

No entanto, refletir sobre as oportunidades educacionais, sobre o acesso a educação superior, implica em discutir os fatores de permanência, sendo que consideramos as estratégias de permanência como sendo as políticas, os programas e/ou as ações assumidas

pela instituição que visam garantir, atender e/ou sanar aspectos não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais.

A permanência como uma política institucional, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes, precisa ir além da mera preocupação com números e criar um espaço de relações na universidade que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos/as estudantes, de modo que desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania. Por isso, compreendemos que "a política é o lugar, por excelência, da eficácia simbólica, acção que se exerce por sinais capazes de produzir coisas sociais e, sobretudo, grupos" (BOURDIEU, 2004, p. 159).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) trata de forma genérica a questão da permanência, manifestando apenas uma preocupação com ela sem estabelecer critérios ou programas para sua efetivação nos diversos níveis de ensino, o que consta no art. 206, inciso I, o qual dispõe que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Isso se repete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), no art. 3º, inciso I, sendo que a preocupação com a permanência só irá reaparecer no que diz respeito à educação de jovens e adultos, de estudantes trabalhadores/as, no art. 4º, inciso VII, e no art. 37º, § 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014, p. 9) é posto como uma política de estado para "[...] enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania". A preocupação mais evidente nas vinte metas do PNE 2014-2014 é com a educação básica, no que se refere à educação superior ela é abordada nas metas 12, 13 e 14, que focam o aumento da taxa de matrículas e de vagas, ou seja, expansão e acesso.

Porém, o PNE 2014-2024 traz algumas estratégias que implicam em fatores de permanência de estudantes, que são: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil (Estratégia 12.5); consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional (Estratégia 12.12); ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os benefícios destinados à concessão de financiamento (Estratégia 12.20).

O Plano Plurianual - PPA/2012-2015 (BRASIL, 2012) da União, no Programa Temático "Educação Superior: Graduação, Pós-graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão",

também enfatiza como primeiro desafio a continuidade da expansão da oferta de vagas e matrículas na graduação. O documento destaca ainda que a expansão da oferta de vagas a todos os segmentos populacionais é um instrumento de inclusão social, e que o outro desafio que se coloca é a manutenção e ampliação das medidas que visam garantir o acesso à educação superior para todos/as. As medidas citadas são a expansão e interiorização da rede pública federal gratuita, a concessão de bolsas de estudo e de financiamentos estudantis, e o apoio à permanência dos/as estudantes de baixa renda, como forma de reduzir a evasão.

Embora haja essa preocupação com o acesso e a permanência tanto na CF/1988, LDB/1996, PNE/2014-2024 e PPA/2012-2015, a ênfase das políticas educacionais, formuladas em contexto de governos neoliberais/capitalistas tem sido no acesso, o que tem possibilitado uma expansão principalmente da educação superior privada, como é possível observar nos dados do Censo da Educação Superior 2013. Essa expansão das instituições de ensino privadas, em especial as com fins lucrativos, corresponde ao objetivo econômico existente no PPA/2012-2015.

No entanto, apesar dessas determinações de uma sociedade capitalista/neoliberal, as políticas educacionais de inclusão, entre elas as ações afirmativas na educação superior, têm possibilitado o acesso de grupos sociais (pobres, negros/as e indígenas) à educação superior, que viam suas trajetórias educacionais quase inexistentes ou interrompidas pelo meio do caminho. O acesso desses/as estudantes de escolas públicas, de negros/as e indígenas, para além da preocupação expressa na lei, tem implicado em muitos fatores que emergem do cotidiano universitário e provocam a universidade a criar e executar políticas de permanência que levem em conta a diversidade e a diferença, que hoje estremecem e questionam posturas hegemônicas e racistas dentro da universidade.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem uma política institucional de permanência de estudantes?

A UEMS, no período de 2004 a 2012, ou seja, nove ingressos de cotistas após a criação das leis, registrou um total de 65.348 (sessenta e cinco mil e trezentos e quarenta e oito) estudantes matriculados/as, destes/as 7.041 (sete mil e quarenta e um) negros/as cotistas e 1.753 (mil setecentos e cinquenta e três) indígenas cotistas (Tabela 1). Quanto aos dados de egressos/as no período de 2007 a 2012, foram 5.562 (cinco mil e quinhentos e sessenta e

dois), dos quais 4.916 (quatro mil e novecentos e dezesseis) gerais, 568 (quinhentos e sessenta e oito) negros/as cotistas e 78 (setenta e oito) indígenas cotistas (Tabela 2).

Tabela 1 – Número de Estudantes Matriculados/as na UEMS, de 2004 a 2012.

Ano	Gerais	Negros/as Cotistas	Indígenas Cotistas	Total
2004	5943	240	67	6250
2005	6281	481	96	6858
2006	6581	630	164	7375
2007	6106	770	181	7057
2008	6020	877	198	7095
2009	6052	840	215	7107
2010	6285	969	247	7501
2011	6513	1088	280	7881
2012	6773	1146	305	8224
Totais Gerais	**56554**	**7041**	**1753**	**65348**

*Fonte: A partir de 2004 temos a primeira seleção com cotas. Planilha construída a partir dos dados de matrículas disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico (DRA), da UEMS, em 2014.

O Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação – CPA/ Ciclo 2012-2015 (UEMS, 2013, p. 11) destaca que a UEMS possui a sede e 14 unidades universitárias no interior, e que "[...] conta, em seu quadro de acadêmicos, com cerca de 85% de egressos de escolas públicas, oriundos de famílias que ganham até 3 salários mínimos, o que demonstra que ela vem cumprindo seu intento de gerar educação gratuita e pública".

Tabela 2 – Número de Estudantes Concluintes na UEMS, de 2007 a 2012.

Ano	Gerais	Negros/as Cotistas	Indígenas Cotistas	Total
2007	814	48	9	871
2008	773	100	9	882
2009	1023	106	22	1151
2010	693	117	14	824
2011	756	112	14	882
2012	857	85	10	952
Totais Gerais	**4916**	**568**	**78**	**5562**

*Fonte: Planilha construída a partir dos dados de concluintes disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico (DRA), da UEMS, em 2014.

Os critérios exigidos para inscrição de negros/as (pretos/as e pardos/as) e indígenas pelo sistema de cotas, definidos na Resolução CEPE/UEMS nº 430, de 30 de julho de 2004, são:

Quadro 1 – Critérios exigidos para inscrição de negros/as (pretos/as e pardos/as) e indígenas pelo sistema de cotas na UEMS.

Critério Estudantes Negros/as Cotistas	Critérios Estudantes Indígenas Cotistas
Art. 10. Aos candidatos que optarem por concorrer no regime de cotas de vinte por cento para negros serão exigidos, além dos incisos I, II, III, IV e V do art. 9º: I - uma foto colorida recente 5x7 cm; II - autodeclaração, constante na ficha de inscrição; III - fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedido por escola da rede pública de ensino; IV - declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso. § 1º Os candidatos inscritos no percentual de vagas para negros terão as suas inscrições avaliadas por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino, composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro, indicados pelo Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro, que as deferirá ou não, por decisão fundamentada, de acordo com o fenótipo do candidato. § 2º Os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos setenta por cento referentes às vagas gerais	Art. 11. Aos candidatos que optarem por concorrer no regime de cotas de dez por cento para indígenas serão exigidos, além dos incisos II, III, IV e V do art. 9º: I - fotocópia da cédula de identidade indígena (frente e verso); II - declaração de descendência indígena e etnia, fornecida pela Fundação Nacional do Índio em conjunto com uma Comissão Étnica, constituída em cada comunidade.

Após 2010, com a adesão em 100% ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), os/as candidatos/as às cotas, ao invés de passarem por uma comissão de análise das inscrições, passam agora por entrevista pessoal na banca de avaliação fenotípica (características físicas, como por exemplo, cor da pele, cabelo, etc.), formada por professores/as pesquisadores/as de questões étnico-raciais da UEMS e de outras instituições, convidados/as de outras áreas e integrantes de movimento social com formação acadêmica. Essa banca foi normatizada pela UEMS em 2013, para validar a declaração que os/as candidatos/as preenchem no SiSU, como forma de evitar quaisquer desvios. A banca ocorre no mesmo dia e horário da matrícula, sendo deferida ou não sua matrícula.

Assim, para identificar se a UEMS tem uma política institucional de permanência de estudantes, cotistas e não cotistas, analisamos o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009-2013), aprovado pela Resolução do COUNI nº 348, de 14 de outubro de 2008. O PDI previu como um dos seus objetivos "ampliar e consolidar as ações da assistência estudantil" e para isso estabeleceu quatro metas, que são: 1. Ampliar em 30% as bolsas do Programa de Assistência Estudantil (PAE-UEMS); 2. Articular com o poder público ou iniciativa privada a ampliação do número de bolsas para estudantes oferecidas à UEMS; 3. Ampliar, consolidar e aprimorar os processos e ações que envolvam a assistência estudantil, garantindo a permanência do discente; 4. Criar, até 2010, um programa de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos bolsistas.

Para que isso pudesse se materializar, o PDI 2009-2013 elencou algumas ações: previsão no orçamento de aumentos graduais para a ampliação do número de bolsas PAE; implantação de bolsas institucionais destinadas aos estudantes cotistas; articulação política, nas esferas municipal, estadual e federal, para a oferta de bolsas permanência para os estudantes; articulação, junto ao Governo Estadual e Assembléia Legislativa, para a alteração do Decreto Estadual referente às bolsas para acadêmicos indígenas da UEMS; articulação junto aos órgãos governamentais para a criação de um programa de ações afirmativas para acadêmicos; estabelecimento de convênios para atendimento especializado em saúde (psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia) para estudantes; estabelecimento de convênios com Organizações Não-Governamentais (ONGs) e empresas públicas ou privadas para ampliação do número de bolsas-permanência; ampliação da participação acadêmica nos processos de decisão da extensão; promoção de uma maior articulação com o Diretório Central de Estudantes (DCE) para firmar convênios visando atender e melhorar as condições dos acadêmicos nas Unidades Universitárias; elaboração de instrumentos de acompanhamento e avaliação do desempenho dos bolsistas.

Além disso, o PDI 2009-2013 previu também objetivos de "identificar e minimizar os índices de evasão e retenção dos discentes da UEMS", "implementar, estimular e consolidar a política institucional de inclusão, respeito à diversidade e à prática de solidariedade"; "consolidar, ampliar e fortalecer a Editora e a Livraria da UEMS", entre outros aspectos que implicam em fatores de permanência.

Se por um lado a UEMS estabelece uma política institucional em relação a permanência de estudantes, por outro verificamos que as ações precisam ser ampliadas e outras ainda estabelecidas. Desde 2008, pesquisas vêm sendo realizadas para avaliar a política de cotas na UEMS, evidenciando ainda inúmeras dificuldades de ordem socioeconômica, pedagógicas e culturais vivenciadas por acadêmicos/as negros/as e indígenas cotistas.

Um primeiro trabalho que procurou evidenciar as questões de permanência de cotistas na UEMS foi a pesquisa "Política de Cotas para Negros na Educação Superior: estratégia de acesso e permanência?", realizada por Cordeiro da UEMS, em parceria com pesquisadoras Bittar e Maciel da UCDB, e financiada pela FUNDECT e CNPq. A pesquisa aplicou questionário socioeconômico a todos/as os/as estudantes nos Cursos de Direito, Enfermagem e Normal Superior, nos anos 2004 e 2005.

Segundo Bittar, Cordeiro e Maciel (2007, p. 150) os/as estudantes negros/as cotistas apontaram como dificuldades de permanência, principalmente as questões

socioeconômicas, como gastos com moradia, alimentação e aquisição de livros, o turno em que é oferecido o curso dificultando a realização de trabalhos remunerados, a falta de diálogo por parte dos/as professores/as e dificuldades em algumas disciplinas. Porém, destacam que as bolsas de estudo e estágio e o apoio da família têm facilitado a permanência.

A segunda pesquisa foi realizada por Cordeiro (2008), "Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso", no doutorado em educação na PUC-SP, com o objetivo de "identificar e analisar o que ou a quem se atribui o sucesso ou insucesso acadêmico dos cotistas, do ingresso à formatura". A autora estudou o desempenho de negros/as cotistas, indígenas cotistas, e não cotistas, nos trinta e sete cursos de graduação da UEMS, abrangendo os períodos de ingresso de 2003 a 2006, e de conclusão de 2004 a 2007, com aplicação de questionários que possibilitaram o levantamento do perfil socioeconômico dos/as cotistas negros/as e indígenas, entre outros elementos. E aqui é importante destacar alguns dados do levantamento feito sobre a permanência desses/as estudantes.

Cordeiro (2008, p. 11-122) aponta que quando os/as estudantes negros/as e indígenas cotistas foram indagados/as sobre os fatores que facilitam ou não a permanência e o desempenho do/a cotista na UEMS, esses/as apontaram:

Quadro 2 – Fatores que facilitam ou dificultam a permanência e o desempenho do/a cotista na UEMS.

Fatores que facilitam:	Fatores que dificultam:
- Bolsa universitária; - Projetos, iniciação científica, monitorias e estágios; - Acompanhamento pedagógico; - Universidade pública e ensino de qualidade; - Ajuda no passe de ônibus; - Aquisição de materiais didáticos; - Auxilio moradia; - Apoio da família; - Apoio comunitário; - Apoio de colegas e de professores não discriminando-nos; - Professores bem intencionados, atenciosos, acessíveis; - Tratamento igual dos professores e funcionários perante os demais alunos; - Esforço em aprender, entender e ser capaz; - Autoestima; - Tempo para estudar e frequência no curso; - Facilidade de acesso, fato de a UEMS estar em vários locais do interior e próxima dos centros da cidade; - Palestras, debates, seminários, conferências e cursos de capacitação, especialmente aqueles sobre ações afirmativas; - Inclusão no ensino superior.	- Questão financeira e a demora no repasse da bolsa universitária ou a perda da mesma; - Número restrito de vagas nos projetos com bolsas; - Dificuldade em conseguir professores orientadores nos projetos com temas étnico-raciais; - Falta ajuda financeira para o não bolsista; - Falta ajuda e incentivo do governo; - O transporte (distância), a alimentação, a moradia e a discriminação racial, ausência ou o auxilio dado ainda é baixo; - Falta estrutura (espaço físico) para cotistas e outros, pois muitos trazem comida para esquentar e passam o dia na universidade; - Acervo de livros disponíveis é pequeno e desatualizado; - Poucos laboratórios de informática; - Faltam instrumentos para trabalho de campo; - Compra de material e xérox; - Custo de vida na cidade é alto; - Ser oriundo de um ensino médio fraco; - Muitos cotistas não possuem uma estrutura familiar sólida, ocasionando dificuldade no aprendizado; - Dificuldades didáticas; - Falta de acompanhamento pedagógico em algumas disciplinas, principalmente de exatas; - Monitores que falem com a mesma linha de

	pensamento; - Falta de informações; - Os acadêmicos não são unidos; - Adaptação e integração ao meio social e acadêmico; - Baixa-estima; falta apoio psicológico e moral e incentivo; - Curso integral é muito corrido; - Rótulo de cotista e preconceito de alguns colegas de sala;

Além disso, os/as estudantes negros/as cotistas apontaram a ausência de disciplina que trabalhe as questões raciais e história da África para formação da identidade e aumento da autoestima, bem como a falta de divulgação de eventos sobre negros. Mas destacaram que ações como o Programa Brasil Afroatitude, a existência do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER), as aulas quinzenais (Curso Normal Superior) e a oportunidade de assumir a identidade étnico-racial são fatores que têm facilitado a permanência (CORDEIRO, 2008, p. 120-122).

E os/as estudantes indígenas cotistas apontaram ainda como dificuldade o excesso de faltas, a saída da aldeia em tempos chuvosos, a adaptação e integração no meio social e acadêmico, o fato de terem ficado muito tempo fora da escola, estar longe da aldeia e da família, a falta de conhecimento dos professores sobre o cotista indígena, e a falta de monitores na área de exatas. Para eles/as facilitam ainda a permanência o apoio de organizações como o Rede de Saberes, a universidade ser próxima à aldeia (Dourados, Aquidauna, Amambai), saber que levarão conhecimento para a aldeia, o laboratório de informática só para os indígenas, os encontros interculturais, e o seu desenvolvimento como pessoa (CORDEIRO, 2008, p. 111-112).

Cordeiro (2008, p. 125) destaca assim que as dificuldades e outros fatores enfrentados por cotistas negros/as e indígenas da UEMS desvelam a luta que cotistas travam cotidianamente num ambiente acadêmico, ambiente este histórica e socialmente projetado para outra clientela que não a de negros/as e indígenas.

Posteriormente, entre 2009 e 2010, foram realizadas quatro pesquisas de iniciação científica vinculadas a um projeto institucional de pesquisa na UEMS sob a coordenação de Cordeiro (2010), "[...] com o objetivo de responder às indagações levantadas sobre os índices de evasão e repetência de cotistas e não cotistas". As pesquisas também orientadas por Cordeiro foram: 1. "Evasão dos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no período letivo de 2004 a 2007: levantamento e análise das causas, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição" (realizada pela bolsista PIBIC, do curso de

Pedagogia, Shirley Flores Zarpelon); 2. “Negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: índices e causas de evasão no período de 2004 a 2007 e as ações de permanência desenvolvidas pela universidade” (realizada pela bolsista PIBIC, do curso de Pedagogia, Walgistela Ponse Aguiar Blanco); 3. “A repetência de negros e indígenas cotistas nos cursos de Letras da UEMS no período letivo de 2004 a 2007” (realizada pelo aluno do curso de Letras, Edvaldo Teixeira Moraes); 4. “As dificuldades dos negros/negras cotistas durante o primeiro ano dos cursos de licenciatura da UEMS na assimilação, compreensão e interpretação dos conteúdos nas diversas disciplinas” (realizada pela cotista, bolsista, PIBIC/AF/CNPq, do curso de Pedagogia, Hedickleya de Oliveira Almeida da Silva).

Sinteticamente, as quatro pesquisas trouxeram questões importantes em relação à permanência de estudantes na UEMS. No que diz respeito à permanência de indígenas cotistas verificou-se que o rigor do Programa Vale Universidade para Indígena (cobrança de 90% de frequência) tem sido uma dificuldade, que o valor da bolsa é insuficiente para sobrevivência e despesas com o curso, visto que precisam sair de suas aldeias, e que embora o Programa Rede de Saberes ofereça laboratório de informática, houve tutoria apenas nos anos 2006 e 2007, e sem ser na língua materna. Quanto a permanência de negros/as cotistas verificou-se que quando há ações de permanência, como houve com o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e o Programa Brasil Afroatitude, o índice de evasão caiu, que tanto os/as cotistas como os/as não cotistas apresentam dificuldades relacionadas com a qualidade do ensino médio cursado e com questões socioeconômicas, e que os cursos da área de exatas são os que apresentam maior índice de evasão e repetência (CORDEIRO, 2010, p. 105-112).

Os/as estudantes bolsistas que realizaram as pesquisas acima citadas, diante das dificuldades de permanência verificadas na UEMS, apontaram algumas sugestões para a universidade, entre elas: discutir a questão étnico-racial envolvendo toda a comunidade acadêmica; mudanças nos currículos dos cursos de modo a contemplar a diversidade cultural; realização de eventos sobre a cultura indígena e negra envolvendo toda a comunidade acadêmica; ações de permanência com bolsas (pesquisa e extensão) para evitar os altos índices de evasão no primeiro ano de curso (CORDEIRO, 2010, p. 105-112).

Assim, as maiores dificuldades denunciadas pelos/as cotistas para permanecer nos cursos, são: professores/as que não têm paciência para ensinar alunos/as que não entendem; rejeição de professores/as para orientar principalmente temas étnico-raciais; discriminação por parte de professores/as e colegas dentro e fora da sala de aula com piadas, ditados, indiretas; acesso a materiais de campo (instrumentos, equipamentos para aulas de campo, etc.); cópias

de materiais e a internet (indígenas); exclusão nos grupos de trabalho e muitas vezes chamados de coitados, preguiçosos e cachaceiros (indígenas); professores/as que falam contra as cotas dentro da sala de aula numa clara intenção de humilhar os/as cotistas; ingressar na iniciação científica, pois não sabem elaborar projetos (metodologia); horário de estágio e a necessidade de trabalhar que impede dedicar horas ao estudo; dificuldades com as disciplinas básicas dos cursos, e principalmente com o uso da Língua Portuguesa; dificuldades de entendimento da fala dos docentes (indígenas); conciliação de horários de estudos e curso integral; exigência de muitos critérios e documentos para receber bolsa permanência; não ter conhecimento tecnológico (informática); desconhecimento da organização do trabalho pedagógico na universidade; adaptação e integração ao meio social e acadêmico; falta de acompanhamento pedagógico principalmente em disciplinas da área de exatas e línguas; ausência de apoio psicológico e moral, bem como de incentivo.

Por isso, como destaca Gomes (2003, p. 221),

> [...] as políticas de permanência desenvolvidas pelas universidades públicas, que visam atender aos alunos de camadas populares, são importantes, mas não atingem todos os aspectos concernentes à inserção universitária dos jovens pobres, sobretudo, dos jovens negros e pobres. Para estes, não basta apenas ter uma bolsa de trabalho ou receber uma ajuda socioeconômica. É preciso criar oportunidades iguais para que alunos e alunas negros, principalmente os pobres, tenham as mesmas oportunidades de acesso às bolsas acadêmicas, de extensão, monitorias, cursos de línguas e participação em projetos de pesquisa, tanto quanto os alunos de outros grupos étnicoraciais e de outras camadas socioeconômicas. É necessário estabelecer igualdade de oportunidades em relação à entrada e permanência dos alunos negros e brancos nos diferentes cursos universitários, criando possibilidades reais para que os alunos/as negros e pobres possam estudar nos cursos de horário integral e tenham condições de pleitear uma vaga na pós-graduação.

Desta maneira, as estratégias de permanência precisam ser entendidas como políticas, programas e/ou ações assumidas pela instituição que visam garantir, atender e/ou sanar aspectos não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais. As pesquisas acima relatadas mostraram que apesar de as questões socioeconômicas serem as mais citadas quando se trata de permanência na educação superior, outros fatores têm implicado, tanto pedagógicos como culturais, por exemplo, quando se fala do currículo, da formação permanente da comunidade universitária como um todo e da criação de espaços de discussão sobre a questão étnico-racial.

Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Para identificar como a política institucional de permanência da UEMS, o que foi disposto no PDI 2009-2013, tem se materializado, acessamos alguns documentos institucionais, entre eles, o Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ciclo 2012-2015 (UEMS, 2013), o Relatório Final da Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ciclo 2009-2012 (UEMS, 2012), e o Relatório Anual de Atividades 2012 (UEMS, 2012a).

O Programa Institucional de Bolsas de Extensão (UEMS, 2013) concede bolsas de extensão, com caráter mensal, que podem ter duração de três, seis ou doze meses, conforme o edital ou projeto. No período de 2003-2012 foram contempladas 36 bolsas em 2003, 43 em 2004, 60 em 2005, 70 em 2006, 100 em 2007, 137 em 2008, 195 em 2009, 181 em 2010, 135 em 2011 e 197 em 2012, houve assim, um crescimento no número de bolsas oferecidas.

O Programa Institucional de Monitoria (UEMS, 2012; UEMS, 2013), em 2009 registrou 174 monitores/as (105 com bolsa e 69 sem bolsa); em 2010, foram 187 monitores/as (145 com bolsa e 42 sem bolsa); em 2011, 276 monitores (176 com bolsa e 100 sem bolsa); e em 2012, registrou 337 monitores/as (175 com bolsa e 162 sem bolsa). Aqui também visualizamos um aumento no quantitativo de monitores/as. Eles/as trabalham assuntos específicos das disciplinas com colegas que possuem dificuldades de aprendizado. No entanto, é uma bolsa com carga horária restrita e com um valor bem menor em relação às outras bolsas (R$ 90,00 ou R$ 180,00), um dos fatores que desestimulam o/a estudante a concorrer.

Em relação aos convênios de estágio celebrados, foram 127 em 2008, 90 em 2009, 105 em 2010, 129 em 2011, 604 em 2012. São convênios de estágios com empresas públicas, privadas e com organizações não governamentais de Mato Grosso do Sul e de outros Estados e Países. A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Graduação da UEMS teve 2.622 estudantes matriculados/as em 2009, 2.741 em 2010, 2.230 em 2011, 2.201 em 2012. Havia ainda 106 estudantes fazendo estágio não obrigatório em 2010, 146 em 2011, e 214 em 2012 (UEMS, 2012; UEMS, 2013).

No que se refere às Bolsas de Iniciação Científica a UEMS possui várias modalidades de ofertas conforme demonstrado na tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Evolução do número de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – 1999-2013.

Ano	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Bolsas UEMS	40	60	88	110	110	110	150	150	175	175	175	178	178	178
Bolsas CNPq					10	10	20	25	25	35	56 *	61*	66*	66*
Bolsas CNPq PIBIT***														10
EIC-MA (sem bolsa)								49	28	08	24	51	62	62
Trabalhos no ENIC**								101	153	174	217	245	262	-

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – 2012
*** 50 CNPq e 16 CNPq Ações Afirmativas**
**** Trabalhos apresentados no Encontro de Iniciação Científica**
*** Bolsa de Iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação

*Fonte: Relatório Final da Comissão Própria de Avaliação – CPA Ciclo 2009-2012 (UEMS, 2012).

O Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas – PIBIC/AF/CNPq é voltado para universidades públicas que são beneficiárias de cotas e que têm programas de ações afirmativas. A bolsa tem duração de 12 meses, com objetivo de propiciar aos/as cotistas a possibilidade de participarem de atividade de iniciação científica.[226]

O Relatório Final da Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ciclo 2009-2012 (UEMS, 2012) aponta que a política de permanência estabelecida no Programa de Assistência Estudantil ainda é limitada diante do elevado número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e que o Programa Vale Universidade foi estendido a todas as unidades da UEMS (Tabela 4).

Tabela 4 – Evolução do número de Bolsas de Apoio Estudantil – 2009-2011.

Programas	Modalidades	Nº bolsas benefícios sociais 2009	Nº bolsas - benefícios sociais 2010	Nº bolsas - benefícios sociais 2011	Valor Unitário 2011	Transporte para o estágio	Fonte de Recursos
Programa Vale Universidade	Programa Vale Universidade Indígena benefício social	100	100	74	R$ 346,00	R$ 46,00	Governo do Estado de MS SETAS
	Programa Vale Universidade benefício social	37	91	94	R$ 411,15	-/-	SETAS-Governo do Estado
Programa de Assistência Estudantil - PAE	Bolsa Permanência	160	160	160	R$ 240,00	-/-	UEMS
	Auxílio Alimentação	52	52	52	R$ 210,00	-/-	
	Auxílio Moradia	52	52	52	R$ 180,00	-/-	
	TOTAL	401	455	432			

*Fonte: Relatório Final da Comissão Própria de Avaliação – CPA Ciclo 2009-2012 (UEMS, 2012).

Os Programas Vale Universidade – PVU e Vale Universidade Indígena – PVUI, possibilitam que estudantes de baixa renda ou indígenas recebam benefício social, via

[226] Informações mais detalhadas sobre PIBIC/AF/CNPq estão disponíveis em: <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-nas-acoes-afirmativas>. Acesso em: 06 abr. 2015.

Superintendência de Projetos Especiais (Suproes), vinculada a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho. Como os/as próprios cotistas indígenas relataram nas entrevistas, as exigências para participar do programa são rígidas, as quais são: comprovar possuir renda individual de até R$ 1.448,00 e renda familiar mensal de até R$ 2.896,00; estar matriculado em curso presencial autorizado pelo MEC, de bacharelado ou licenciatura, de uma instituição de ensino o Estado de Mato Grosso do Sul e conveniada ao programa; ser residente no Estado de Mato Grosso do Sul a mais de dois anos; não possuir diploma anterior em outro curso superior; não ser beneficiário de qualquer outro tipo de auxílio com a mesma finalidade do Vale Universidade; não ter registro de reprovação de qualquer disciplina na data de inscrição e convocação; ter frequência regular de, no mínimo, 80% (após reestruturação da norma porque antes era 90%) nas disciplinas cursadas; não possuir, simultaneamente, outro membro da família beneficiado neste Programa; estar apto a realizar estágio de até 20 horas semanais em qualquer instituição indicada pela secretaria; apresentar o Registro Administrativo de Nascimento de Índio (Rani) - somente para o PVUI (Indígenas). Os/as estudantes que participam do PVU ou PVUI realizam estágio de 20 horas semanais, por seis meses, podendo ter o contrato renovado.[227]

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (UEMS, 2012a) procura incentivar o magistério, estimulando a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que atende a demandas de professores/as da educação básica. O Relatório Anual de Atividades 2012 (UEMS, 2012a, p. 15-16) destaca que:

> Em 2009, foi aprovado o projeto institucional intitulado "Iniciação a docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de educação básica", voltado aos cursos de licenciaturas em oferta na sede da universidade, situada em Dourados – MS, com a oferta de 6 subprojetos, 128 bolsas de iniciação à docência, 14 bolsas de supervisão e 6 bolsas de coordenação de área.
>
> Em 2011, foi aprovado o projeto institucional intitulado "A Construção da Identidade Profissional Docente: formação compartilhada entre a Universidade e a Escola de Educação Básica", abrangendo 14 cursos de licenciaturas distribuídas em 10 unidades do interior do Estado. Nesse projeto foram implantadas 108 bolsas de Iniciação à docência, 14 de supervisão e 14 de coordenação de área.
>
> Em 2012, a CAPES lançou um novo edital PIBID que possibilitou a ampliação dos dois projetos em desenvolvimento, contemplando todos os cursos de licenciaturas da UEMS. O projeto do Edital de 2009 ampliou para 188 bolsas de iniciação à docência, 30 bolsas de supervisão e 14 bolsas de coordenação de área. Já o de 2011 passou a ter 168 bolsas de iniciação à docência, 27 de supervisão e 14 de coordenação de área.

[227] Outras informações sobre as bolsas PVU e PVUI estão disponíveis em: <http://www.uems.br/navirai/acad/acad1.html>. Acesso em: 07 abr. 2015.

Em 2014 a UEMS ofereceu mais de mil bolsas PIBID.

O Relatório Anual de Atividades 2012 (UEMS, 2012) apontou também a realização de algumas ações voltadas para inclusão e diversidade, sendo que "[...] tratar de temáticas como orientação sexual, gênero, raça, etnia, direitos humanos e diversidade, entre outras, visa contribuir para o exercício da cidadania plena dos três segmentos institucional discentes/docentes/funcionários". As ações realizadas e ligadas à permanência de estudantes cotistas foram: acompanhamento do Termo de Colaboração UEMS/FUNAI que concedeu auxílio financeiro para transporte de alunos cotistas indígenas 40 (quarenta); reunião com alunos indígenas de orientação das Unidades de Amambaí, Aquidauana, Campo Grande e Dourados; acompanhamento de alunos cotistas indígenas com bolsa do "Programa Vale Universitário Indígena" (reunião SETAS).

Destacamos ainda, ações que aparecem em outros itens como: Audiência Pública na Assembleia Legislativa de MS em favor dos direitos indígenas de MS (Participação/Campo Grande); Dia do Índio em parceria com o DCE e Associação dos alunos indígenas da UEMS (Organização/Dourados); Semana do Índio (Participação/Campo Grande); I Seminário da Língua e Cultura Terena em parceria com o Curso de Letras da Unidade de Campo Grande e de seus alunos Indígenas (Organização/Palestra/Dois Irmãos do Buriti); Palestra Consciência Negra em parceria com os Cursos de Pedagogia das Unidades de Dourados e Campo Grande (Organização); I Seminário Estadual sobre Ações Afirmativas na UEMS, em 2012. (UEMS, 2012a).

Outro programa importante para permanência é o Programa Rede de Saberes que envolve quatro universidades (UCDB, UEMS, UFMS e UCDB) com objetivo de apoiar a permannência de estudantes indígenas na educação superior. Esse programa começou com a UCDB e UEMS através do Projeto Trilhas de Conhecimento, entre 2004-2007, com recursos da Fundação Ford, integrando a partir de 2008 a UFGD e a UFMS. Entre as ações desenvolvidas estão: levantamentos sobre a situação e sobre as demandas dos estudantes indígenas do MS, a capacitação de docentes, funcionários e estudantes das universidades participantes acerca de questões envolvendo a situação dos povos indígenas no Brasil, criação de laboratórios de informática na UEMS e na UCDB para uso dos acadêmicos beneficiados

pelo programa, etc., e eventos importantes como o "Povos Indígenas e Sustentabilidade" e os "Encontros de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul".[228]

Em sua nova etapa o Programa Rede de Saberes continua financiado pela Fundação Ford, contando com as quatro universidades (UCDB, UEMS, UFGD e UFMS), porém possibilitando oportunidade que outras IES do estado, que possuam acadêmicos/as indígenas possam se inserir nas atividades do programa.[229]

Destacamos ainda, que a UEMS assume a postura de instituição inclusiva e anti-racista, o que favorece a permanência. Para tanto, criou uma comissão de acompanhamento e avaliação das cotas e cotistas envolvendo representação de todas as suas Unidades Universitárias, num total de 15, além de representantes da gestão. No entanto, essa comissão não funcionou pelo simples fato que as representações não compareciam as reuniões, não apresentaram dados ou resultados e a maioria sequer demonstrou interesse pelo assunto.

Outra comissão que foi criada em 2003 e funciona até o presente é a comissão de análises das inscrições dos/as cotistas. Foi criado também em 2005 o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais – NEER, vinculado administrativamente à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação e, didática, técnica e cientificamente às Pró-Reitorias de Extensão e Pesquisa. Tinha como seu principal objetivo a formulação de combate a toda e qualquer tipo de prática discriminatória. No entanto, em setembro de 2007, o reitor que tomou posse extinguiu o núcleo da estrutura da universidade.

Em 2008, um grupo de pesquisadoras/es criou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia - GEPEGRE/UEMS/CNPq para continuar as atividades, pois nesta instância o então reitor não tinha como ter nenhuma influência. Em setembro de 2011, com a posse de novo reitor, as discussões sobre a existência do núcleo foram reabertas e pesquisadoras/es do GEPEGRE passam a ser solicitadas/os a fazer frente a criação de um novo núcleo, mas dessa vez articulando as temáticas raça e etnia com a questão de gênero, exercício já realizado no bojo do grupo por suas pesquisadoras/es. Nesse intuito, em 2012 foi enviado à Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres – SPM, da Presidência da República, e aprovado o projeto "Fortalecimento do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/CNPq/UEMS para a criação do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Etnia – NEGRE/UEMS". Porém, em 2014 ao invés da criação do

[228] Outras informações sobre o Programa Rede de Saberes disponíveis em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/rede-de-saberes/>. Acesso em: 06 abr. 2015.

[229] Histórico apresentado no site do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI/UCDB. Disponível em: <http://www.neppi.org/?template=rede.php>. Acesso em: 06 abr. 2015.

NEGRE/UEMS foi criado o Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia – CEPEGRE/UEMS em fase de implementação.

Considerações Finais

A partir das falas de estudantes negros/as e indígenas cotistas (Cordeiro, 2008) algumas proposições podem ser feitas, entre elas, a necessidade de mudanças no contexto acadêmico e na relação pedagógica, bem como na estruturação do discurso pedagógico; o fortalecimento do ato de ensinar e aprender, para a permanência dos/as cotistas, principalmente dos/as indígenas que enfrentam em sala de aula uma cultura diferente da sua; o currículo é e precisa continuar sendo a base de intermediação das diferentes culturas no contexto acadêmico, para que nenhum/a estudante negro/a e indígena sinta-se excluído/a mais uma vez, a exemplo do que já faz a sociedade.

Além disso, é preciso a implementação de um programa de acompanhamento pedagógico em cada curso; a oferta de tutorias e monitorias nas diversas áreas do conhecimento, com destaque para disciplinas de Exatas, Línguas, Metodologia Científica e Informática; o apoio da instituição, pois muitos/as docentes que são contra as cotas não apoiam os/as estudantes cotistas (não atendem, não orientam, etc.); oportunidades de participação em eventos, congressos e outras instâncias incluindo temáticas étnico-raciais.

Também apontamos que as coordenações de curso e a gestão da universidade devem realizar pesquisas e avaliações internas para conhecer as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes, procurando soluções e monitorando o desenvolvimento acadêmico; tratar com rigor docentes, funcionários/as e discentes preconceituosos e racistas; pagamento das bolsas sem atraso e aumento dos valores; oferecer condições para os/as estudantes, principalmente de cursos integrais que precisam tomar banho e aquecer comida; professores/as com disposição para orientar pesquisas do e sobre o negro e indígenas; implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos de todos os cursos como forma de reduzir a discriminação e o racismo; assistência aos/às cotistas e demais estudantes que precisem no primeiro ano de tutoria no acesso a informática e elaboração de trabalhos científicos; motivar os/as estudantes com cursos extras para uma melhor preparação pessoal e profissional; divulgar melhor as informações que ajudem os/as estudantes; oferecer apoio aos/às cotistas por meio de palestras, estágios e outras formas de elevar a autoestima; alimentação e alojamento para acadêmicos/as que vem de fora, sem família, sem aporte

financeiro para sobreviver; desenvolver estudos e mudanças em relação a reprovação e adaptações; manter o sistema de cotas para negros/as e indígenas, pois a concorrência ainda é grande e desigual no sistema em geral.

Por isso, embora a UEMS assuma a permanência como uma política institucional e esteja desenvolvendo muitas ações de permanência, o que é um passo importante, essas estratégias e ações precisam ser ampliadas, visto que o próprio cotidiano relatado pelos/as estudantes demonstra que muito ainda precisa ser atendido, tanto em aspectos socioeconômicos, pedagógicos e culturais. A UEMS precisa construir uma política de permanência que assegure recursos para as ações existentes e outras necessárias. Avançar é preciso!

Referências Bibliográficas

BITTAR, Mariluce; CORDEIRO, Maria José de J. A.; ALMEIDA, Carina E. M. de. Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência. **Série-Estudos**, Campo Grande – MS, n. 24, p. 143-156, jul./dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 7. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Lei das Cotas. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei 12.593, de 18 de janeiro de 2012**. Plano Plurianual da União 2012-2015. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm>. Acesso em: 06 abr. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 06 nov. 2014.

CORDEIRO, Maria José de J. A. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:** desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORDEIRO, Maria José de J. A. Ações afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, João Pessoa/PB, n. 33, p. 97-115, outubro/2010.

GOMES, Nilma Nilo. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP/ MEC, 2003, p. 217-244.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios. Resultado do Universo. Rio de Janeiro: 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2013** – Coletiva de Imprensa**.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, Maria das Graças Martins da (Org.). **Políticas educacionais:** faces e interfaces da democratização. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 13-37.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Resolução CEPE nº 430 de 30 de julho de 2004.** Regulamenta os critérios de inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas. Dourados-MS, 2003. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-22_08-25-42.pdf>. Acesso em: 24 maio 2013.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Resolução COUNI nº 348 de 14 de outubro de 2008.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009 a 2013). Disponível em: <http://www.uems.br/internet/soc/PDI-UEMS_2009-2013_versao_final.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação.** Ciclo de 2009-2011. UEMS: CPA, 2012. CPA-Executiva e Deliberativa. Disponível em: < http://www.uems.br/cpa/arquivos/21_2012-09-17_08-46-24.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Relatório Anual de Atividades 2012**. DPAI - Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional. UEMS: DPAI, 2012a. CPA-Executiva e Deliberativa. Disponível em: <http://www.uems.br/proap/arquivos/22_2013-08-21_11-07-49.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação.** Ciclo de 2012-2015. UEMS: CPA, 2013. CPA-Executiva e Deliberativa. Disponível em: <http://www.uems.br/cpa/arquivos/21_2013-10-03_10-07-48.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O PERFIL DOS EVADIDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UAB/UFRN

Andréia da Silva Quintanilha Sousa
andreia_quintanilha_sousa@hotmail.com – UNIR

Thales Matheus Costa de Araújo e Araújo
thalesmatheus007@yahoo.com.br - UFRN

Eixo 5 - Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa intitulada "Expansão da educação superior via Universidade Aberta do Brasil: a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas da UAB/UFRN". Para a efetivação das discussões foram utilizados dados do Censo da Educação Superior, as informações disponibilizadas pelo Observatório da Vida do estudante Universitário (OVEU/UFRN), pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica da UFRN (SIGAA) e pela Secretaria da Educação a Distância (SEDIS/UFRN). Os dados do SIGAA até agosto de 2014 revelam que no curso de Ciências Biológicas são 379 estudantes com *status* "cancelado". O índice de evasão no curso de Ciências Biológicas está em torno de 53%. O perfil do evadido é na sua maioria do gênero masculino (52,02%), são provenientes de escolas públicas (68,75%) e estão na faixa etária dos 21 a 30 anos de idade. A maioria não é responsável pelo sustento da família (111 responderam que é o pai o responsável, 70 responderam que mãe é a responsável e 95 dizem que são responsáveis pelo sustento da família). Observa-se que embora tenha havido acentuado crescimento da modalidade a distância, através do Sistema UAB, a permanência e a terminalidade ainda não atingiu os patamares desejáveis para garantir de fato a democratização do acesso pretendida.

Palavras-Chave: Expansão da educação superior; UAB; evasão

Breve histórico da educação a distância no Brasil

Nesta primeira seção do trabalho são apresentadas as primeiras experiências de educação na modalidade a distância no Brasil.

A expansão da educação a distância ocorre no contexto da reorganização produtiva, sobretudo em meados do século XX. A educação formal na sociedade moderna estruturada sobre a base do modo de produção capitalista é chamada a responder aos novos desafios engendrados, através de uma proposta de caráter técnico-instrumental. Os princípios da gerência científica com ênfase na técnica e na produtividade, que respaldam as mudanças

desencadeadas no sistema produtivo, são adaptados ao contexto educacional, tanto no âmbito curriculares quanto administrativos, voltados para a eficiência e eficácia do processo educativo.

É, com efeito nesse século que se busca "democratizar a educação, seja quantitativamente pela universalização e prolongamento da escola fundamental, seja qualitativamente pela difusão dos movimentos de renovação pedagógica" (SAVIANI, 2013, p. 120). Para a concepção pedagógica renovadora é preciso alterar essencialmente os métodos, os modos de educar, modificando a organização e o funcionamento das instituições escolares.

Assim, em lugar de subordinar os meios ou métodos aos fins ou objetivos, subordina os fins aos meios, nesse passo, destacam-se "as potencialidades educativas dos meios de comunicação de massa e os recursos propiciados pela alta tecnologia" (SAVIANI, 2013, p. 113).

A educação de caráter tecnicista se propunha utilizar equipamentos, materiais e processos tecnológicos, pois a educação assume novas atribuições. Cabe à educação "legitimar toda uma transformação 'modernizadora' imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista" (ARAPIRACA, 1982, p. 110).

É nesse momento da história da educação brasileira que a modalidade a distância foi intensificada, com isso, foram instituídas diversas mudanças no processo do ensino, objetivando modernizá-lo.

A educação deveria participar de um esforço integrado para a transformação da situação de atraso dos países subdesenvolvidos, inserindo-os no grupo das nações em desenvolvimento, bem como promover o desenvolvimento industrial capitalista, exigência fundamental para a expansão da produção e para o crescimento da economia. No caso brasileiro, o que se propõe para a educação é a formação de mão de obra qualificada, que representa capital humano indispensável para o progresso planejado.

De acordo com a concepção pedagógica produtivista, são mantidas as finalidades do ensino buscando-se maximizar os resultados do processo educativo, "inovar é lançar mão de outras formas de educar". Logo, "inovação educacional implica o uso de meios (a mídia) que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem" (SAVIANI, 2013, p. 113).

De fato, nas primeiras décadas do século XX surgiram vários projetos com a utilização de rádio, TV e material impresso. Já em 1923, há registros dos cursos oferecidos pela Rádio

Sociedade Rio de Janeiro e pela Fundação Roquete Pinto. Em 1934 surgiu o Instituto Rádio-Monitor. O poder governamental também se utilizou do método a distância para instruir integrantes do Exército e da Marinha, no período da Segunda Guerra Mundial. Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro.

Nos anos 1960, o Movimento Educação de Base através de "escolas radiofônicas" objetivou alfabetizar milhares de jovens e adultos das classes populares das regiões Norte e Nordeste e é considerado uma das experiências de maior destaque no período (PIVA JUNIOR. *et al.*, 2011, p. 11).

No período de 1966 a 1974, são instaladas oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul.

Também o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) registra experiências em Educação a Distância, a primeira data do ano de 1976, com a criação do Sistema Nacional de Teleducação.

No contexto dos anos 1970, a educação por satélite foi vista como uma solução para minimizar o número de analfabetos no Brasil, pois o analfabetismo era considerado um entrave à modernização do país, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

A partir de 1974 foi implantado o Projeto Saci (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), para formar no nível da educação primária, via satélite, com objetivo de atender às quatro primeiras séries do antigo primeiro grau. O Projeto Saci foi uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação, do Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e utilizava o formato de telenovela. Inicialmente, fornecia aulas pré-gravadas, transmitidas via satélite, com suporte em material impresso, para alunos das séries iniciais e professores leigos do então ensino primário no estado do Rio Grande do Norte – onde foi implantado um projeto piloto. Em 1976, registrou um total de 1.241 programas de rádio e TV, realizados com recepção em 510 escolas de 71 municípios (MENEZES; SANTOS, 2014).

Para a formação de educadores temos as experiências do projeto LOGOS. Esse projeto é criado em 1973 através do Parecer do CFE nº 699, de 6 de julho de 1972

Durante o período de 1964 a 1985, as políticas educacionais defendiam a utilização das tecnologias como meio de solucionar os problemas da educação.

De fato, a ideia de que a tecnologia deve estar a serviço do econômico e do pedagógico a fim de democratizar oportunidades educacionais “as massas”, “a custos baixos” pode ser evidenciada na regulamentação da modalidade de ensino a distância na legislação nacional.

No período de 1970-1980, foram criados cursos que ofereciam a possibilidade de concluir a Educação Básica (Fundamental e Médio) na modalidade a distância. A estrutura modular com apoio de tutoria foi amplamente utilizado nos cursos supletivos do Estado.

Assim, o ensino supletivo será ministrado em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos e abrangerá conforme as necessidades desde a iniciação (ler, escrever e contar) até a formação profissional conforme regulamentação preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 5.692/71.

Diversos esforços e investimentos na educação a distância brasileira foram realizados nesse período. Em 1981, a Fundação Roberto Marinho lança o Telecurso 1º grau e, posteriormente, em 1985, reestrutura o Telecurso 2º grau. Temos durante a década de 1980 um expressivo apoio para a educação a distância, através das instituições privadas e governamentais: Ministério das Comunicações e da Educação e Cultura, Secretarias Estaduais de Educação, Embratel, Petrobras, Fundação Roberto Marinho, entre outras (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p. 39).

Com relação aos antecedentes históricos da EAD, na educação superior, a Universidade de Brasília é considerada pioneira no uso da educação a distância, no ensino superior no Brasil. Essa IES cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) (ALVES, 2011).

A Lei nº 403, de 29 de dezembro de 1992 autoriza o poder executivo a implantar a Universidade Aberta do Distrito Federal UnAB/DF. O artigo 2º dessa Lei apresenta os objetivos da UnAB/DF, dentre elas destacamos os incisos I, II, III e VIII:

> I – Ampliar e democratizar oportunidade de acesso ao ensino superior e a programas de educação continuada, recorrendo ao uso das novas tecnologias, especialmente nos campos da informática e telecomunicações;
> II – Proporcionar atualização, aperfeiçoamento e reconversão profissionais exigidos pelas mudanças na economia e na sociedade;
> III – Promover a cooperação entre universidade e instituições na área de educação aberta e à distância, a fim de realizar projetos conjuntos e otimizar os recursos existentes;

> VIII – colaborar na formação e reciclagem de profissionais das áreas de políticas públicas, em especial, professores, agentes de saúde, agentes culturais, comunitários e sociais.

Podemos afirmar que a partir de 1992 a educação superior na modalidade a distância – preferencialmente – se organiza por consórcios formado entre as instituições em parcerias com os governos dos estados. Essa organização, de certo modo, é o embrião da concepção do atual Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Em 1995, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (Seed) junto ao Ministério da Educação. A Seed passou a coordenar os programas: TV Escola (de formação de professores e apoio didático), o Programa de Informática Educativa (Proinfo) e o Programa de Formação de Professores leigos em exercício (Proformação), para habilitação em nível de segundo grau.

Tais programas foram importantes para a consolidação da EaD no Brasil como modalidade de formação continuada de educadores (PIVA JUNIOR *et al*., 2011, p. 12).

Embora os Programas e Projetos sejam marcados pela descontinuidade, especialmente os governamentais, é possível afirmar, com base nas análises empreendidas, que eles têm algo em comum: a premência da educação impulsionada pelo processo de *tecnificação*, cujo movimento empreendido pela reorganização produtiva em curso, bem como a reestruturação política e econômica do Estado, se reflete na base técnica de produção e nas formas de organização e gestão do trabalho, aliadas ao processo político-econômico de globalização do mercado e da sua postulação como mecanismo central de regulação das relações sociais.

Nessa direção, assumimos como nossa parte das considerações formuladas por Pasqualotto (2003), que defende que para desenvolver os requisitos técnicos e sociais exigidos ao novo trabalhador, faz-se necessário universalizar o ensino de caráter geral, que possa atender às demandas das empresas integradas e flexíveis. Tal necessidade de formação continuada, diante do desenvolvimento tecnológico e do crescente desemprego, torna a proposta de educação a distância mais condizente com a reestruturação política e econômica do Estado, uma vez que a tecnologia possibilita o acesso rápido às informações. Nesse passo, a proposta de educação a distância, entre outras, surge como alternativa para responder às necessidades criadas nesse novo contexto social. Nos marcos dessa nova sociabilidade do capital, as premissas do imperativo tecnológico atribuem ao emprego da tecnologia na educação a superação do seu atraso, considerando-a redentora dos problemas enfrentados pelo sistema educacional.

De fato, é a partir dessa lógica que o governo brasileiro vem legitimando as novas exigências mercadológicas, através de leis e projetos educacionais que visam redirecionar o sistema educacional do país às novas exigências econômicas, políticas e sociais, sob a lógica da empregabilidade.

As diretrizes estabelecidas para a educação a distância visam, portanto, ampliar o acesso à educação superior. Os programas e projetos implementados pelo governo a nível federal, sobretudo após a constituição da nova LDB nº 9.394/96, se apresentam sob a mesma lógica, argumentada que as condições em que o sistema educacional do país se encontra, engendram a necessidade de democratizar o acesso.

No que diz respeito às diretrizes políticas para a formação dos professores da educação básica, a modalidade a distância – nos últimos vinte anos – é apresentada como a solução para a melhoria qualitativa do processo educacional brasileiro. É o que veremos a seguir.

A educação a distância se expande no país enquanto alternativa necessária para proporcionar o acesso à educação sistemática de forma rápida, ampla e sustentável aos moldes das recomendações dos organismos internacionais. Os documentos levantados neste estudo possibilitam demonstrar que a educação a distância expandiu-se exponencialmente.

Segundo dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2002, nos 46 cursos na modalidade a distância havia 40.174 matrículas. Em 2012, passa ter um total de 1.148 cursos e 1.113.850 matrículas, ou seja, em 10 anos o crescimento da modalidade foi extremamente expressivo (BRASIL/INEP, 2014). A Tabela 1 denota a magnitude dos números.

Tabela 1 – Quantidade de IES, cursos, vagas, inscritos, matrículas e ingressantes na modalidade a distância de 2002 a 2012

ANO	IES	CURSOS	VAGAS	INSCRITOS	MATRÍCULAS	INGRESSOS
2002	25	46	24.389	29.702	40.174	20.685
2003	37	52	24.025	21.873	49.911	14.233
2004	45	107	113.079	50.706	59.611	25.006
2005	61	189	423.411	233.626	114.642	127.014
2006	77	349	813.550	430.229	207.206	212.246
2007	97	408	1.541.070	537.959	369.766	329.271
2008	115	647	1.699.489	708.784	727.961	463.093
2009	129	844	1.561.715	665.839	838.125	332.469
2010	135	930	1.634.118	690.921	930.179	380.328
2011	142	1044	1.224.760	797.176	992.927	431.597
2012	150	1148	1.329.407	1.029.981	1.113.850	542.633

Fonte: INEP/MEC

A expansão da educação superior na modalidade a distância vem crescendo consideravelmente no Brasil, conforme dados apresentados anteriormente, com base nos censos realizados pelo o INEP/MEC. Dentro desse crescimento encontramos um percentual considerável de matrículas em IES privadas.

De fato, a modalidade a distância está sendo priorizada como política para equacionar a escassez de professores qualificados em nível superior, como nos revelam os dados.

Cabe salientar que o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica defende a ampliação do número de docentes atuantes na educação básica formados em nível superior.

No Brasil, existe escassez de professores com formação em nível superior para as disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Em 2007, relatório produzido pela Comissão Especial (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) instituída para "estudar medidas que visem superar o déficit no ensino médio, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia" apresenta propostas estruturais e emergenciais para superar a escassez de professores nas referidas disciplinas (BRASIL/MEC/CNE/CBE, 2013). A Comissão apresenta várias propostas. Dentre elas a proposta de formar professores para corrigir o déficit através da modalidade distância.

Essas diretrizes têm forte tensão nas IFES. O embate instituído entre as modalidades a distância e presencial na formação inicial de professores perde de vista questões que deveriam preceder a pretensa dicotomia modalidade presencial ou a distância (SOUSA, 2012).

É nesse contexto de contradições e consolidação da modalidade que a Universidade Aberta do Brasil se insere no processo de expansão da educação superior e se torna uma

política educacional, em articulação com estados e municípios para formar professores para educação básica, nível superior.

O sistema Universidade Aberta do Brasil como política de formação de professores

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, articulado via Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC e Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES (CAPES/MEC, 2014).

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: 1) expansão da educação superior pública, considerando os processos de democratização e acesso; 2) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; 3) avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; 4) estímulo à investigação em educação superior a distância no país e 5) financiamento dos processos de implantação, execução e formação em educação superior a distância (CAPES/MEC, 2014).

Desde 2005 os cursos no âmbito do Sistema UAB sofreram algumas alterações.

> Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital, conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais[...] Em 2008, merece destaque da atuação do Sistema UAB que fomentou a criação de cursos na área de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas. [...] De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica [...] (CAPES/MEC, 2014).

De fato, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é apresentado como um "sistema nacional de ensino superior a distância", especialmente com o objetivo de ampliar o contingente de docentes qualificados em nível superior, pois a formação de professores continua a constituir um elemento fundamental para que haja garantia da melhoria do desempenho educacional do país (SOUSA, 2012).

Dentro do Sistema UAB, além de formação inicial em diversas licenciaturas, há atualmente oferta de 67 cursos de extensão, 1 curso sequencial de Empreendedorismo e Inovação, 347 correspondem as licenciaturas, 93 bacharelados, 14 na modalidade tecnólogo, 516 especializações e 183 de aperfeiçoamento, nas mais diferentes áreas (CAPES/MEC, 2014).

Atualmente, o Sistema UAB oferece 1.235 cursos, por meio de 96 instituições públicas de ensino superior integrantes do Sistema. São 678 polos de apoio presencial no país. Esses polos contam com bibliotecas, salas de tutoria, laboratórios de informática, internet e tutoria a distância e laboratórios didáticos A abrangência do sistema UAB é constituída por parcerias entre consórcios públicos nos níveis federal, estadual e municipal, com a participação de universidades públicas e demais organizações interessadas. Para entrada no curso do Sistema UAB, o candidato terá de passar por vestibular, qualquer cidadão que concluir a educação básica e tenha sido aprovado no processo seletivo pode cursar o referido sistema. Entretanto, a UAB financia, prioritariamente, cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

No âmbito da UFRN, o processo de institucionalização da formação de professores na modalidade a distância pode ser evidenciado através do Plano de desenvolvimento Institucional (UFRN/PDI – 2010-2019). O PDI defende que o "O projeto pedagógico norteador da EaD deve favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos [...]. Devendo ainda "[...] expandir a oferta de licenciaturas para atender às demandas da região, quanto à formação de professores e de outros cursos de graduação, observando a vocação institucional, as necessidades regionais e a relevância social [...]" (UFRN/PDI, p. 57, grifo nosso).

De fato, a administração central da UFRN vem consolidando a modalidade. Tomemos como exemplo a Resolução nº 014/2011 – CONSUNI, de 11 de novembro de 2011. Essa Resolução consolida a modalidade na medida que a Secretaria de Educação a Distância (SEDIS) passa a ter maior autonomia para articular e fomentar programas e políticas institucionais em EaD.

Nessa direção, é relevante conhecer um aspecto dessa modalidade – a evasão, a fim de assumirmos o compromisso de produzir conhecimento que atendam às demandas e às necessidades da sociedade.

Evasão na EAD/UAB/UFRN

A investigação foi realizada com base nas informações disponibilizadas pelo Observatório da Vida do estudante Universitário da UFRN/COMPERVE e pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica da UFRN (SIGAA).

Metodologicamente, cumpre assinalar que o exposto aqui é um fragmento da pesquisa intitulada "Expansão da educação superior via Universidade Aberta do Brasil: a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas da UAB/UFRN". Na primeira parte da pesquisa pudemos contar com o apoio da Secretaria da Educação a Distância (SEDIS/UFRN) e com o Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU/COMPERVE/UFRN). Essas instâncias da UFRN forneceram os dados quantitativos dos evadidos que possibilitaram as análises.

A formação de professores da educação básica na modalidade a distância carece de maiores investigações, concordamos com Segenreich (2012, p. 97) quando afirma que "faltam mais estudos que se debrucem na relação entre políticas e práticas institucionais, que se refere à EAD". Precisamos conhecer o perfil do estudante EaD.

O conceito de evasão é equivalente tanto para os cursos presenciais como para os cursos a distância: é o desligamento do estudante do curso ou da instituição de ensino superior (IES) na qual está matriculado. Mas, a literatura recomenda diferenciar os fatores de evasão e de permanência nas modalidades a distância e presencial.

A alta taxa de abandono entre os estudantes matriculados em cursos on-line é um problema que causa preocupação para os gestores, conforme afirmam Lee e Choi (2011).

Estudos têm mostrado que as principais causas da desistência dos alunos dos cursos a distância estão ligadas ao insuficiente domínio técnico do computador e da internet, à falta de interação entre professores e alunos, à dificuldade de expor ideias numa comunicação escrita a distância e à necessidade de relações interpessoais, dentre outros (FÁVERO, 2006; COMARELLA, 2009; SANTOS; OLIVEIRA NETO, 2009; COELHO, 2011; CORRÊA; LACERDA, 2011).

Fávero (2006) define evasão como sendo a desistência do curso, incluindo os que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento. Para Santos *et. al.* (2014) a evasão refere-se à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância. O OVEU e o SIGAA denominam cancelados para os alunos que deixaram de frequentar o curso.

Os dados disponibilizados pela SEDIS, com base no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFRN (SIGAA, 2014) revelam que a maior taxa de evasão – na modalidade a distância – acontece nos cursos de licenciatura oferecidos pelo Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET).

Com base nos dados do Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU) a licenciatura EaD/UAB em Matemática tem 1004 alunos cancelados, 149 alunos ativos e 282 concluídos. No curso de licenciatura EaD/UAB em Física são 820 alunos cancelados, 65 ativos, 191 concluíram. No curso de licenciatura em Química são 672 cancelados, 118 ativos e 118 concluídos (OVEU, 2014). Esse total compreende o período de 2005 a 2012. Os números denotam a necessidade de se criar políticas institucionais para retenção.

O perfil sociobiográfico dos evadidos do curso de Ciências Biológicas

Os dados disponibilizados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFRN (SIGAA, 2014) revelam que a evasão dos ingressantes dos anos de 2009 a 2012, por polo, no curso de Ciências Biológicas, foi conforme as Tabelas 1,2 e 3. Os dados são referentes ao total de cancelados até o dia 29 de agosto de 2014, conforme informações disponibilizadas pela SEDIS, pois é necessário ter uma senha institucional de acesso a essas informações no SIGAA. Razão que nos levou a procurar a SEDIS, secretaria responsável pelo EaD na UFRN. É importante registrar que essa Secretaria tem sido bastante solícita e sensível à necessidade de pesquisas dessa natureza. Esse tipo de abertura ao pesquisador deve ser registrado, pois faz uma enorme diferença quando se tem acesso aos dados de forma transparente.

Tabela 2 – Total de estudantes matriculados, por polo, no ano de 2009 e o total de cancelados até agosto de 2014

ANO	POLO	MATRÍCULAS	CANCELADOS	%
2009	CAICÓ	54	29	53,70
	CURRAIS NOVOS	Não houve entrada	-	-
	EXTREMOZ	54	32	59,25
	GUAMARÉ	Não houve entrada	-	
	LAJES	Não houve entrada		
	LUÍS GOMES	49	31	63,26
	MACAU	Não houve entrada	-	
	MARTINS	52	17	32,69
	NOVA CRUZ	54	27	50
TOTAL:		263	136	51,71

Fonte: SIGAA (2014)

Tabela 3 – Total de estudantes matriculados por polo, no ano de 2010 e o total de cancelados até agosto de 2014

ANO	POLO	MATRÍCULAS	CANCELADOS	%
2010	CAICÓ	10	8	80
	CURRAIS NOVOS	48	35	72,9
	EXTREMOZ	55	38	69,0
	GUAMARÉ	Não houve entrada	-	
	LAJES	2		
	LUÍS GOMES	6	2	33,3
	MACAU	Não houve entrada	-	
	MARTINS	2	2	100
	NOVA CRUZ	50	28	56
TOTAL:		173	113	65,31

Fonte: SIGAA (2014)

Tabela 4 – Total de estudantes matriculados, por polo, no ano de 2012 e o total de cancelados até agosto de 2014

ANO	POLO	MATRÍCULAS	CANCELADOS	%
2012	CAICÓ	52	22	42,30
	CURRAIS NOVOS	47	12	25,53
	EXTREMOZ	5	4	80
	GUAMARÉ	49	24	48,97
	LAJES	Não houve entrada	-	
	LUÍS GOMES	50	22	44
	MACAU	49	23	46,93
	MARTINS	Não houve entrada	-	
	NOVA CRUZ	48	23	47,9
TOTAL:		300	130	43,33

Fonte: SIGAA (2014)

Os dados revelam que os maiores percentuais de alunos evadidos são do polo Martins (100%), o polo de Caicó (80%), o polo de Luis Gomes (63,26%) e Guamaré (48,97%). A média da evasão no curso de CB está em torno de 53%. Quais são os obstáculos que esses estudantes, desses polos enfrentam?

Com relação ao perfil sociobiográfico dos alunos que cancelaram as suas matrículas os dados foram obtidos no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU, 2014). Há uma pequena diferença no quantitativo porque o OVEU levou em consideração informações disponíveis no SIGAA até o mês de abril de 2014.

Os dados do SIGAA até agosto de 2014 revelam que no curso de Ciências Biológicas são 379 estudantes com *status* "cancelado" e para o OVEU o total é de 321 estudantes cancelados até abril de 2014. Em cinco meses 58 estudantes abandonaram o curso segundo os dados coletados.

Usaremos os dados disponíveis na página do OVEU para traçar o perfil sociobiográfico do estudante de Ciências Biológicas, pois a diferença de 58 discentes a mais que cancelaram suas matrículas não impactará no perfil analisado tendo em vista que os dados disponíveis no OVEU representam até o momento o perfil sociobiográfico de aproximadamente 85% do evadidos.

Assim, temos o seguinte perfil de gênero, por ano de ingresso: do total de 126 cancelados no ano de 2009, 57% dos evadidos eram do sexo masculino e 42% do sexo feminino. Dos 95 cancelados no ano de 2010, 51% são do sexo masculino e 48% feminino.

No ano de 2012, o percentual de evadidos do sexo feminino será de 54% e do sexo masculino 46%. Se analisarmos o estado civil, veremos que 62% são solteiros (as) e 38% casados.

Com relação à faixa etária dos estudantes do curso de Ciência Biológicas, a Tabela 5 revela que do total de 648 ingressantes, 149, estão na faixa etária de 21 a 25 anos, 127 na faixa de 18 a 20 e 107 na faixa de 26 a 30 anos.

Tabela 5 – Faixa etária dos estudantes do curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância – de 2009 a 2012

Variáveis	2009		2010		2012		Total
	nº	%	nº	%	nº	%	
Menos de 17 anos	26	10	14	10	18	6	58
18 a 20 anos	47	18	31	22	49	18	127
21 a 25 anos	59	23	32	22	58	22	149
26 a 30 anos	40	16	24	17	43	16	107
31 a 35 anos	28	11	13	9	31	12	72
36 a 40 anos	22	8	9	6	32	12	63
41 a 45 anos	16	6	6	4	17	6	39
46 a 50 anos	9	3	9	6	6	2	24
51 a 60 anos	3	2	2	1	4	1	9
Mais de 60 anos	0	0	0	0	0	0	0
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	0
Total	250	100	140	100	258	100	648

Fonte: OVEU (2014)

A maioria dos ingressantes no curso de Ciências Biológicas são da faixa etária de 21 a 25 anos. De um total de 648 matrículas, 149 são dessa faixa, seguindo de 127 estudantes de 18 a 20 anos.

Quanto ao número de estudantes evadidos, o maior número é do gênero masculino (167) e o maior percentual está na faixa etária dos 21 aos 30 anos. Já o maior percentual de evadidas do gênero feminino estão na faixa etária dos 18 aos 20 anos.

Tabela 6 – Número de evadidos por gênero e faixa etária, ingressantes nos anos de 2009, 2010 e 2012

VARIÁVEIS	MASCULINO		FEMININO		TOTAL
	nº	%	nº	%	
Menos de 17 anos	16	41	23	58	39
18 a 20 anos	27	36	47	63	74
21 a 25 anos	32	50	31	49	63
26 a 30 anos	32	59	22	40	54
31 a 35 anos	20	68	9	31	29
36 a 40 anos	18	66	9	33	27
41 a 45 anos	11	64	6	35	17
46 a 50 anos	9	69	4	30	13
51 a 60 anos	2	40	3	60	5
Mais de 60 anos	0	0	0	0	0
Não respondeu	0	0	0	0	0
Total	167	52,02	154	47,97	321

Fonte: OVEU (2014)

O perfil dos evadidos por tipo de escola onde cursou o ensino médio confirma *in totum* as análises de Cassassus, de fato, o desempenho em educação é o resultado de uma combinação complexa de fatores que exercem influência sobre os estudantes, alguns desses fatores tendem a ser estruturais, próprios da estrutura social e econômica e, portanto, difíceis de modificar a curto prazo. Sabemos que nas escolas públicas estão as crianças cuja renda familiar é mais baixa e a "desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação" (CASSASSUS, 2007, p. 38).

Como se pôde apreciar 69% dos evadidos concluíram em escola pública e 24% em escola particular, são do gênero masculino, responsáveis pelo sustento da sua família e tem renda familiar em torno de 2 a 5 salários mínimos.

Quais são os maiores obstáculos para a efetividade da educação a distância? Como vencer os principais obstáculos que impedem ou dificultam a permanência na modalidade?

A pesquisa ratifica a compreensão de que a democratização do acesso à educação superior supõe o direito de estar no sistema educacional e também de ter sucesso elevado, o perfil dos evadidos ratifica que a dimensão sociocultural é um dos fatores que maior

influência tem no sucesso dos estudantes e, portanto, desequilíbrios nesse aspecto afetam negativamente a permanência e a equidade.

Contudo, reconhecer o papel relevante da dimensão sociocultural no sucesso não exclui da análise soluções de curto prazo ou, em outras palavras, seria um erro centrar apenas a análise nos aspectos ligados à desigualdade de riqueza e renda, a modalidade enfrenta ainda outros obstáculos e esses pode ser minimizado com políticas de curto prazo. Isso quer dizer que se pode investir em medidas efetivas de baixo custo e obter melhorias substanciais no rendimento.

Na segunda parte da pesquisa serão ouvidos os evadidos, o que eles têm a sugerir e a propor. Nos encontramos hoje, permanentemente conectados, todos em constante interação e interatividade. Adotamos nova linguagem, observamos os novos hábitos que surgem.

Nesse sentido, perguntamos: a universidade pode escapar dessa realidade? Podemos colocar para baixo de um tapete imaginário mais de um milhão de alunos matriculados na modalidade a distância? Podemos afirmar que todas as instituições de educação superior que oferecem cursos na modalidade a distância têm a qualidade necessária para a formação?

Certamente que existem inúmeras e diferentes experiências positivas e negativas. O que se espera do pesquisador são respostas.

Considerações finais

Sabemos que a expansão da educação superior na modalidade a distância tem sido alvo de inúmeras críticas e resistências. Tais resistências são amplificadas significativamente quando a questão se volta para a formação inicial de professores da educação básica. A modalidade é muitas vezes qualificada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz apenas de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de ampliar a “qualidade” da formação numa perspectiva emancipatória.

Contudo, os números de matrículas e concluintes na modalidade a distância são expressivos e não podemos duvidar que existe um potencial formador na modalidade, bem como a possibilidade da modalidade a distância minimizar uma das mais perversas formas de exclusão: a privação do conhecimento.

Por outro lado, não podemos negar que a modalidade pode ser usada por aqueles que defendem interesses mercadológicos e ainda para reforçar os discursos salvacionistas de

democratização do acesso ao conhecimento, desconsiderando as dimensões estruturais, como a desigualdade de acesso aos bens materiais e culturais.

Em outras palavras, não podemos negar que o avanço das tecnologias interativas e seu impacto em todas as áreas da sociedade, dos ambientes de trabalho e estudo até as relações interpessoais, alteraram as relações de tempo e espaço tampouco deixar de situar o debate, pois o processo ensino-aprendizagem inclui mediações e condições de possibilidades específicas que necessitam reflexões que devem levar em consideração as especificidades.

Certamente que esses e outros dilemas estão postos quando estudamos as políticas de formação de professores nas últimas duas décadas. Em outros termos, a política de formação de professores delineadas no período revela que o acesso à educação superior está sendo feito pela via privada e a distância.

De todo modo, tal constatação não pode nos imobilizar e deixar de reconhecer as reais possibilidades que a modalidade a distância pode ensejar. Entretanto, precisamos saber se essa democratização do acesso de fato está sendo feita com efetividade, pois o direito social à educação é condição essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os estudos têm revelado altos índices de evasão da modalidade, mas ainda não se mapeou completamente o perfil desse aluno do ensino a distância em todos os seus recortes e nuances.

Sabe-se que o sucesso de um curso pode ser influenciado por fatores como: uma definição clara do programa, a utilização de material didático instigante, o uso de meios apropriados que facilitem a interatividade entre professores e alunos. Além desses aspectos, a evasão pode também ser influenciada por necessidades individuais e regionais. Dessa maneira, a análise desses fatores pode ser uma ação preventiva na redução da evasão na EaD.

Assim, não conhecemos o perfil dos evadidos em sua totalidade; sabemos que eles crescem em números consideráveis, ansiosos por uma educação rápida, um ensino flexível que lhes capacite, qualifique e prepare para ingressar ou permanecer no mercado de trabalho.

Nesse passo, a pesquisa revelou que o índice de evasão no curso de Ciências Biológicas está em torno de 53%. O perfil do evadido é na sua maioria do gênero masculino (52,02%), são provenientes de escolas públicas (68,75%) e estão na faixa etária dos 21 a 30 anos de idade. A maioria não é responsável pelo sustento da família (111 responderam que é o pai o responsável, 70 responderam que mãe é a responsável e 95 dizem que são responsáveis pelo sustento da família). A renda familiar do maior número de evadidos é de 1 a 5 salários mínimos (155 evadidos) (OVEU, 2014).

Esses números confirmam que apesar da maior flexibilidade proposta pelos cursos na modalidade a distância, parece que a dependência financeira, o acúmulo de diversas ocupações e o poder aquisitivo têm retirado dessa população, que não teve acesso à educação superior na faixa de 18 a 24 anos (193 prestaram o vestibular mais de 3 anos depois de ter concluído o ensino médio), a possibilidade de finalmente concluir o ensino superior. Confirmando que a desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação.

Porém, será na segunda etapa da pesquisa que iremos nos deter a conhecer esses sujeitos, pretendemos ouvi-los e saber o que eles têm a dizer da experiência na modalidade e compreender as razões que os levaram a cancelar suas matrículas, buscando ir além das aparências e contribuir na implementação de políticas de retenção na UFRN que superem as contradições da sociedade e se empenhe na direção de uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Referências

ALVES, L. *Educação a distância*: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e as Distância, São Paulo. v. 10, p.83-92, 2011.

ARAPIRACA, J. O. *A USAID e a Educação Brasileira*. São Paulo: Autores Associados São Paulo, 1982 (Coleção Educação contemporânea: Série Memória da Educação).

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. de 1996.

BRASIL. Lei Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. de 2005.

BRASIL/MEC/CAPES. *Sobre a UAB*. Disponível: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 31 ago. 2014.

BRASIL/MEC/CNE/CBE. *Escassez de professores no ensino médio*: propostas e estruturas emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br /cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2013.

BRASIL/MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2012*. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. São Paulo: Educ, 2007.

COELHO, M. DE L. *A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de Educação a Distância via internet*. Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10>. Acesso em: 2 fev. 2011.

COMARELLA, R. L. *Educação superior a distância*: evasão discente. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

CORRÊA, P. S.; LACERDA, F. K. D. de. EaD e evasão no polo de Nova Friburgo: identificando causas e propondo soluções. In: *Atas VIII ESUD (Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância)*. Ouro Preto: UNIREDE, 1-11. 2011.

FAVERO, R. V. M. *Dialogar ou evadir*: Eis a questão!: Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância, no Estado do Rio Grande do Sul, 2006.

GOUVÊA, G; OLIVEIRA, C. I. *Educação a distância na formação de professores*: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

LEE, Y.; CHOI, J. A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, v. 59, n. 5, 2011, p. 593-618.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Projeto Saci" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=292>. Acesso em: 1 set. 2014.

OBSERVATÓRIO DA VIDA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO (OVEU). Comperve/UFRN. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/ead_estatisticas_simples.php>. Acesso em: 30 ago. 2014.

PASQUALOTTO, L. C. *Educação a Distância*: Entre Mitos e Desafios Frente ao Processo de Mercadorização da Educação. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2003.

PIVA Jr. Dilermando *et al*. *EAD na prática*: planejamento, métodos e ambientes de educação online. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SANTOS, E. M. DOS; OLIVEIRA NETO, J. D. de. Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Científica de Educação a Distância*, v. 2, n. 2. 2009.

SANTOS, Elaine Maria dos *et al. Evasão na educação a distância*: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. Disponível em:< http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf> Acesso em: 21 ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Aberturas para a História da educação*: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEGENREICH, Stella. EAD no sistema de educação superior. In: JÚNIOR, João dos Reis Silva; CATANI, Afrânio Mendes e CHAVES, Vera Jacob (Org.). *Consequências da mundialização da universidade pública brasileira: pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação.* São Paulo: Xamã, 2012, p. 81-100

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADE ACADÊMICA DA UFRN (SIGAA). *Consulta geral de discentes emitido em 29 de agosto de 2014*. Disponível em: <file:///C:/Users/Quintanilha%20pc/Downloads/Matriculados%20Biologia%202014% > Acesso em: 30 ago. 2014.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. *Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 119-148, jan./abr. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Plano desenvolvimento institucional/ UFRN/PDI - 2010-2019*. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/portalufrn/PT/pdi2010a2019>. Acesso em: 5 abr. 2013.

EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

SANTOS, Graciele Marques[230]
graciele.marques@hotmail.com
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

GENTIL, Heloisa Sales[231]
logentil@ibest.com.br
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

EIXO: Sub 5- Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO
O presente trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa concluída, seu objetivo consiste em evidenciar o perfil dos estudantes de classes populares do curso de pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, bem como sua percepção sobre suas condições de formação, com um olhar especial voltado para a formação de professores. Como referencial teórico utilizamos centralmente a Teoria Social de Pierre Bourdieu e ainda LAHIRE (1997), SAMPAIO (2010), SILVA e VELOSO (2013) e TRIVIÑOS (1987). Utilizamos como balizadores para a análise os conceitos de *habitus*, *campo,* classes populares e capital cultural. Como resultados, identificamos o perfil dos estudantes de Pedagogia da UNEMAT, um público majoritariamente feminino, de trabalhadoras e mães. Identificamos ainda, alguns elementos que balizam sua formação enquanto sujeitos de classes populares na Educação Superior segundo sua própria percepção. Concluímos que há um cenário de democratização que nos permite pesquisar a formação de estudantes de classes populares na Educação Superior, especialmente nos cursos de formação de professores, visto que uma parcela deles tem ingressado nesse nível de ensino, no entanto, é necessário que as políticas de ingresso sejam acompanhadas por políticas que viabilizem a permanência e a qualidade da formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Classes Populares, Pedagogia.

1. Introdução

O presente trabalho é parte do resultado de uma pesquisa, que objetivou conhecer o perfil e as percepções dos estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT sobre suas condições de formação na educação superior. O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestres dos cursos de Pedagogia da instituição que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de

[230] Professora (interina) na Universidade do Estado de Mato Grosso, egressa do Programa de Mestrado em Educação da mesma instituição.
[231]Professora Doutora na Universidade do Estado de Mato Grosso, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da mesma instituição.

2013/2. Inicialmente foram aplicados questionários para levantar o perfil dos sujeitos. Posteriormente foi realizada entrevista semi-estruturada com cinco estudantes de cada turma, selecionados a partir dos questionários com o objetivo consolidar uma análise qualitativa.

Utilizamos para a análise os conceitos de classe, campo e *habitus*, do pesquisador francês Pierre Bourdieu, por considerá-los úteis para a compreensão da problemática desta pesquisa, constituindo nexos que possibilitam um olhar sobre da formação de professores no âmbito de uma instituição de ensino superior do interior do Brasil. A perspectiva bourdieusiana nos auxilia a tornar a realidade inteligível para os fins definidos pela investigação, para além do registro dos dados ou da descrição das falas dos sujeitos.

Neste artigo restringimos nossa análise à questão da formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia, extraindo elementos que podem levar à compreensão das condições sociais, culturais e institucionais que corroboram para o desenvolvimento e manutenção dos mecanismos de dominação de classes e de reprodução social, presentes nos cursos de Pedagogia.

2. Categorias Conceituais e metodologia do trabalho

Bourdieu adota o conceito de classes sociais enquanto diferenciações ou desigualdades não apenas materiais, pois, das condições materiais emanam formas culturais e simbólicas que determinam o lugar social dos sujeitos ou agentes sociais. Bourdieu pensa classe enquanto categoria conceitual, balizada por características comuns a determinados grupos, definidas ou identificadas pelo pesquisador, o que significa que classe existe apenas virtualmente, enquanto categoria conceitual, isso não implica, necessariamente, sua existência real, no sentido de orientar a ação política dos sujeitos. Ou seja, o fato de utilizarmos o conceito de classe para identificar determinados sujeitos como pertencentes a uma classe ou fração dela não significa que esses sujeitos se sintam ou conscientemente ajam como classe determinada.

Utilizamos neste trabalho o conceito classe popular para definir determinado grupo, formado por um conjunto de sujeitos a partir de elementos comuns compondo assim, uma fração da classe trabalhadora na qual um dos elementos comuns consiste na exclusão político-econômica-cultural.

Segundo Bourdieu (2004, p.18), os sujeitos constroem, ao longo de suas trajetórias, um conjunto de experiências que são balizadoras para orientar sua forma de pensar, sentir e

agir, estas são disposições mentais que informam suas ações para respostas a situações do presente, tendo em vista as experiências do passado, essas disposições constituem o conceito de *habitus*.

Sampaio (2010, p. 25) afirma que as diferenças de classes não se restringem, na visão bourdieusiana, às desigualdades econômicas, pois, se as lutas na sociedade capitalista são pela distinção social, estas se dão em todas as esferas da vida. Cria-se então um processo de seletividade na medida em que o *habitus* não se constitui característica inata do sujeito, mas é construído ao longo de suas vivências, balizado por suas experiências histórico-sociais e, portanto, de *classe*.

A distinção está associada também à posse de bens culturais, econômicos e simbólicos. O *habitus*, ligado à condição social e construído a partir das relações que os sujeitos estabelecem em seu meio, é o que determina as escolhas e a percepção de mundo dos sujeitos. (BOURDIEU, 2004, p.28).

O *habitus* está diretamente ligado às condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos e ele determina formas de pensar, falar, agir, vestir, comer, o gosto por esportes, cultura entre outros. O *habitus* é **estruturado**, no sentido do que já está estabelecido como costume ou práticas sociais. E **estruturante**, pois, novas experiências dos sujeitos vão se incorporando e alterando, ainda que lentamente, o estabelecido, o estruturado. Os diferentes *habitus* construídos socialmente separam os indivíduos, grupos e classes.

A formação nos espaços institucionais de ensino se coloca como um mecanismo de reprodução social, ou seja, que leva à reprodução das formas de dominação na medida em que legitima e valoriza (apenas) uma forma de *habitus* que não é própria de todos, já que os sujeitos inseridos nos espaços institucionais são oriundos de espaços sociais distintos. Ao mesmo tempo, o acesso desses sujeitos, vindos de diferentes realidades sociais, oculta a característica excludente dessas instituições quando, mesmo garantindo o acesso (ingresso) a parcelas das classes populares, aumenta probabilidade de bons resultados apenas para os sujeitos que já ingressaram na instituição com vantagens de capital econômico e cultural, ou seja, aqueles que possuem os capitais socialmente valorizados pela instituição, transitando com maior naturalidade nesse campo.

O *habitus* se realiza pela experiência numa determinada condição, na qual se estabelecem as relações sociais, essa condição que é também o lugar instituído, é o que se denomina *Campo*. É no *Campo* que os sujeitos estabelecem as relações sociais, vivenciam experiências que são balizadas por sua condição social, econômica e cultural. Esses elementos

são constituintes das disputas pelos diferentes tipos de capitais. As condições pré-existentes nas estruturas das famílias influenciarão diretamente na forma como o sujeito irá se posicionar dentro da universidade, espaço onde também poderá ocorrer a formação do *habitus* em sua forma estruturante, através das novas experiências que se darão dentro dele. Portanto, o *habitus* tem como espaço social de sua constituição o *Campo*. Nesse sentido, a Universidade pode ser definida como um *Campo*, pois nela há relações de poder e de disputa por um determinado tipo de capital (capital cultural), mediado por regras explicitas e não explicitas, mantendo distinto e relativamente autônomo esse campo dos demais. O ingresso das classes populares na universidade coloca esses sujeitos sociais em um *Campo* que, a princípio, lhes é estranho, no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência.

No campo, os sujeitos acumulam diferentes tipos de capitais (cultural, econômico, simbólico e social)[232], esses capitais têm valores que variam de acordo com o próprio campo, ou seja, quanto mais preponderante for o tipo de capital em determinado campo, mais ele será valorizado neste.

Ao analisarmos o curso de Pedagogia, no qual são formados professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, procuramos identificar os mecanismos sutis, porém não menos violentos, que determinam a experiência das classes populares que procuram esse curso como estratégia de melhoria de vida, numa luta silenciosa por distinção, ainda que na base da hierarquia dos diplomas (um curso que não tem o mesmo prestígio social que outros mais valorizados socialmente).

Na realização desta pesquisa, partimos do princípio de que fenômenos sociais têm natureza complexa e, por essa razão, exigem do pesquisador diferentes estratégias que, combinadas, contribuem para a compreensão da realidade e grupos sociais.

O instrumento para a coletada de informações foi a entrevista semiestruturada "valorizando a presença do pesquisador" ao mesmo tempo em que "oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias,enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

[232]É possível distinguir quatro tipos de capitais: o econômico seria: terra, renda, trabalho, patrimônio, bens materiais entre outros; o capital cultural, que consiste no conjunto de qualificações que podem tanto ser transmitidas pela família como proporcionadas pela escola; o social – Relacionamentos que se estabelece com um indivíduo ou grupo; e o capital simbólico que é definido como conjunto dos rituais (como as boas maneiras ou protocolo) ligados à honra e ao reconhecimento. Afinal, apenas o crédito e a autoridade conferem a um agente o reconhecimento e a posse das três outras formas de capital (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestres do curso de Pedagogia da UNEMAT que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013/2. Tínhamos um número de 71 estudantes regularmente matriculados dos quais 62 responderam os questionários (número de alunos que estavam na sala na data dessa etapa da pesquisa), contendo perguntas sobre escolaridade dos pais; atividade laboral, renda; relação trabalho e estudo; constituição familiar; trajetória escolar e outros aspectos de sua condição social.

Todos os sujeitos pertenciam às classes populares. São trabalhadoras[233], com rendimento mensal inferior a 02 salários mínimos. Trabalhar enquanto realizam a graduação, é condição *sine qua non* para manutenção de suas existências. Neste estudo adotamos nomes fictícios para os sujeitos a fim de preservar suas identidades.

A UNEMAT, cenário de nossa pesquisa, é uma universidade estadual que está dividida em 13 *campi*. Ao todo, ela está presente em 108 dos 141 municípios mato-grossenses, com 11 campi e 15 núcleos pedagógicos. Cerca de 15 mil acadêmicos são atendidos em 82 cursos regulares e modalidades diferenciadas oferecidas em todo o Estado, 49 especializações e 3 mestrados institucionais.

Se avaliarmos o perfil da maioria dos estudantes que ingressam na UNEMAT podemos dizer que ela constitui-se, essencialmente, uma universidade "popular", isso fica evidente em uma pesquisa recente realizada pelo Centro de Referência em Direitos Humanos Profa. Lucia de Lourdes Gonçalves[234] na qual não nos aprofundaremos nesse momento, mas que desperta diversas reflexões. Que significado simbólico o ingresso ao ensino superior adquire para esses estudantes das classes populares? A que distância está a experiência dessas classes daquela exigida pelo mundo acadêmico? Há evidências de ampliação do capital cultural dessas classes? Que elementos podemos pensar para a formação de professores a partir destas análises? Para discutir estas questões selecionamos duas categorias da pesquisa: a vivência familiar e o valor social dado à educação e as experiências da trajetória educacional desses futuros pedagogos, através de suas "lembranças da escola".

3. Família e valor social da educação

[233] Durante a pesquisa apenas 01 pessoa do gênero masculino foi identificada.

[234] O Centro de Referência em Direitos Humanos Profa. Lúcia de Lurdes Gonçalves é um projeto de extensão universitária resultante de uma parceria entre Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos e a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, com edital de financiamento aprovado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos.

A família, como já afirmamos, constitui o principal campo de relações na vida dos sujeitos de nossa pesquisa, especialmente pelo fato de serem mulheres, o que, geralmente, tem lhes imposto uma função preponderante na estrutura familiar. A necessidade, sempre presente, do sustento material, afetivo e simbólico, proporcionou experiências distantes daquelas requisitadas e valorizadas pelo sistema escolar, em especial pela universidade. Dados sobre a escolaridade dos pais dessas estudantes revelam o ambiente cultural que define a origem e as condições de sociabilidade e aprendizagens, bem como o distanciamento dessas aprendizagens com aquelas que lhes são exigidas pela escola.

É notável que o acesso à Educação Superior não é "familiar" para a absoluta maioria dessas estudantes-mulheres-trabalhadoras e suas famílias. Não faz parte de seu *habitus* de origem. Como podemos notar através dos números descritos abaixo, há um percentual alto de pais com nível fundamental incompleto, números significativos mostram ainda pais que não foram alfabetizados: no município de Cáceres 17,9% tem pais analfabetos ou analfabetos funcionais, quando a taxa de analfabetismo em Mato Grosso, conforme Censo 2010 é de pouco mais de 10%. Do universo total 57,1% cursou ensino fundamental incompleto; 10,7% possuem fundamental completo; 7,1% tem ensino médio incompleto; 7,1% tem ensino médio completo e nenhum possui ou sequer ingressou no ensino superior e pós-graduação.

Considerando que a escola é o meio fundamental de socialização e de acesso ao capital cultural valorizado e instituído pelo arbitrário cultural, a baixa escolaridade dos pais revela a posição desses sujeitos na hierarquia social, definida pela privação ou dificuldade de apropriação desse capital cultural. "A cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica: cultura elitista, média, de massa, respectivamente caracterizadas pela distinção, pela pretensão e pela privação." (BONNEWITZ, 2003, p.110).

No caso da turma do município de Juara: 23,08% dos pais são analfabetos ou analfabetos funcionais; 53,85% cursaram ensino fundamental incompleto; 7,69% possuem fundamental completo; 15,38% tem ensino médio completo e nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação. Chama a atenção o grande percentual de pais analfabetos. No município de Sinop: 19,05% são analfabetos ou analfabetos funcionais; 66,67% cursaram ensino fundamental incompleto; 4,76% tem ensino médio incompleto; 9,52% tem ensino médio completo e, novamente, nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação.

Entre pais e mães, os números apontam para um total de quase 90% que cursaram apenas o nível fundamental incompleto. Percebemos, entre os sujeitos da pesquisa, que eles

constituem a primeira geração a cursar o Ensino Superior em suas famílias. Os elementos que historicamente forjaram a formação de suas famílias não incluem uma formação de nível superior, seja pela necessidade do trabalho ou pela baixa valoração dada ao investimento em educação. Esta visão de desvalorização da educação enquanto estratégia de sobrevivência está presente nas falas de algumas das entrevistadas sobre seus pais. A consequência disso é, marcadamente, a não familiaridade com os estudos e com a disciplina necessária para ele. E, se podemos dizer assim, o fato de dispor de baixo capital cultural, considerado legítimo pelas classes culturais dominantes e pelo campo acadêmico, nos leva a concluir que parte significativa desses sujeitos que ingressam, tem dificuldade de obter sucesso na apropriação do capital cultural, no sentido não dos resultados formais das notas ou do diploma, mas da condição efetiva de converter o capital cultural que dispõe em capital econômico no mercado de capitais. Em outras palavras, de fazer com que ao diploma corresponda, efetivamente, a possibilidade de mobilidade social; e isso depende do quanto de capital cultural foi incorporado ao longo de suas trajetórias escolares, ou seja, o capital simbólico (diploma) deve realmente representar um acúmulo positivo, suficiente, de capital cultural, para que isso resulte em mudanças na condição socioeconômica do sujeito. As dificuldades de origem para obtenção de capitais socialmente valorizados e a indiferença com a qual o campo acadêmico lida com essas desigualdades culturais, pode comprometer os anseios da maioria, fazendo com que a promessa da escolarização como fator de mobilidade social não se concretize por completo.

Em famílias de origem empobrecida a relação que se estabelece com a formação em instituições formais de ensino é de estranheza; esse ensino muitas vezes não é considerado essencial, sendo substituído por ensinamentos no seio da família e que são considerados mais "úteis",

> Nasci de uma família de lavrador... Uma família de sete irmãos, hoje adultos, mas, quando criança a gente não tinha muito incentivo pra estudar por que... Minha mãe era analfabeta, meu pai era trabalhador agrícola, mas sempre... Antes disso ele teve uma formação lá no sul, estudou em seminário... Então ele tinha uma noção mais do que era... A vida estudando, então ele sempre incentivou, mas minha mãe desmotivava, ela tinha até aquele dizer assim... Chegava o mês de abril ela falava "tira esses moleques da escola Zé! Tudo burro!" (risos). Qualquer dificuldade que a gente tinha ela já queria tirar da escola (entrevista, MÔNICA, 2013).

A relação de estranheza faz com que o ensino em instituições formais pareça algo que não pertence a essas famílias, fazendo com que priorizem outras ocupações, como o trabalho para ajudar no sustento da família ou até mesmo a "lida" doméstica. Esse

distanciamento não acontece de forma aleatória, antes se constitui com o modo pelo qual se efetiva a reprodução do que a própria família vivenciou ao longo de sua formação histórica, experiências que se estruturam enquanto *habitus* de uma classe, em um determinado campo:

> Coitada (entrevistada referindo-se a mãe), ela teve uma vida muito difícil assim com a família dela, então ela tinha esse... Por que o pai dela não deixou ela estudar porque não precisava estudar, moça era só pra aprender a cozinhar, lavar roupa e cuidar de casa pra poder casar...então ela tinha esse jeito assim de... Não tinha importância o estudo. Aí a maioria lá de casa, todos praticamente, concluíram só o ensino fundamental, eu mesma vim concluir o ensino médio já depois de adulta, por que eu fui mãe na adolescência, aí parei de estudar e ela (a mãe) era uma das motivadoras a parar né porque... pra que estudar sendo que agora tem filho? vai cuidar do filho! (entrevista, MÔNICA, 2013).

> [...] meu pai e minha mãe são analfabetos [...] Só os dois [irmãos] que eu tive mais convivência, eles tiveram educação sim, agora os outros pelo que eu saiba foram criados mais no trabalho na roça. Então, sabe ler e escrever, mas, o básico (entrevista, EVA, 2013).

Se em muitos casos, dentro das famílias, a formação em instituições formais de ensino não foi priorizada para dar espaço ao tempo de trabalho exigido pelo sistema capitalista para viabilizar a manutenção da vida, essa formação agora é priorizada pela mesma finalidade, ou ainda, para alcançar melhores condições de vida. O mercado de trabalho atual exige maior formação.

> Meu pai quando estava vivo sempre falava que o único bem que ele podia deixar era a educação porque isso ninguém ia tomar de mim. Que era a única coisa que ele podia deixar pra mim (entrevista, EVA, 2013).

> A importância do curso é... porque você, tem uma qualificação melhor, acho que pra vida toda, um trabalho melhor, um trabalho melhor assim [...] eu acho que é isso, uma qualificação de vida, tanto pessoal, tanto do ponto de vista financeiro melhor [...] sempre é o estudo que dá um futuro melhor pra você, então, acho que é isso que a gente quer né?! (entrevista, FRANCIELE, 2013).

Nesse contexto, se considerarmos que alguns sujeitos das classes populares conseguem ingressar na Educação Superior apesar da restrição ainda existente, seja pela necessidade de trabalho em período integral ou pela falta de políticas que atendam toda a demanda, o desafio para esses sujeitos consiste então em organizar seu tempo de estudo para dar conta dessa formação sem abrir mão de seu tempo de trabalho, pois, assim como seus pais e/ou avós, alguns não podem deixar de trabalhar sob pena de padecerem por necessidades básicas para a manutenção da vida. Além do tempo necessário aos estudos em sala de aula, seria fundamental que as instituições de ensino desenvolvessem mecanismos, espaços de formação, aprendizagens que considerassem, de fato, a defasagem cultural das classes

populares que conseguiram romper as barreiras e ingressaram na Educação Superior, acreditamos que esse é um aspecto ainda pouco discutido e que deveria constar da agenda de estudiosos do tema como fundamental para o sucesso das políticas de acesso e permanência à educação superior.

Da parte dos sujeitos, o que percebemos é um grande esforço individual que mobiliza a rede de solidariedade da família para apoiar seu grande feito, qual seja, entrar na universidade:

> [...] aí meus filhos ficam mais com a minha sogra do que comigo, porque quando eu tava no terceiro semestre, ela aposentou da profissão, então aí ela passou a ficar o dia todo com as crianças, meio período que eles estavam estudando e meio período eles estavam em casa com ela, praticamente ela que ajudou a criar meus filhos também (entrevista, ANA, 2013).

A solidariedade da família constitui uma teia de proteção social que permite aos estudantes o investimento em educação, ainda considerando que, em muitos casos, o valor dado à educação é baixo:

> A minha família a gente somos em eu, meu esposo, meu filho... só que aí eu já ficava praticamente na casa da minha mãe, porque eu trabalhava, trabalhava então ela cuidava do meu filho, então, o tempo todo na faculdade ela cuidou, menos esses seis meses que ela faleceu então [...] ai eu tive que rebolar mais ainda! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Na percepção do sujeito, cursar graduação é um privilégio que além de agregar capital cultural (e por consequência o econômico) ainda agregará o capital simbólico (diploma). Não podemos ignorar o que as falas dos sujeitos revelam: a baixa apropriação inclusive da linguagem, revelando pelo uso da palavra o seu lugar social, seu campo de origem, que se confronta com o que lhe é exigido pelas regras da linguagem acadêmica. Assim, seguem buscando o que lhes parece ser o critério pelo qual serão avaliados: a propriedade do diploma. Ao ser perguntada sobre o que muda com a graduação, Ruth afirma:

> É mais a sociedade em si. Muda quando você tá numa roda de pessoas, da sociedade no geral, parece que eles te vê com mais valor, o que você fala, que te enxerga, por que eu vejo, por que antes de me inscrever na faculdade eu tinha 40. Aí quando você fala que tá estudando, ou que você acabou de concluir agora "nossa, parabéns"... No olhar da sociedade, você fica mais valorizada enquanto ser humano. Entendeu? (entrevista, RUTH, 2013).

Para Ruth esse reconhecimento da sociedade se dá por concluir a graduação e, portanto, ser uma pessoa importante do ponto de vista social. Muitos estudantes, assim como ela, acreditam na mobilidade social e econômica através da Educação Superior, para eles esse

novo capital certamente lhe abrirá mais portas. Já para Ramira, a profissão do professor é muito desvalorizada, até arrisca dizer que, em sua avaliação, algumas pessoas até gostariam de ser professores, mas não o fazem por conhecer essa desvalorização que envolve os profissionais da educação:

> Porque a sociedade hoje em dia é muito status. E o professor pra eles não é status e tem muitos que faz... tem muitos que as vezes eu acho que até queria ser professor, mas fala assim "não vou ser professor pra não ser bem visto na sociedade" até a profissão hoje em dia... tem muito status na profissão (entrevista, RAMIRA, 2013).

Para alguns desses estudantes a graduação é muito mais do que eles jamais acreditaram conseguir, significa o alcance de novo status social, uma elevação de sua condição inicial, quase um feito heróico! Bourdieu analisa de uma perspectiva bastante crítica essa percepção imediata da realidade, presente no olhar e nas condições dos sujeitos de nossa pesquisa, também:

> Se é verdade que esse sistema paga uma grande parte dos utilizadores com títulos escolares desvalorizados – explorando erros de percepção induzidos pelo florescimento anárquico dos ramos de ensino e dos títulos, relativamente insubstituíveis e, ao mesmo tempo, sutilmente hierarquizados – acontece que não lhes impõe um desinvestimento tão brutal quanto o antigo sistema; além disso, a confusão das hierarquias e das fronteiras entre os eleitos e os excluídos, entre os verdadeiros e os falsos diplomas contribui para impor a eliminação suave a aceitação suave dessa eliminação, mas favorece a instauração de uma relação menos realista e menos resignada com o futuro objetivo do que o antigo senso de limites que constituía o fundamento de uma percepção muito aguda das hierarquias. A allodoxia que o novo sistema encoraja de mil maneiras é o que faz com que os relegados colaborem para sua própria relegação superestimando os ramos de ensino adotados, supervalorizando seus diplomas e se atribuindo possibilidades que lhes são, de fato, recusadas, mas também é o que faz com que eles não aceitem realmente a verdade objetiva de sua posição e de seus diplomas (BOURDIEU, 1998, p. 173).

Assim, podemos afirmar que a análise da realidade não pode se dar tão somente pelas falas dos sujeitos, tomadas como "verdades", é preciso fazer a mediação entre o que se produz como discurso e o lugar da produção desse discurso. A resistência que esses sujeitos apresentam à desvalorização de seus diplomas é forma legítima de luta, ainda que não se configure em estratégia plenamente consciente.

4. Lembranças da escola

Entre os sujeitos da pesquisa, poucos cursaram ensino médio em escolas privadas, a maioria deles estudou em escolas públicas. Os relatos acerca da escola são variados, desde gostar da escola até acreditar que o ensino não foi suficientemente bom para eles. A maioria

das escolas públicas enfrenta dificuldades, tanto do ponto de vista das estruturas limitadas, quanto da qualidade. No entanto, a escola enquanto instituição e estrutura curricular foi pensada para as elites, pautando seu funcionamento, regras, valores e conteúdos que reproduzem o mundo social na perspectiva das elites culturais (arbitrário cultural).

Pautando-se na visão de uma classe como se fosse a visão de todos, a escola omite seu verdadeiro caráter de reprodução estrutural das desigualdades, levando à formação das classes populares desde a educação básica guiada pela ideia de esforço individual e responsabilização de si pelos resultados obtidos na escola:

> Sim, eu lembro bem se não me engano foi no quinto, sexto... não, foi no sétimo ano! Eu estudava numa escola, foi o sexto, sétimo e oitavo, então as professoras... então eles falavam assim, que a gente tinha que se esforçar muito dentro de sala de aula, porque não dependia... só porque você está numa escola estadual, municipal você não vai conseguir passar, então era você mesmo! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Os sujeitos da pesquisa agora são Pedagogos (formandos 2013/2), por sua vez, tendo o seu *habitus* constituído a partir de experiências que os levam a pensar que seu esforço é a "chave para o sucesso", reproduzem o mesmo discurso junto a seus alunos que, por sua vez, tenderão a acreditar que o sucesso ou fracasso depende exclusivamente do esforço pessoal, e que a escola é uma instituição neutra. Márcia (entrevista, 2013) afirma: "a escola então foi marcante, eu coloco isso até pros meus aluninhos hoje". É por fugir à compreensão do sujeito que ele reproduz a ideologia do dom, do esforço pessoal indiscriminadamente, sem uma reflexão possível durante as ações do seu dia-a-dia.

Muitos autores, como Bernard Lahire (1997), por exemplo, falam em sucesso escolar das classes populares mesmo isso sendo "improvável" em sua situação socioeconômica. Por algum motivo, mesmo na contramão de sua condição social, alguns estudantes se apropriam de capitais culturais que não são próprios de seu meio, embora isso não seja comum.

> Desde que eu trabalhava, a noite eu chegava em casa... eu lia, eu não deixava de ler, entendeu? Então foi isso que veio de lá... de como eu falei, do lado... da escola, sexto, sétimo, oitavo que eu estudei, eu vim com isso na cabeça, até hoje não tirei, independente você tem que ler, daí assim, eu não deixava de ler, entendeu?! Lia alguma coisa, pegava livro, sempre pegava alguma coisa pra ler, pegava qualquer coisa, até hoje eu gosto de ler! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Entre os relatos das entrevistas, os sujeitos raramente mencionaram boas lembranças da escola do ponto de vista do aprendizado e da apropriação de capital cultural, principalmente quando falamos no capital cultural valorizado pela sociedade atual e pelo campo acadêmico. Os relatos mostram o estranhamento desses estudantes em relação aos

conteúdos; é preciso pensar uma dinâmica onde o aprendizado aconteça de fato e, que o sujeito possa, não apenas ter "acesso" a esses conteúdos, mas apropriar-se dos conhecimentos produzidos na escola e de capital cultural presente e exigido por ela.

5. Percepções do campo acadêmico

A condição social dos sujeitos pode fazer com que ele tenha tendência, dentro do campo acadêmico, a se aproximar de atividades que estejam mais condizentes com seu campo de origem, ou seja, se envolver em atividades mais dinâmicas ou semelhantes à atividades "braçais" pode ser mais fácil para um estudante trabalhador do que se envolver com atividades puramente intelectuais (embora a universidade busque desenvolver nesses alunos o desejo e disciplina para o trabalho intelectual), podemos notar isso em algumas falas, entre as quais destacamos:

> Eu sempre estava procurando estar nos eventos, participando, nem que seja só de ouvinte, então sempre envolvendo mesmo, nas atividades da faculdade, ajudei a concorrer nas eleições passadas, DCE, nossa, sempre ajudando, sempre atuando mesmo na faculdade, "vestindo a camisa" da faculdade (entrevista, TALITA, 2013).

Parece haver uma maior facilidade em envolver-se com atividades relacionadas à militância, elas parecem ser menos estranhas a alguns sujeitos, ao passo que, atividades intelectuais como estabelecer tempo para leitura, para dedicar-se ao estudo estão mais distantes de suas realidades. Atividades como essas podem ser construídas culturalmente dentro das famílias, no entanto, isso não acontece em todas.

Assim, partindo da compreensão de mundo que têm, as visões desses sujeitos sobre o campo acadêmico e relações que nele se estabelecem rendem de elogios a críticas, dentre as falas destacamos:

> Foi bom, mas assim, eu vejo assim, que faltou... eu vejo assim, que quatro anos foi pouco, a gente acha muito longo quando se começa, mas aí você vai avaliando e quando chega no final você diz, faltou aula disso, faltou aula daquilo, eu acho que assim, falta investir (entrevista, EVELIN, 2013).

Os relatos dão conta de que alguns estudantes atribuem a esse campo a responsabilidade relativa à insuficiência da formação, outros acham que a responsabilidade disso é do estudante e sua falta (ou não) de dedicação para com a formação. Em poucas falas se pode perceber uma visão mais ampla, que revele compreensão da complexidade desse

campo e de quantos elementos de fato devem ser considerados na análise sobre a qualidade da formação.

6. Algumas considerações

A análise dos dados nos leva a problematizar o fato de que, embora boa parte dos sujeitos da pesquisa tenha explicitado características que os coloquem na condição de trabalhadores, o que do ponto de vista do tempo para a formação poderia ser prejudicial, a maior parte deles relata ter ingressado na Educação Superior em 2009/2, o que aponta para a conclusão da graduação dentro dos quatro anos que são propostos pela matriz do curso.

Assim, a graduação ocorre dentro do tempo proposto apesar das dificuldades de conciliar trabalho e formação acadêmica. Nas falas registradas nas entrevistas, algumas afirmações parecem justificar essa "rigorosidade" em concluir a graduação o mais breve possível. Uma delas é de Rosa (entrevista, 2013), fazendo considerações acerca da condição socioeconômica de um colega de sua turma. Ela enfatiza a importância de ele ter concluído e a necessidade de seu colega de ingressar no mercado de trabalho o mais breve possível, já que está exercendo "trabalho pesado e está bem cansado".

Ela evidencia uma realidade que é vivida por muitos acadêmicos: "antes ele tinha bolsa, mas não pode pegar mais no final do curso, daí teve que voltar para a construção civil, está trabalhando pesado!". Para trabalhadores como o colega de Rosa (entrevista, 2013), a conclusão da graduação deve se dar o mais breve possível para que possa ter melhores condições, tanto para si quanto para a família. Um ponto que chama a atenção na fala da estudante diz respeito a concluir que apenas o trabalho braçal pode ser árduo, isso remete à percepção que esses estudantes têm em relação ao trabalho intelectual.

Muito tem se discutido sobre o ingresso e a permanência de estudantes na Educação Superior, o que se refletiu nas políticas criadas recentemente para viabilizar maior acesso a esse nível de ensino. No entanto, problematizamos se a compreensão que tem sido atribuída aos conceitos "acesso" inclui, de fato, a necessidade de viabilizar as condições para a permanência e a apropriação de conhecimento sistematizado, pelos estudantes de classes populares nas Instituições de Ensino Superior – IES.

O efetivo acesso dos estudantes de classes populares à Educação Superior deve garantir-lhes condições de ingresso, formação de qualidade e conclusão do curso de graduação, conforme alertam Silva e Veloso (2013). Além disso, a democratização, nesse

sentido, deve consistir também na democratização das vagas para os cursos ditos "de maior prestígio social" e, em relação às licenciaturas, seria ideal que recebessem a mesma valorização e investimentos que os demais, haja vista a importância e especificidade desses cursos, especialmente por considerar que os egressos desses cursos serão professores e levarão consigo a responsabilidade na formação de outras pessoas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 1998.

_____. **Os usos sociais da ciência.** Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, Editora UNESP, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática,1997.

SAMPAIO, Edna Luzia de Almeida. **Políticas de educação e regulação de capital cultural.** Programa de doutorado em Ciências Sociais/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais).

SANTOS, Graciele Marques. **Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de Pedagogia da UNEMAT:** condições de acesso. Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão.** In: **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 18, n.3, p. 727-747, nov.2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

MOVIMENTO *MEANDROSO* DE EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: A EVASÃO COMO UM ENTRAVE PARA A UNIVERSALIZAÇÃO

José da Silva Santos Junior
E-mail: josejunior_ss@yahoo.com.br
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Eixo 5: Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO:
À medida que se verifica um alargamento nas possibilidades de ingresso em cursos superiores no Brasil, presencia-se transições significativas no sistema de educação superior, sobretudo a partir da década de 1990, quando o Governo passa a realizar incrementos de políticas voltadas para o acesso, tanto no setor privado quanto no público. Partindo deste contexto, tem-se como objetivo discutir o desenvolvimento da educação superior brasileira, com enfoque ao fenômeno da evasão, que se trata de um entrave para a consolidação deste nível de ensino. Trata-se de um trabalho quali-quantitativo, uma vez que se procede com leitura, interpretação e análise de dados estatísticos, a partir de informações do MEC e de outra publicações. Considera-se que a evasão caracteriza-se como um entrave para o processo de universalização da educação superior, que embora esta ainda não seja uma meta prevista no PNE, ao que tudo indica, poderá vir a ser nas próximas décadas. Assim, é preciso construir um campo de discussão sólido, que leve em conta o acesso pleno do estudante à educação superior, bem como lide com o fenômeno da evasão com o devido rigor, dado que as pesquisas com esta temática ainda são incipientes no país.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Expansão da educação superior; Evasão estudantil.

INTRODUÇÃO

À medida que se verifica um alargamento nas possibilidades de ingresso em cursos superiores no Brasil, presencia-se transições significativas no sistema de educação superior, sobretudo a partir da década de 1990, período a partir do qual ocorrem elevações na demanda interna e, em consequência, o Governo Federal passa a realizar incrementos de políticas voltadas para o acesso, tanto no setor privado quanto no público.

A esse respeito, Gomes e Moraes (2012) defendem a tese de construção de um sistema de massa na educação superior brasileira a partir de 2003, já que o percentual de estudantes matriculados ultrapassou os 16%, se considerada a taxa bruta de matrícula. Para os autores,

em períodos anteriores, com um atendimento inferior a esses 16%, o sistema de educação superior era caracterizado como de elite.

Entretanto, entende-se que este movimento apresentou-se repleto de sinuosidades, uma vez que embora os números de estudantes que conseguiram adentrar ao sistema tenham sido elevados, ainda existem problemáticas que afligem as diversas instituições do país.

Parte-se das concepções de Cunha (2007) e argumenta-se que o movimento de expansão da educação superior se caracteriza como *meandroso*, dado que existem paradoxos no desenvolvimento da educação superior no país, relacionados por um lado à relação público *versus* privado, em que o governo passou a investir ora no crescimento do setor educacional público, ora no setor privado, ou, ainda, financiando a expansão de ambos de modo concomitante, e por outro lado, à questão da permanência estudantil, uma vez que os índices de evasão nas instituições do país ainda são elevados e configuram como um prejuízo que afeta toda a sociedade, se tornando um desafio a ser superado.

Tendo como ponto de partida este movimento *meandroso* de expansão da educação superior no país a partir da década de 1990, tem-se como objetivo para o artigo discutir o desenvolvimento da educação superior brasileira a partir deste período, apresentando o fenômeno da evasão como um entrave para a consolidação do sistema de educação superior e consequentemente para a universalização deste nível de ensino.

Para atingir esse objetivo, entende-se que é preciso contextualizar a ressignificação de acesso, uma vez que se existe a pretensão de universalizar o acesso à educação superior nas próximas décadas, é preciso definir novos parâmetros conceituais, que busquem em última instância contribuir para o pleno acesso do estudante à universidade, desde o seu ingresso até a sua formação.

Assim, toma-se a definição de *acesso* proposta por Silva e Veloso (2013), as quais atribuem ao termo um significado ampliado. O que comumente chama-se de *acesso*, na realidade adquire um significado mais compatível com *ingresso*, uma vez que ao discutir o *acesso* à educação superior, é preciso colocar em pauta as condições que devem ser propiciada ao estudante para ingressar, permanecer e concluir o curso iniciado. Isto é, o *acesso* à educação superior constitui-se de um processo mais complexo do que o seu significado imediato, que vem sendo atribuído nas pesquisas do país. Assim, é preciso ir além, dado que "adotar o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista (p. 730)".

Utiliza-se como referencial o conceito de política de Palumbo (1998), o qual argumenta que a política está relacionada ao princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas e manifesta-se pela "estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos (p. 38)", configurando-se como "um processo, uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes (p. 35)".

O trabalho está dividido em duas seções, além das considerações finais. Na primeira delas apresenta-se discussão relacionada à expansão da educação superior no país a partir da década de 1990, trazendo para o debate os paradoxos da relação público *versus* privado que envolve o desenvolvimento da educação superior no país. Na segunda seção, discute-se o processo de evasão como um entrave para a consolidação e universalização da educação superior.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Ainda em 1988, a Constituição Federal (CF), enquanto documento normativo supremo do Brasil, destacava as responsabilidades do Estado para com o processo educativo, dando ênfases à educação básica. O texto constitucional previa como princípios básicos a erradicação do analfabetismo, a oferta de ensino fundamental obrigatório e como direito público subjetivo, a universalização do ensino fundamental e a progressiva universalização do ensino médio gratuito. No que tange à educação superior, o documento fez referência à autonomia universitária e estabeleceu como dever do Estado garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um, consagrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades do país (MACEDO et al., 2005). O documento constitucional ainda faz referência, de modo explícito, à possibilidade da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, conforme seu artigo 205.

Alguns anos mais tarde, com influências da CF, um conjunto de documentos normativos reverberou na elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996. Compuseram este conjunto alguns dispositivos que apresentaram medidas voltadas para a educação superior, como a Lei Nº 9.131/1995, que regulamentou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituiu avaliações periódicas nas

instituições e nos cursos superiores, a Portaria nº 249/1996 do MEC, que tratou de exames nacionais de cursos (ENC-Provão) e o Decreto nº 2.026/96, que definiu os procedimentos para avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos. Assim, o texto da LDB trouxe consigo um conjunto de princípios que paradoxalmente incitaram, por um lado, processos de descentralização e flexibilização, e por outro lado, novas formas de controle, a partir de mecanismos de avaliação nacionais (DOURADO, 2002).

Nesta direção, a partir de dispositivos normativos, o sistema de educação superior brasileiro experimentou uma vigorosa expansão a partir da promulgação da LDB em 1996, com diversificação dos tipos de instituições que o compõem, o que passou a incluir com maior visibilidade universidades especializadas, institutos superiores de educação e centros universitários (MACEDO et al., 2005)[235].

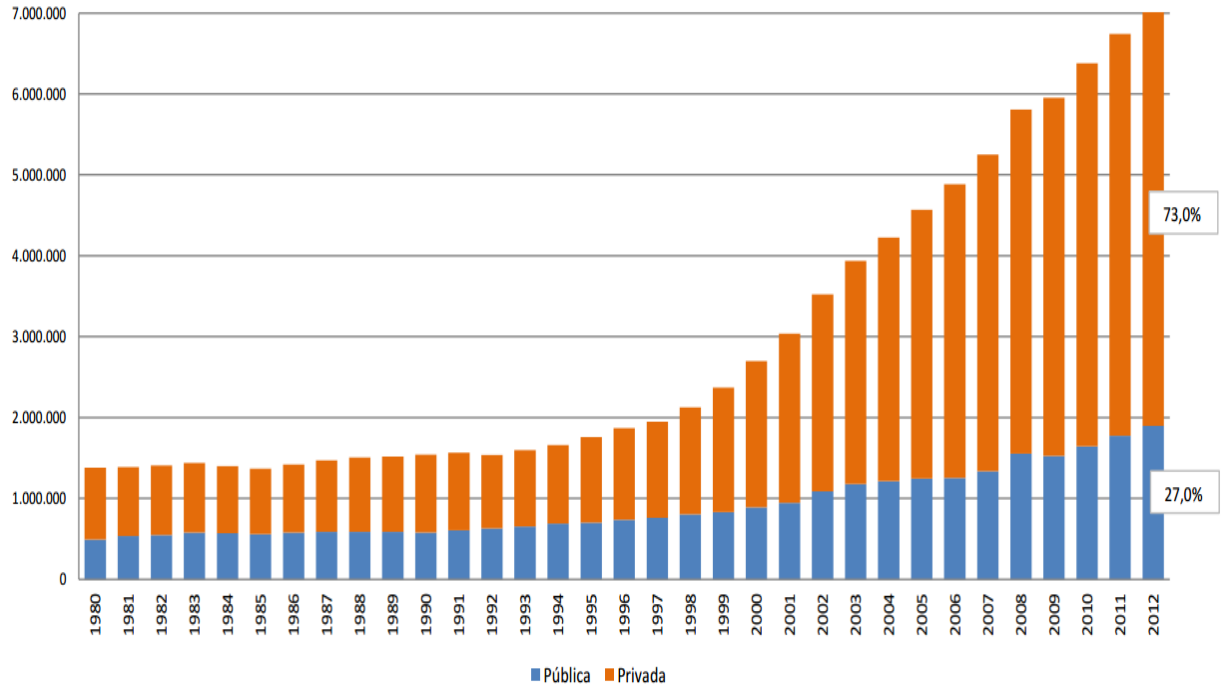
O PNE decenal, criado a partir da CF, sancionado em 2001 pela Lei Nº 10.172/2001, configurou-se também como um importante dispositivo para o desenvolvimento da educação superior no país, tendo como metas básicas elevar o nível de escolaridade da população, prevendo o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos 30% em relação à taxa líquida e estabelecer uma política de expansão, com o intuito de diminuir as desigualdades de oferta nas diferentes regiões do país.

Previsivelmente, ainda que acanhadas, essas metas não foram alcançadas em sua totalidade, sobretudo no que se refere à taxa líquida de matrícula na educação superior, já que em 2011 este percentual foi de 17,3%, muito abaixo dos 30% pré-estabelecidos (RISTOFF, 2013). Entretanto, diante do fato de que a educação superior no país esteve voltada para as elites até meados dos anos 2000, considera-se este um número significativo (GOMES; MORAES, 2012).

O gráfico abaixo retrata a evolução da matrícula em cursos de graduação de 1980 a 2012:

[235] Atualmente, as IES são classificadas de acordo com a organização acadêmica (Faculdades, Centros Universitários ou Universidades) e com a categoria administrativa (Públicas federais, estaduais e municipais ou Privadas comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares)

Gráfico 01: Evolução da matrícula na educação superior de graduação por categoria administrativa Brasil 1980-2012



Fonte: MEC/Inep, 2012

Verifica-se um período de crescimento do número de matrículas na educação superior a partir da década de 1990, sobretudo a partir da promulgação da LDB, em 1996. O contrassenso está localizado no crescimento da educação superior privada, que recebeu um número mais elevado de estudantes, quando comparado àqueles que conseguiram se matricular em instituições públicas. Para o avanço das Instituições de Educação Superior (IES) privadas, atuaram como carro-chefe as ações do Governo Federal, que por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Programa de Financiamento Estudantil (Fies), os quais possibilitaram a ascensão destas instituições e em consequência os elevados números de matrículas, conforme o gráfico 01.

Nesta direção, quando se refere ao número de IES, observa-se mais uma vez que as privadas experimentaram de um crescimento desenfreado a partir de 1997, chegando à certa estabilização a partir de 2006, conforme pode ser visto na tabela 01. Ressalta-se que as IES públicas também elevaram em número, no entanto, de modo mais tímido.

Tabela 01: Evolução do número de IES públicas e privadas entre 1995 e 2013

Ano	Nº Total	Nº IES públicas	%	Nº de IES privadas	%
1995	**894**	210	23,49	684	76,51
1996	**922**	211	22,89	711	77,11
1997	**900**	211	23,44	689	76,56
1998	**973**	209	21,48	764	78,52
1999	**1097**	192	17,50	905	82,50
2000	**1180**	176	14,92	1004	85,08
2001	**1391**	183	13,16	1208	86,84
2002	**1637**	195	11,91	1442	88,09
2003	**1859**	207	11,14	1652	88,86
2004	**2013**	224	11,13	1789	88,87
2005	**2165**	231	10,67	1934	89,33
2006	**2270**	248	10,93	2022	89,07
2007	**2281**	249	10,92	2032	89,08
2008	**2252**	236	10,48	2016	89,52
2009	**2314**	245	10,59	2069	89,41
2010	**2378**	278	11,69	2100	88,31
2011	**2365**	284	12,01	2081	87,99
2012	**2416**	304	12,58	2112	87,42
2013	**2391**	301	12,59	2090	87,41

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo da Educação Superior (1995-2013)

Para Ristoff (2013), a partir de 2006 estaria havendo um esgotamento no processo de expansão das instituições privadas, o que justifica este crescimento mais controlado: "A partir de 2006, pode-se constatar um movimento de contenção dessa expansão por meio de apertos regulatórios e políticas de estímulo à recuperação das instituições públicas federais à recuperação das instituições públicas federais (p. 44)".

No entanto, Oliveira (2009) e Sguissardi (2013) relatam que haveria um novo delineamento para o movimento de crescimento destas instituições, que implicaria em aquisição por grupos financeiros de conjuntos de instituições, identificando-se a criação de oligopólios, que naturalmente estaria por trás desta estagnação, o que se torna plausível, uma vez que embora o número de IES privadas tenham atingido certa estabilidade, o crescimento do número de matrículas, conforme pode ser vislumbrado no gráfico 01, continuou ascendente mesmo após o ano de 2006.

No que se refere ao movimento de expansão das IES públicas, embora não altere a supremacia do setor privado, que passou a representar mais de 80% do número de IES no país a partir de 1999 (Tabela 01), o segmento público explicita índices de crescimento a partir de 2000, passando a ser induzido por iniciativas governamentais de modo mais intenso a partir

de 2003, período a partir do qual se visualizou um processo de expansão mais forte nestas IES, com a implementação de políticas específicas para este segmento.

Entretanto, embora se visualize na última década alguns aspectos em busca de expansão do setor público, com a implementação de políticas como o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estas ações governamentais não são suficientes para reverter o processo de massificação propiciado pelo crescimento do setor educacional privado.

Sallum Júnior (2003) argumenta que a mudança de governo em 2003 possibilitou o início de um período de maior controle do Estado sobre o mercado, em que mais incentivos estatais e maior proteção do Estado passariam a ser destinados às massas, mas tudo isso sem quebrar o molde liberal que conforma a coalizão sociopolítica no poder.

Nesta direção, com a elevação da demanda por educação superior, mais recentemente novos desafios foram interpostos para o sistema de educação superior brasileiro. A aprovação tardia do novo PNE, para o decênio 2014-2024, estabeleceu novas metas a serem alcançadas para a consolidação da educação superior no país, com destaque para a Meta 12, em que há uma maior ênfase no processo de expansão em curso deste nível de ensino. Prevê-se a elevação da "taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público".

Estas metas revelam-se distantes, se considerado o cenário recente da educação superior, em que os percentuais de atendimento, no ano de 2011, são de 17,3% de matrícula na educação superior, em relação à taxa líquida, e de 30,5% na taxa bruta. Em relação aos 40% das novas matrículas para o segmento público, Ristoff (2013) argumenta que em 2011 este índice era de apenas 26%, o que representa mais um desafio a ser superado, uma vez que a "educação superior ainda se confunde em grande parte com a expansão da privatização do setor (p. 44)". Entretanto, há de se compreender que a situação se tornou, de certo modo, mais favorável para o setor público a partir de 2002, dado que o crescimento da oferta do setor privado foi mais intenso entre 1991 e 2001, e que a aceleração da oferta de vagas nas universidades federais superou a taxa de crescimento anual das IES privadas entre os anos de 2008 e 2011 (RISTOFF, 2013).

Assim, com o estabelecimento de metas para as taxas líquida e bruta de matrícula constante no PNE (2014-2024), entende-se que, embora se configure como um processo

bastante desafiador, aponta-se para a consolidação do sistema de educação superior de massa no país, sinalizando ainda para a definição de novas metas universalizantes para as próximas décadas. Trow (2007) acredita que para se chegar a este patamar, é necessário propiciar o acesso a percentuais acima de 50% em relação à taxa líquida e, para que isso ocorra, faz-se necessário o estabelecimento de medidas que possibilitem a formulação e a implementação de políticas compensatórias ainda na fase de massificação, com o intuito propiciar igualdade de oportunidades e assim alcançar as camadas da população historicamente excluídas deste nível de ensino.

Entretanto, a questão da permanência dos estudantes que já adentraram aos cursos trata-se de outra situação preocupante, que perpassa tanto pelo segmento público quanto pelo privado de educação superior. Assim, o processo de evasão, do curso, da instituição ou do sistema, tem intrigado os gestores, que se voltam para o entendimento do processo, com vistas a minorá-lo.

O DESAFIO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: A EVASÃO COMO UM ENTRAVE PARA A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Partindo do pressuposto de que um dos papéis principais da universidade é o de qualificar seus estudantes, preparando-os para o exercício profissional com a devida competência que deve ser adquirida durante o período em que se encontram no sistema de educação superior, ainda levando em conta que a prestação de contas do uso dos recursos públicos é medida usual em sociedades democráticas, torna-se preocupante o fato de uma parcela dos estudantes não concluírem seus cursos.

A inclusão da evasão nas IES como pauta da agenda política do Ministério da Educação (MEC) ocorre em 1995, conforme informações de Kipnis (2000):

> Ao que tudo indica, a evasão nas universidades brasileiras entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do "Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras", organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995 [...]. (KIPNIS, 2000, p. 110)

A partir da realização do Seminário sobre evasão em fevereiro de 1995, o MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), instituiu em março daquele ano a "Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras", configurando-se como um dos primeiros esforços para identificar as causas do fenômeno da

evasão no Brasil e sugerir medidas para minimizar os índices observados nas IES públicas, partindo de uma uniformização do processo de coleta e tratamento de dados.

A criação da Comissão foi definida por seus membros como um trabalho pioneiro e inovador, tendo como um dos propósitos contribuir para o autoconhecimento do processo de evasão pelas instituições.

Em relatório apresentado já no ano posterior a sua criação, a Comissão definiu o processo de evasão como um fenômeno complexo, presente nas mais diversas instituições de ensino superior do mundo, apontando para o aumento do número de estudos que tratam desse processo, os quais demonstravam a existência de características similares entre as instituições:

> A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Exatamente por isto, sua complexidade e abrangência vêm sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises, especialmente nos países do Primeiro Mundo. Tais estudos têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país. (BRASIL, 1996, p. 13)

O relatório também apresentou as discussões ocorridas em reunião do grupo realizada em abril de 1995, apontando a necessidade de investigação das causas gerais e específicas do fenômeno da evasão, especialmente considerando, que naquele momento, a média das universidades públicas apresentava percentuais em torno de 50%. Além disso, o documento também trouxe algumas sugestões para minimizá-lo, tendo como meta diminuir a taxa de evasão para percentuais em torno de 20%. Com esta finalidade, apresentaram-se algumas experiências que já vinham influenciando na redução desses índices, como: a extinção da segunda opção no Concurso Vestibular pela UNICAMP; o papel da Fundação Universitária Mendes Pimentel da UFMG, que fazia trabalho de apoio ao estudante, concedendo bolsas e orientando os alunos; os Cursos Cooperativos, resultantes de convênios entre Universidade e Empresa, a exemplo de várias universidades inglesas, que desenvolvem em três quadrimestres do ano, cursos de engenharia intercalando períodos acadêmicos e de estágio nas empresas. (BRASIL, 1996)

Após as iniciativas do MEC, percebeu-se maior preocupação de gestores em proporcionar condições para os estudantes permanecerem com rendimento acadêmico satisfatório em seus cursos e, consequentemente, concluírem o ciclo, chegando ao processo de diplomação. Ainda, considerando que foi após 1995 que se deflagra, com mais intensidade, o processo de expansão da educação superior no Brasil (REAL, 2007; GOMES, MORAES, 2012, OLIVEIRA, 2009). Informação esta que pode ser ratificada se levada em consideração

a elevação do número de estudos locais que tomaram a evasão na educação superior como objeto de pesquisa, publicados no período posterior ao estudo divulgado pela Comissão, que buscaram, sobretudo, entender a dimensão e as causas do processo em instituições específicas, conforme pode ser constatado ao acessar a base de dados *Scientific Electronic Library Online* – SciELO[236]. Buscando o termo "evasão", em pesquisa realizada em março de 2014, obteve-se como resultado a localização de 51 artigos com relação direta com a educação, e, destes, 25 estavam relacionados à educação superior, sendo que apenas um foi publicado em período anterior a 1996.

Nesse contexto, essa temática passou a fazer parte das discussões entre os integrantes do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) nos encontros realizados anualmente, estendendo aos pró-reitores de graduação das IFES a proposta de assumirem o compromisso com a identificação e compreensão do referido processo, assim como o chamamento para a tomada de decisões para seu controle.

Posteriormente, no ápice do movimento de expansão da educação superior pública da última década, algumas medidas importantes foram criadas no âmbito nacional. Tendo como um dos objetivos garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) criou em 2007 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual foi elevado à política governamental ao ser instituído, pelo MEC, por meio do Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010.

Tal medida é considerada importante fator de intervenção acadêmica diante do processo de expansão da educação superior, sendo que pode ser fundamentada a partir da análise de estudos realizados por universidades federais, onde evidencia-se que aqueles estudantes que recebem apoio institucional apresentam maior probabilidade de concluir o curso iniciado (ADACHI, 2009; VARGAS, 2011).

Nesse sentido, as políticas de assistência estudantil passaram a ser vistas como um mecanismo eficaz no controle da evasão. A exemplo disso, para se atender à Meta 12 do PNE (2014-2024), previu-se a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, com o intuito de favorecer o sucesso acadêmico.

Numa perspectiva contemporânea, em consonância com a meta do PNE exposta acima, esta questão tem sido discutida e apontada como medida privilegiante para a criação e

[236] O *site* da SciELO é parte do Projeto FAPESP/BIREME/CNPq. Para mais informações acessar o seguinte endereço eletrônico: < http://www.scielo.br/ >.

implementação de novas políticas que favoreçam a permanência dos estudantes em seus cursos.

A exemplo disso, o governo brasileiro criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEst), por meio da Portaria Normativa nº 25, de 29 de dezembro de 2010. O PNAEst foi criado apenas 5 meses após o PNAES, explicitando a importância das medidas públicas na destinação de recursos federais para programas assistenciais. No entanto, o PNAEst vincula as IES estaduais a aderirem ao SiSU[237] (Sistema de Seleção Unificada), que se constitui em outra ação federal que busca facilitar o acesso à educação superior.

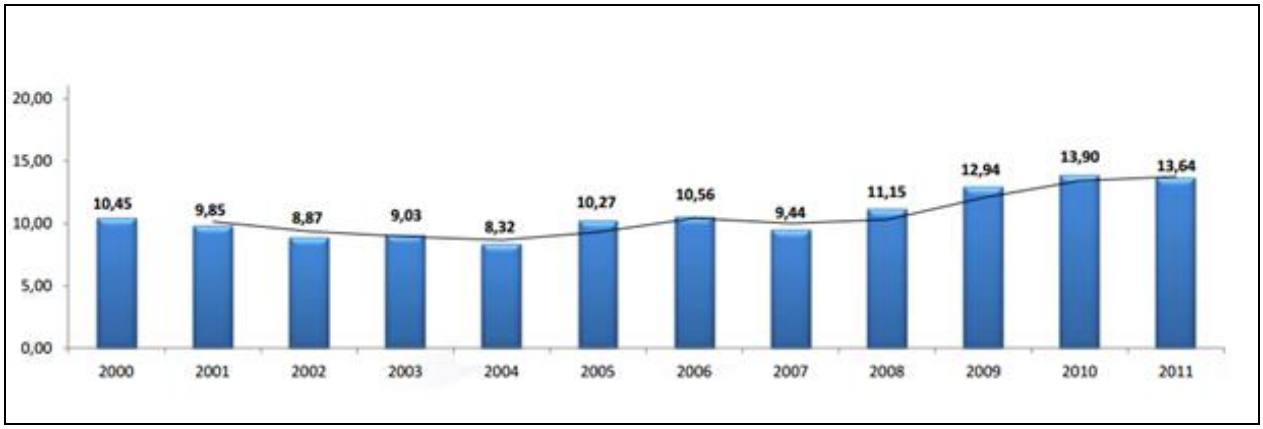
Mais recentemente, a SESu/MEC instituiu o Grupo de Trabalho para Estudos sobre Evasão Acadêmica, por meio da Portaria nº 125, de 18 de julho de 2012, que tinha entre outras atribuições a sistematização do panorama da evasão nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e a proposição de medidas de combate à evasão, composto de representantes da SESu/MEC e Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento das IFES.

Em estudo realizado, e divulgado por este grupo em agosto de 2013 no XXVI Encontro nacional de pró-reitores de graduação das universidades federais, integrantes do Fórum de Pró-reitores de Graduação (FORGRAD), apresentou-se o panorama geral da evasão e da retenção no ensino superior das IFES brasileiras. Foram fornecidas informações sobre os níveis de evasão em meio a implantação de diversas políticas públicas no ensino superior, analisando inicialmente o caso de 8 IFES brasileiras, sendo 3 delas da região sul, 4 do nordeste e 1 do centro-oeste[238]. Os resultados obtidos são expressos no gráfico abaixo:

[237] Segundo consta no site o MEC, o SiSU é um "sistema informatizado gerenciado pelo MEC no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)". Para maiores informações ver: < http://sisu.mec.gov.br/ >. Acesso realizado em 10 mar. 2014.

[238] As IFES utilizadas na pesquisa de Nunes (2013) foram: UFSM, FURG, UNIPAMPA, UNIVASF, UFFS, UFCG, UFRN e UNB.

Gráfico 2 – Média de evasão anual de 8 IFES brasileiras entre 2000 e 2011



Fonte: NUNES (2013), p. 20.

Apontando para uma tendência de estabilização dos índices em torno de 13%, conforme visualização nos últimos três anos do período analisado, discutiu-se entre os membros do grupo a importância do MEC como colaborador para a sistematização de estudos locais relacionados ao entendimento do processo de evasão, para a promoção de medidas concernentes à minoração do problema (NUNES, 2013).

Nesse sentido, o que se pode inferir é que as iniciativas do MEC para a contenção da evasão viabilizadas por meio de programas assistencialistas como o PNAES e PNAEst contribuíram com a estabilização das taxas de evasão em torno de 13%, especialmente em um período de forte expansão da educação superior. Portanto, é possível observar que as medidas assistencialistas interferem no processo de evasão. Se levar em conta que a Comissão instituída em 1995 apontava como meta diminuir os índices de evasão para 20%, os dados mais recentes, conforme apresentados no Gráfico 1, superam essa meta, na medida em que apresentam taxas em torno de 13%.

No entanto, os estudos de evasão, por meio da constituição de Comissão e de Grupo de Trabalho, apontam, além das medidas nacionais assistencialistas, para a necessidade de ações institucionais de caráter mais específico. Assim, tem-se que esse tipo de política, focalizada em medidas assistencialistas é apenas um dos exemplos de mecanismos que podem ser utilizados em favor do sucesso acadêmico, conforme já apontado no relatório da Comissão instituída em 1995.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve o objetivo de discutir o desenvolvimento da educação superior brasileira a partir da década de 1990, apresentando o fenômeno da evasão como um entrave para a consolidação do sistema de educação superior e consequentemente para a universalização deste nível de ensino.

Constata-se que existem contradições no modelo de educação superior assumido no país a partir da década de 1990, em que governos passaram a destinar recursos tanto para instituições públicas, quanto para privadas. Neste contexto, o movimento de expansão do acesso à educação superior vem ocorrendo cheio de meandros, em que quando se analisa a relação entre os setores público e privado, este último se sobressai, recebendo um percentual mais elevado de estudantes, com financiamento público, a partir do período em discussão.

Por outro lado, o movimento *meandroso* de expansão do acesso à educação superior passa a envolver outras questões, não ficando restritas à relação público *versus* privado. Isto é, à medida que se observa elevações substantivas nos números de ingresso aos cursos superiores, verifica-se na contrapartida que a permanência estudantil passa a ser uma problemática, uma vez que o fenômeno da evasão tem assolado todo o sistema de educação superior.

Com este enfoque, considera-se que este fenômeno caracteriza-se como um entrave para o processo de universalização da educação superior, que embora ainda não seja uma meta prevista no PNE, ao que tudo indica, poderá vir a ser nas próximas décadas.

Neste sentido, considera-se que é preciso construir um campo de discussão sólido, que leve em conta o acesso pleno do estudante à educação superior, bem como lide com o fenômeno da evasão com o devido rigor, dado que, as pesquisas com esta temática ainda são incipientes no país. A este respeito, as primeiras preocupações que se têm relacionam-se à conceituação e à metodologia mais adequada para o cálculo dos índices de evasão, que ainda não estão muito claros na literatura e merecem ser debatidos em outros momentos.

Se considerada a queda brusca de 50% de evasão nas IFES na década de 1990 (BRASIL, 1996) para a média de 13% na década imediatamente posterior (NUNES, 2013), mesmo que apenas algumas instituições estejam sendo utilizadas neste último estudo, lê-se esta diferença de percentuais com certa estranheza. Alguns questionamentos podem ser levantados a partir deste fato: Quem foi estudante considerado evadido nestes estudos? Qual a metodologia utilizada para se calcular a evasão em tais pesquisas? No atual contexto de massificação, qual metodologia deve ser utilizada para a obtenção dos índices de evasão nas IES?

Evidentemente, não se pretendeu aprofundar esta discussão no presente trabalho. Assim, considera-se que estudos que levem em consideração o movimento de expansão da educação superior, com enfoque ao fenômeno da evasão, são oportunos, e adquirem relevância estratégica, sobretudo para fertilizar os estudos relacionados às políticas de educação superior, os quais poderão em última instância contribuir para a universalização deste nível de ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). FaE/UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. Censo da Educação Superior 2006-2012. Brasília, DF: INEP/MEC.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 16 abr. 2015.

_____. Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 abr. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 out. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 16 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2012*, Brasília, DF, 2013. Disponível em: < http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST. Brasília, DF: CM Consultoria, 2010. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2886.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

GOMES, A.M.; MORAES, K. Educacão superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 6, n. 1, p. 109-130, jul./dez. 2000.

MACEDO, A. R., et all. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação de políticas públicas**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

NUNES, R. C. Panorama Geral da Evasão e Retenção no Ensino Superior no Brasil (IFES). In: XXVII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação, **Painel...** Recife: FORGRAD, 2013. Disponível em: <http://www.forgrad.com.br/apresentacoes/dia1/2013%20-%20Painel%20Forgrad%20Agosto%20-%20Evasao.pdf>. Acesso em 29 jun. 2014.

OLIVEIRA, R. P. et al. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.30, n.108, p. 739-760, out. 2009.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, E. C. B. M. (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação**: leituras complementares. Brasília: MEC:UnB, p. 35-62, 1998.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA:** nº 3. Rio de Janeiro: FLACSO: GEA: UERJ, jan./jun. 2013.

SALLUM JUNIOR, B. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52,p. 55-54, jun. 2003.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set.- 2013, p. 943-960.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas de educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

VARGAS, M. L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 149-163, mar. 2011.

O PERFIL DOS ESTUDANTES INGRESSANTES DO CURSO DE ESTATÍSTICA DA UFMT DE 2010 A 2013[239].

ZARDO, Luiz André R.[240]
luiz_zardo@ufmt.br
UFMT/ENCE

Eixo 5 – Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

A década de 2000, para o campo da educação superior, apresenta-se com políticas voltadas para a inclusão e democratização do acesso. Neste sentido, trabalhos que preocupam-se em identificar o perfil dos estudantes nas universidades públicas tornam-se relevantes na medida em que possibilitam observar se tais políticas estão realmente cumprindo aquilo que se propuseram a realizar, e para além, auxiliando em construir e elaborar melhoramentos e aperfeiçoamentos dessas políticas. Sendo assim, o presente trabalho buscou identificar o perfil socioeconômico do ingressante no curso de Estatística da Universidade Federal de Mato Grosso nos períodos de 2010 a 2013, quanto ao sexo, grupo etário e renda. Metodologicamente, utilizou-se de dados disponibilizados pelo Sistema de Informação e Gestão Acadêmica da instituição pesquisada. Conclusivamente pode-se verificar registros de alunos não matriculados no curso, que representam um abandono temporário dos estudos, e que precisam ser acompanhados a fim de identificar que fatores estão relacionados a esta conduta e que dificultam a permanência desses estudantes

Palavras-chave: perfil estudante; ingressantes; educação superior.

Introdução

Vive-se em um mundo dinâmico em que, cada vez mais, informações das mais variada natureza são requisitadas para subsidiar o desenvolvimento de diversos estudos, auxiliar tomadas de decisão e, ainda, atender demandas dos mais variados tipos de usuários, sejam estes pesquisadores, agentes públicos, privados, e de interesses de ordem particular ou coletivo.

---

[239] Este estudo faz parte de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (GEPDES/UFMT), do qual participa o autor, e integram as pesquisas intituladas: "Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", financiada pelo CNPq; "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo OBEDUC; "Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", que envolve pesquisadores de quatro regiões do país, vinculados à Rede Universitas BR; e "Políticas de Educação Superior no Brasil pós–LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência", financiada pela FAPEMAT.

[240] Mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais – ENCE/IBGE.
Docente no Departamento de Estatística, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Discente no programa de pós-graduação *stricto sensu* em População, Território e Estatísticas Públicas, nível doutorado, da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE).

No que tange a produção de informações, sejam estas em nível de (micro) dados ou indicadores consolidados, um profissional de destaque, tecnicamente capacitado para tal propósito é aquele com formação em Estatística, considerando que em sua formação, em geral, conta com uma gama de disciplinas que permitem aos estudantes de graduação capacitação técnica para atuar em planejamentos, análises de pesquisas e levantamentos estatísticos, nas mais variadas áreas do conhecimento.

No Brasil, de acordo com a Lei Federal nº 4.739, de 15 de julho de 1965, que dispõe sobre exercício da profissão de estatístico, em seu artigo 6º (BRASIL, 1965) estabelece:

> Art. 6º. O exercício da profissão de Estatístico compreende:
> a) planejar e dirigir a execução de pesquisas ou levantamentos estatísticos;
> b) planejar e dirigir os trabalhos de controle estatístico de produção e de qualidade;
> c) efetuar pesquisas e análises estatísticas;
> d) elaborar padronizações estatísticas;
> e) efetuar perícias em matéria de estatística e assinar os laudos respectivos;
> f) emitir pareceres no campo da Estatística;
> g) o assessoramento e a direção de órgão e seções de Estatística;
> h) a escrituração dos livros de registro ou controle estatísticos criados em lei.

Com relação à regulamentação da profissão o Decreto Federal nº 62.497, de 1º de abril de 1968, estabelece em seu Capítulo I, Art. 1º (BRASIL, 1968):

> Art. 1º A designação profissional de estatístico, na conformidade do Quadro de Atividades e Profissões anexo à Consolidação das Leis do Trabalho, é privativa:
> I - Dos possuidores de diploma de conclusão de curso superior de Estatística, concedido no Brasil por escola oficial ou oficialmente reconhecida;
> II - Dos diplomados em Estatística por instituto estrangeiro, de ensino superior, que revalidem seus diplomas de acordo com a lei;
> III - Dos que, comprovadamente, em 19 de julho de 1965, data da publicação da Lei nº 4.739, de 15 de julho de 1965, ocupavam ou tivessem exercido cargo, função ou emprego de estatístico em entidades pública ou privada, ou fossem professores de Estatística em estabelecimento de ensino superior oficial ou reconhecido e que requeiram o respectivo registro dentro do prazo de 1 (um) ano da publicação do presente Regulamento (BRASIL, 1968, grifo nosso).

E no capítulo II, Art. 2º,

> Art. 2º. A profissão de Estatístico será exercida:
> I - Nas entidades que se ocupem de atividades próprias do campo da Estatística, principalmente: amostragem; processos estocásticos; testes estatísticos; análise de séries temporais; análise de variância; controle estatístico de produção e de qualidade; demografia; bioestatística; cálculo de coeficientes estatísticos; ajustamento de dados e censos;
> II - Nas entidades públicas, privadas ou mistas, cujas atividades, não se relacionando com as de que trata o item anterior, envolvam questões do

> campo de conhecimento estatístico profissional, relativas a levantamentos e trabalhos estatísticos (BRASIL, 1968).

Em relação à formação do profissional Estatístico o requisito, e exigência legal, para o exercício da profissão, é a de formação superior em Estatística que teve início no Brasil em 1953 por meio das Resoluções Nº 416 e Nº 442 da Junta Executiva Central (JEC) do Conselho Nacional de Estatística (CNE) que estabeleceu a criação da "[...] primeira faculdade de estatística do Brasil e da América Latina, a Escola Brasileira de Estatística (EBE) que, em 29/05/1954, passou a se chamar Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE)" (ARAUJO, 2005, p.98).

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2013 – realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – (BRASIL, 2014), no Brasil existem 34 cursos de Estatística oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) distribuídos nas cinco grandes regiões brasileiras: Norte (N), Nordeste (NE), Sudeste (SE), Sul (S) e Centro-Oeste (CO) com, respectivamente, 3, 9, 15, 4 e 3 cursos. Evidencia-se que apenas um dos cursos de Estatística é ofertado por uma instituição privada, sendo essa um centro universitário. Dos 33 cursos existentes em estabelecimentos de ensino público, 32 cursos estão em universidades e 1 em uma faculdade, sendo essa a ENCE.

No estado de Mato Grosso, o curso de Estatística é ofertado apenas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), implantado no ano de 2010. O curso está vinculado ao Departamento de Estatística do Instituto de Ciências Exatas e da Terra e sua criação foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) por meio da Resolução CONSEPE nº 61, de 30 de março de 2009. Cabe destacar que o curso de Estatística foi um dos seis novos cursos constituídos no *campus* de Cuiabá/MT a partir da adesão da UFMT ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI[241]), aprovado pelo Decreto nº 6.096/2007.

O texto que se apresenta tem por objetivo identificar o perfil socioeconômico do estudante ingressante do curso de Estatística da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) quanto ao sexo, idade, categoria administrativa da escola em que cursou o ensino

[241] O REUNI foi um dos programas propostos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual tinha como princípios: expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade; promoção de inclusão social pela educação; ordenação territorial; e desenvolvimento econômico e social, a expansão da oferta de vagas, garantia da qualidade, promoção da inclusão social. Nesse contexto, o REUNI atende alguns desses princípios, pois o objetivo do programa era 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.

médio, renda familiar, assim como as ocorrências (situação acadêmica) dos estudantes no curso.

Os dados utilizados para traçar perfil dos estudantes de estatística da UFMT foram extraídos do Sistema de Informação e Gestão Acadêmica (SIGA) pela Secretaria de Tecnologia de Informação (STI), consulta ao SIGA em 18 de março de 2014, e disponibilizados por meio de solicitação à Assessoria de Gestão de Dados da UFMT.

A base de dados disponibilizada dispõe, para cada estudante, de registros referentes ao ingresso no curso de Estatística do ano de 2010 (ano de criação do curso) até o ingresso no segundo semestre letivo de 2013. Ressalta-se que a base de dados, sobretudo para o ano de 2010, não dispôs de informações detalhadas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes, bem como informações sobre instituição de origem em que o aluno cursou o ensino médio/2ºgrau.

Mesmo diante da ausência de informações detalhadas, parafraseando documento das Nações Unidas (1978): mesmo diante de um quadro de incertezas sobre a completude da base de dados, os dados advindos desta podem servir a um propósito que seja proveitoso e utilitário, indicando as similaridades das quantidades obtidas em relação ao dado real, tendo em conta as informações disponíveis. Desta forma, acredita-se que, mesmo na ausência de um ou mais quesitos, em relação ao perfil dos estudantes, pode-se obter, pelo menos, um esboço do mesmo.

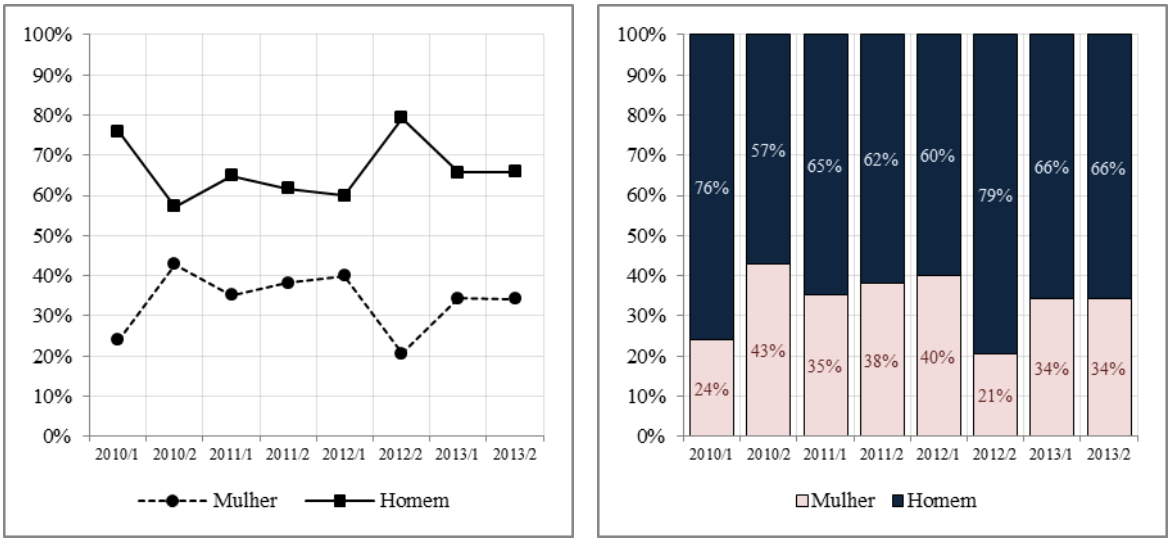
A partir dos dados do SIGA, por meio de uma análise descritiva dos dados pretende-se identificar o perfil do estudante do curso de estatística da UFMT quanto sua caracterização sociodemográficas (sexo, grupo etário e rendimento), bem como iniciar uma discussão sobre a relação do perfil do estudante com o acesso à educação superior.

Perfil dos estudantes do Curso de Estatística

Quanto às características sociodemográficas dos estudantes do curso de Estatística da UFMT, verifica-se, por meio do Gráfico 1 (a) e (b), predominância de estudantes do sexo masculino, independente do semestre letivo de entrada, com destaque para o primeiro semestre de 2010 (2010/1) e segundo semestre de 2012 (2012/2), cujos percentuais de estudantes homens ingressantes foram de aproximadamente, 76% e 79%, respectivamente. Nos demais semestres de entrada, os percentuais de homens, também foram sempre superiores as das mulheres, em torno de 60%.

Um dado interessante, quanto ao sexo, no ano de 2013, havia 55,5% mulheres matriculadas no ensino superior no Brasil, na UFMT, o percentual de estudantes matriculadas era de 53,8%, contudo, isso não ocorre no curso de Estatística da UFMT. Analisando as Instituições de Ensino Superior no país, os cursos com maior representatividade de graduandos do sexo feminino eram: Serviços de Beleza, Ciências da Educação, Secretariado e Trabalhos de Escritório, Serviço Social e Orientação, Ciências Domésticas, Terapia e Reabilitação, Enfermagem e Atenção Primária, Psicologia, Biologia e Bioquímica, e Farmácia. Os estudantes do sexo masculinos matriculam-se em cursos da área tecnológica (INEP, 2013). Apesar da maior parte das matrículas serem de pessoas do sexo feminino, estas estão predominantemente em cursos considerados de fácil acesso e menor remuneração (BOURDIEU; PASSERON, 2003, p. 19-20 apud GISI, 2006, p. 106).

Gráfico 6. Percentual de estudantes por ano/semestre de ingresso no curso de Estatística da UFMT, segundo sexo. *Campus* Cuiabá – MT. 2010-2013.



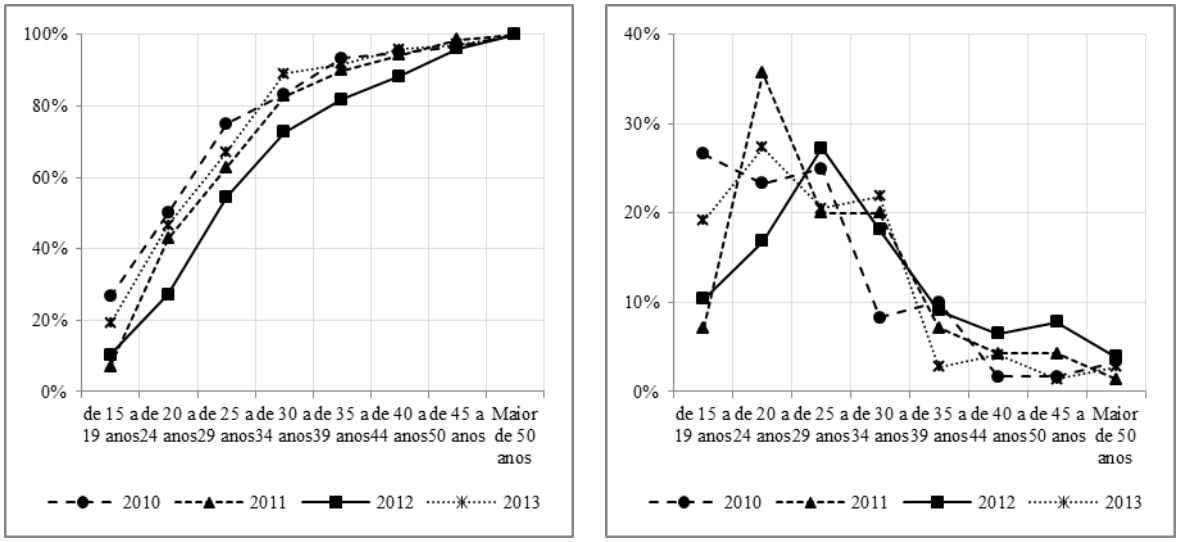
(a) (b)

Fonte: Sistema de Informação e Gestão Acadêmica/STI/UFMT.

Quanto a idade dos ingressantes no curso de Estatística da UFMT, pode-se verificar por meio do Gráfico 2 (a) que a maioria dos ingressantes no curso de Estatística da UFMT possuíam até 29 anos de idade. Por meio do Gráfico 2 (b) verifica-se que em 2010, aproximadamente 25% possuíam idade entre 15 a 19 anos, o mesmo percentual verifica-se nas faixas de 20 a 24 anos e 25 a 29 anos. Em 2011, cerca de 8% dos ingressantes possuíam idade entre 15 e 19 anos, 35% entre 20 e 24 anos e, 20% entre 25 a 29 anos. No ano de 2012 o percentual de ingressantes foi de cerca de 10%, 17% e 27% nos grupos etários 15 a 19 anos, 20 a 24 anos e 25 a 29 anos respectivamente e, em 2013 os percentuais de ingressantes para os

grupos etários de 15 a 19 anos, 20 a 24 anos e 25 a 29 anos foi de, aproximadamente, 20%, 28% e 20%, respectivamente.

Gráfico 7. Percentual de estudantes por grupo quinquenal de idade, segundo ano/semestre de ingresso no curso de Estatística da UFMT. *Campus* Cuiabá – MT. 2010-2013.



(a) (b)

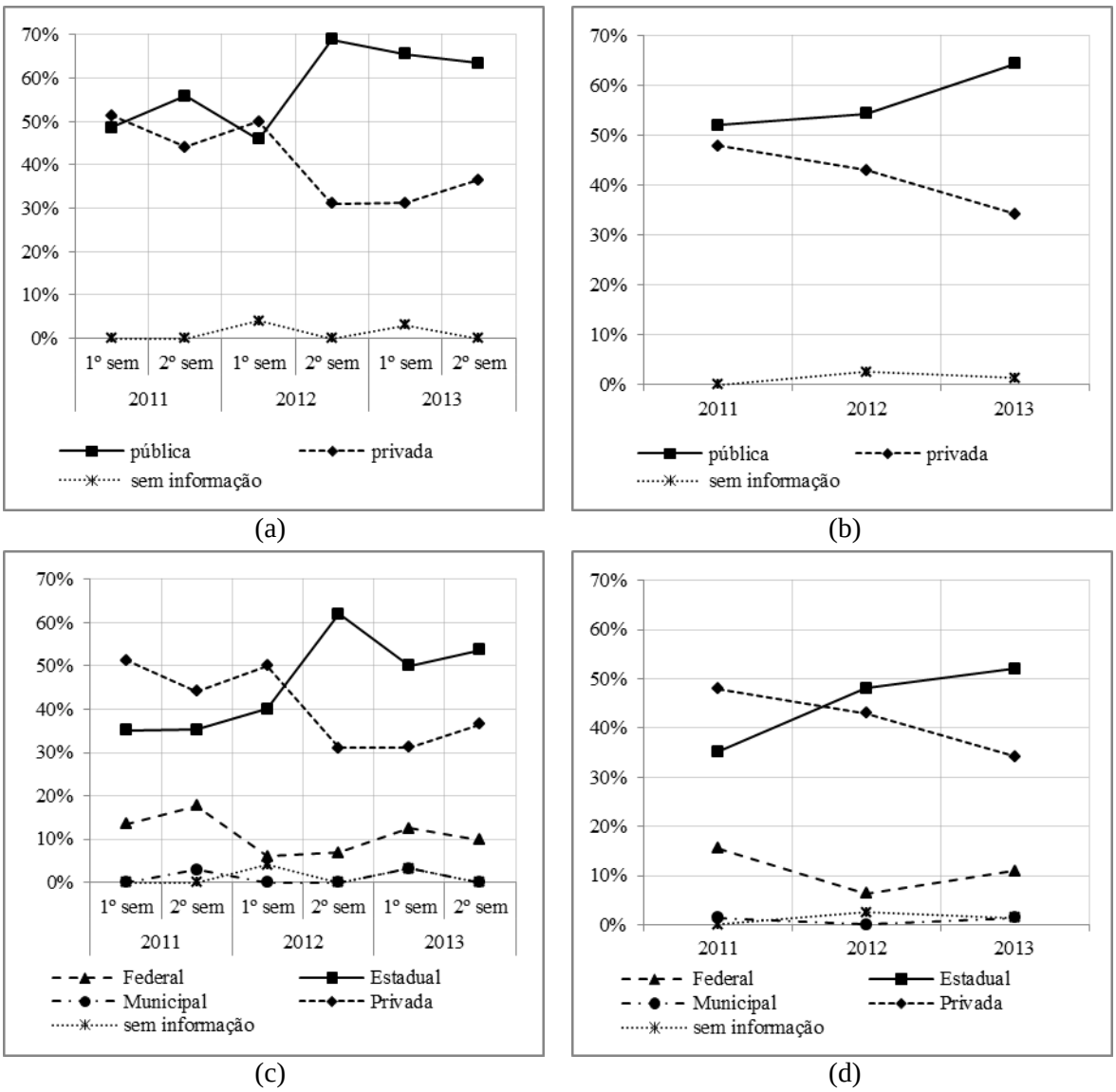
Fonte: Sistema de Informação e Gestão Acadêmica/STI/UFMT.

No que se refere ao tipo de categoria administrativa da instituição que o estudante cursou o ensino médio/2ºgrau verifica-se, por meio do Gráfico 3 (b), que a maioria dos ingressantes no curso de Estatística da UFMT estudaram o ensino médio/2º grau na rede pública de ensino com, aproximadamente, 50%, 55% e 65% dos estudantes ingressantes nos anos de 2011, 2012 e 2013, respectivamente. O Gráfico 3 (b) ainda sugere haver, anualmente, uma certa tendência de aumento do percentual de ingressantes advindos da rede pública e decréscimo no percentual de ingressantes da rede privada, entretanto, esta tendência não fica evidenciada quando se observa o Gráfico 3 (a), que mostra, semestralmente, um leve decréscimo no percentual de ingressantes da rede pública e acréscimo no percentual de ingressantes da rede privada a partir do segundo semestre de 2012. Acrescenta-se a isso que a quantidade de pontos de dados (3 pontos de dados anuais e 6 semestrais) pode não ser suficiente para assegurar o comportamento do padrão das tendências observadas.

Quanto à categoria administrativa das instituições de ensino médio/2º grau, verifica-se, por meio do Gráfico 3 (c) e (d), que em 2011 e no primeiro semestre de 2012 o maior percentual de ingressantes no curso de Estatística da UFMT são provenientes da rede privada de educação com, aproximadamente, 51%, 44% e 50% de ingressantes nos 1º e 2º semestres

de 2011 e 1º semestre de 2012, respectivamente. No entanto, a partir do segundo semestre de 2012 o maior percentual de ingressantes passa a ser originado da rede estadual de educação com cerca de 62%, 50% e 54% dos ingressantes no 2º semestre de 2012 e 1º e 2º semestre de 2013, respectivamente.

Gráfico 8. Percentual de estudantes por ano[a] e semestre de ingresso no curso de Estatística da UFMT, segundo tipo de Categoria Administrativa do ensino médio/2º grau. *Campus* Cuiabá – MT. 2011-2013.



Fonte: Sistema de Informação e Gestão Acadêmica/STI/UFMT.
Notas: [a]A base de dados do SIGA não dispõe de informações detalhadas a respeito dos tipos de categorias administrativas, para o ano de 2010.

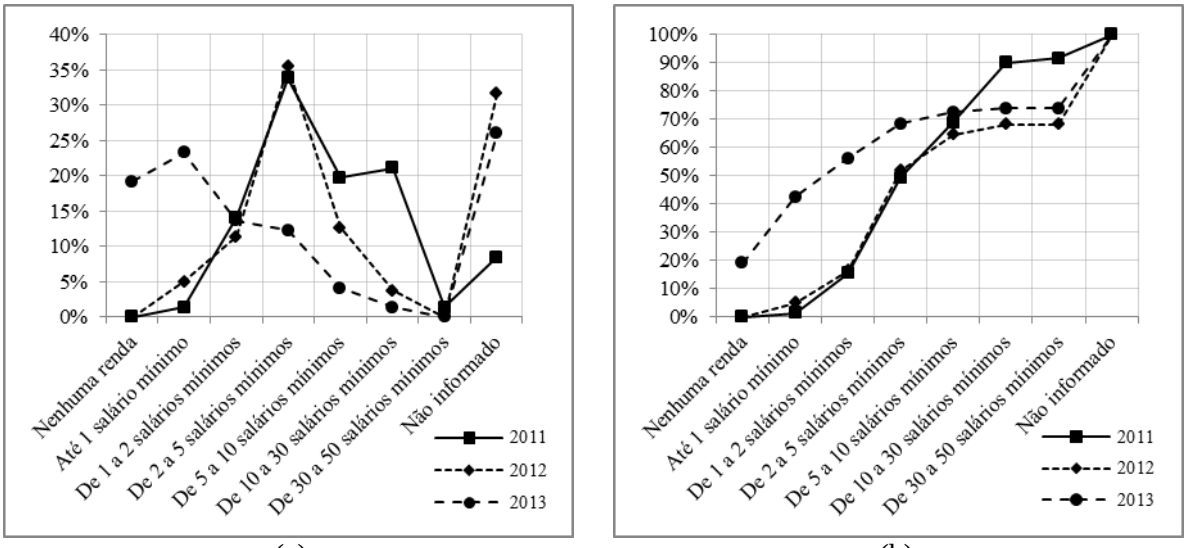
Em relação à condição econômica, medida pela renda em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no curso de estatística da UFMT, o Gráfico 4 (a) e (b), ressalta que a base de dados disponibilizada apresenta um grande percentual de estudantes ingressantes com

situação econômica (renda) não informada, principalmente nos anos de 2012 e 2013 com, respectivamente, 31% e 26% dos casos, respectivamente. Os anos de 2011 e 2012 apresentam semelhanças quanto ao formato da curva de renda até a faixa de 5 a 10 salários mínimos, com pico na faixa de renda de 2 a 5 salários mínimos com aproximadamente 35% de casos para os anos de 2011 e 2012. Já a curva referente ao ano de 2013, apresenta maior concentração nas faixas de renda até 1 salário mínimo, com cerca de 20% dos casos sem nenhuma renda e 23% com renda até 1 salário mínimo, Gráfico 4 (a).

De acordo com Amaral (2013), para realizar uma graduação, é preciso que a família tenha renda *per capita* superior a dois salários mínimos para poder subsidiar os estudos na educação superior.

Pelo Gráfico 4 (b) percebe-se também a diferença do perfil de renda do ano 2013, em relação aos dois anos anteriores, uma vez que é possível verificar que a maioria (53%) dos estudantes de 2013 possuíam renda inferior a 2 salários mínimos, enquanto que nos outros anos analisados (2011 e 2012) este percentual não chegou a 20%.

Gráfico 9. Percentual de estudantes por condição econômica, faixas de renda, segundo ano[a] de ingresso no curso de Estatística da UFMT. 2011-2013.



(a) (b)

Fonte: Sistema de Informação e Gestão Acadêmica/STI/UFMT.
Notas: [a] A base de dados do SIGA não dispõe de informações detalhadas a respeito da condição econômica (renda) por estudante para o ano de 2010.

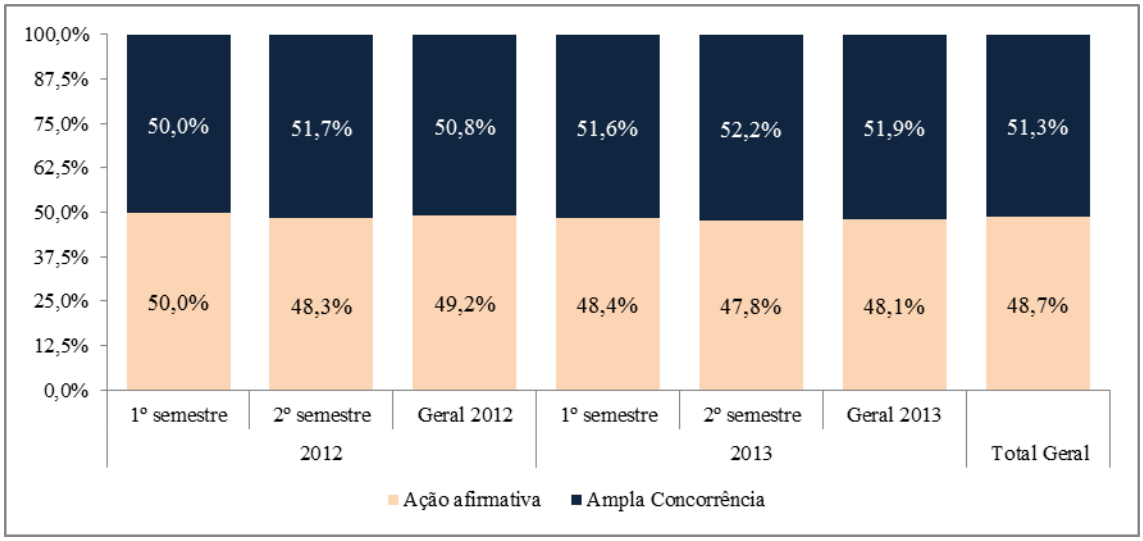
A partir de 2012, quando foi implementado o sistema de reservas de vagas[242] para o ingresso na UFMT verifica-se, por meio do Gráfico 5, uma distribuição de certa forma

[242] Lei 12.711, publicada em 29 de agosto de 2012, por esta Lei, a distribuição das vagas será subdividida da seguinte forma: os primeiros 50% (cinquenta por cento) das vagas serão destinados aos estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta por pessoa de valor igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Os outros

igualitária dos ingressantes no curso de Estatística da UFMT, entre os ingressantes via Ação Afirmativa e os que concorreram via Ampla Concorrência, com leve predominância dos estudantes que ingressaram por Ampla Concorrência, ocupando pouco mais de 50% das vagas.

A Tabela 1 apresenta o percentual de estudantes do curso de Estatística da UFMT por tipo de ocorrência de sua situação junto à IES no início do segundo semestre de 2013, segundo o ano e semestre de ingresso. Pode-se verificar que, com exceção do ano de 2013 (mais recente, último ano de ocorrência), menos da metade dos estudantes que ingressaram no curso de Estatística, estavam em situação *matriculado no período* no segundo semestre do ano de 2013 (considerando ainda que não haviam alunos formados desde a primeira turma quando se iniciou o curso no primeiro semestre de 2010). Dos discentes matriculados, grande parte (de 2010 a 2012) foi identificada como *afastados por não matricula* cujos percentuais foram, aproximadamente, 32%, 51%, 35%, 56%, 60% e 48% dos estudantes ingressantes em 2010/1, 2010/2, 2011/1, 2011/2, 2012/1 e 2012/2 respectivamente.

Gráfico 10. Percentual de estudantes por ano e semestre de ingresso no curso de Estatística da UFMT, segundo modalidade de ingresso. 2012-2013.



Fonte: Sistema de Informação e Gestão Acadêmica/STI/UFMT.

50% (cinquenta por cento) serão para estudantes de escolas públicas com renda familiar por pessoa superior a um salário mínimo e meio. Será ainda levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas em cada Estado de acordo com os dados do censo demográfico de 2010, do IBGE.

A Tabela 2 apresenta o percentual de estudantes ingressantes no curso de estatística por situação[243] de matricula no 2º período de 2013, segundo a forma de ingresso. Observa-se, quando comparada à forma de ingresso, um percentual semelhante, cerca de 50%, para os estudantes ingressantes tanto via *Ação Afirmativa* quanto para os ingressantes via *Ampla Concorrência*. Dos estudantes ingressantes por meio da *Ação Afirmativa* cerca 49,1% dos estudantes encontravam-se matriculados no semestre, enquanto dos que ingressaram via *Ampla concorrência* o percentual foi de 53,4%.

Tabela 3. Percentual de estudantes do curso de Estatística da UFMT por tipo de ocorrência no segundo semestre de 2013, segundo ano/semestre de ingresso no curso de Estatística da UFMT. *Campus* Cuiabá – MT. 2010-2013.

Ocorrência/Situação	2010		2011		2012		2013	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Evasão da IES	**12,0**	**11,4**	**29,7**	**20,6**	**8,0**	**3,4**	**9,4**	**2,4**
Excluído por solicitação da IES	0,0	2,9	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Exclusão conforme edital SISU	0,0	0,0	16,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Exclusão por desistência	12,0	8,6	10,8	17,6	8,0	3,4	6,3	2,4
Exclusão por desist./cancel. – ENEM	0,0	0,0	2,7	0,0	0,0	0,0	3,1	0,0
Evasão do curso	**0,0**	**0,0**	**5,4**	**2,9**	**0,0**	**0,0**	**3,1**	**0,0**
Exclusão por transf. Interna	0,0	0,0	5,4	2,9	0,0	0,0	3,1	0,0
Matriculado	**88,0**	**88,6**	**64,9**	**76,5**	**92,0**	**96,6**	**87,5**	**97,6**
Afastamento p/ partic. em convenio internacional	8,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Afastamento por mobilidade acadêmica	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Afastamento por não matricula	32,0	51,4	35,1	55,9	60,0	48,3	25,0	2,4
Afastamento por tranc.de matricula	4,0	2,9	0,0	2,9	2,0	6,9	9,4	2,4
Exclusão por transf. de turno	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Matriculado no período	40,0	34,3	29,7	14,7	30,0	41,4	53,1	92,7
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Fonte: Sistema de Informação e Gestão Acadêmica/STI/UFMT

[243] A categoria *Não matriculado no período* refere-se ao complementar dos estudantes da categoria *Matriculado no período* considerando o segundo período de 2013, independente da forma da não matrícula (exclusão, evasão ou afastamento).

Tabela 4. Percentual de estudantes ingressantes no curso de estatística da UFMT por situação de matrícula no 2º período de 2013, segundo forma de ingresso. *Campus* Cuiabá – MT. 2012-2013.

	Ação Afirmativa	Ampla Concorrência	Total
Não matriculado no período	50,9	49,1	**100,0**
Matriculado no período	46,6	53,4	**100,0**
Total	**48,7**	**51,3**	**100,0**
Não matriculado no período	50,9	46,6	**48,7**
Matriculado no período	49,1	53,4	**51,3**
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Não matriculado no período	24,8	23,9	**48,7**
Matriculado no período	23,9	27,4	**51,3**
Total	**48,7**	**51,3**	**100,0**

Fonte: Sistema de Informação e Gestão Acadêmica/STI/UFMT.

Considerações

Este artigo teve como objetivo traçar um perfil dos Estudantes ingressantes no curso de Estatística da Universidade Federal de Mato Grosso desde sua implementação no ano de 2010, para tanto foram utilizados dados provenientes do Sistema de Informação e Gestão Acadêmica, solicitado à Assessoria de Gestão de Dados e disponibilizados pela Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) da UFMT. Cabe ressaltar que a base de dados disponibilizada, dispôs de informações dos alunos ingressantes desde a primeira turma do curso no primeiro período do ano letivo de 2010 até ingressantes na turma referente ao segundo período do ano letivo de 2013.

De forma geral, com base nos resultados apresentados na seção anterior, pode-se destacar:

- Predominância de ingressantes do sexo masculino no curso de estatística, independente do ano/semestre de ingresso;
- Maior percentual de estudantes ingressantes no grupo etário até 30 anos de idade, com maior percentual de estudantes no grupo etário de 15 a 19 anos em 2010, 20 a 24 anos de idade em 2011 e 2013, e 25 a 30 anos em 2012;
- Quanto à *categoria administrativa* das instituições de ensino no qual o discente ingressante estudou o ensino médio/2º grau, verificou-se que a maioria advém da rede pública de educação, com predominância para a rede estadual de ensino, considerando, principalmente, os últimos dois semestres de ingresso;
- No que se refere à condição econômica, considerando a renda, verifica-se que mais da metade dos ingressantes possuíam renda de até cinco salários mínimos,

com maior percentual de estudantes com renda entre 2 a 5 salários mínimos. Cabe ressaltar que a base de dados disponibilizada não dispunha de informação detalhada de renda para o ano de 2010 e, ainda, há vários registros de renda não informada, principalmente para os anos de 2012 e 2013;

- Quanto à forma/modalidade de ingresso na instituição, o percentual de alunos ingressantes por meio de programa de *Ação Afirmativa* é ligeiramente menor (cerca de 49%) que os que ingressaram via *Ampla Concorrência* (51%).

Um dado bastante relevante, e igualmente preocupante, é obtido quando analisado a situação dos estudantes quanto ao vínculo com a instituição, verifica-se um baixo percentual de alunos matriculados no período vigente na época (segundo semestre letivo de 2013), abaixo de 50%, com exceção dos ingressantes no último ano letivo, com destaque para os ingressantes no ano de 2012, cujos percentuais de alunos matriculados em disciplinas giram em torno de 30% e 15% para o primeiro e segundo semestres de 2011, respectivamente. Verifica-se que grande parte dos estudantes matriculados no curso se encontram em situação de *afastamento por não matrícula*, chegando a aproximadamente 56% dos casos para os ingressantes no segundo semestre de 2011 e 60% dos casos para os alunos ingressantes no primeiro semestre de 2012.

Sinteticamente quanto à forma de ingresso dos estudantes, verificou-se que, em geral, o percentual de estudantes *matriculados no período* é ligeiramente maior para os alunos que ingressaram por meio de *Ampla Concorrência*, quando comparados aos que ingressaram via *Ação Afirmativa*.

Cabe salientar que não menos relevante que identificar o perfil dos estudantes que ingressaram ou que ingressam no curso, faz-se necessário um diagnóstico a respeito da permanência destes até a conclusão do curso, sobretudo quando verificado o alto percentual de estudantes classificados como *não matriculados no período*, e/ou em situação classificada como *afastamento*.

A realização de um diagnóstico, identificar quais as razões do baixo percentual de alunos matriculados no período, pode contribuir para a formulação e/ou adoção de políticas educacionais que contribuam para garantir permanência dos ingressantes bem como elevar o percentual de concluintes ao mais alto patamar.

Neste sentido, Silva e Veloso (2010) salientam que,

> [...] A fim de avançar ainda mais nas políticas educacionais, é necessário abarcar a qualidade da formação Assim, percebe-se a abrangência do tema acesso, visto que, ao submetê-lo a aprofundamentos, transcende-se à mera

> questão do ingresso do estudante. As dimensões que comporta (ingresso, permanência, conclusão e formação), vistas no conjunto, segundo os indicadores quantitativos (quantos?) e na sua complexidade (a quem? a que fins? como?), sinalizam as possibilidades da democratização do acesso. Entende-se, pois, que democrático ou democratizante refere-se a um atributo do acesso capaz de explicitar as suas características em face da realidade. Dessa forma, tendo em vista o quanto é abrangente a discussão, faz-se uma exploração sobre o entendimento de acesso à educação superior (SILVA e VELOSO, 2010, p.222).

Assim, faz-se importante existir uma relação entre as políticas de acesso e permanência, por meio de programas de apoio estudantis, desafios a serem considerados como passos essenciais à concretização da democratização da educação superior.

Considerando a instituição pesquisada, torna-se relevante elencar os programas existentes relacionados a permanência, suporte e/ou assistência estudantil, que visam proporcionar aos alunos à obter as melhores condições educacionais para o progresso no curso.

Na UFMT (UNIVERSIDADE..., 2013) existem diversos programas de permanência, que estão vinculados a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), a Pró-Reitoria de Graduação (PROEG), a Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPeq), a Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV) e a Secretaria de Relações Internacionais (Secri).

Dentre os programas existentes há os específicos para a assistência estudantil (UNIVERSIDADE..., 2013), estes são destinados a estudantes de baixa renda matriculados na instituição. O auxílio ocorre por meio de Bolsa Permanência, Moradia Estudantil, Auxílio Moradia, Programa de Acolhimento Imediato (PAI) e Auxílio Alimentação. A PRAE também é responsável pelo subsidio do Restaurante Universitário (RU), por Bolsa de Apoio à Inclusão e por Auxílio Evento Externo.

Outras ações são desenvolvidas ou supervisionadas pela UFMT (UNIVERSIDADE..., 2013) possibilitam a permanência do estudante na educação superior, são elas: Estágio, Monitoria, Programa de Educação Tutorial (PET), PET Conexões de Saberes, Programa de Tutoria, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Pibic-Ação Afirmativa-UFMT, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibit), Programa Voluntário de Iniciação Científica (VIC), Bolsa de Extensão, Escolinha de Iniciação Desportiva, Inclusão Digital, Mobilidade Acadêmica, entre outros programas que deem condições aos estudantes continuarem na instituição. Além disso,

na universidade há espaços físicos que podem estar corroborando em prosseguirem os estudos.

Na teoria de Pierre Bourdieu, o êxito alcançado pelos estudantes nas trajetórias escolares não poderia ser explicado apenas por suas aptidões individuais, mas também por sua origem social, que os diferenciaria e os colocaria em condições melhores ou piores diante do sistema de ensino. Cada indivíduo possui uma bagagem socialmente herdada, que engloba o "[...] capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares". (NOGUEIRA, 2002, p. 3). Desta forma, as políticas pautadas na democratização do acesso e na inclusão, precisam considerar tais perspectivas da trajetória do estudante que por muitos anos foi negligenciado na educação superior.

Cabe ressaltar que um diagnóstico mais amplo sobre o perfil dos estudantes do curso de Estatística, envolvendo, por exemplo, análise do desempenho do estudante no ENEM (*score* obtido), desempenho acadêmico (número de aprovações, reprovações, coeficiente de rendimento, etc), bem como informações sobre outras atividades extra curriculares (pessoais e/ou profissionais) desenvolvidas pelos estudantes, juntamente com o perfil socioeconômico, por meio de dados cadastrais existentes (SIGA) e/ou realização de pesquisa específica, podem contribuir para melhor orientação aos discentes, dentre os diversos perfis de estudantes, considerando suas capacidades cognitivas, habilidades e fragilidades, para o aproveitamento pleno da formação acadêmica. Esta poderia ser uma proposta para trabalhos futuros.

Referências

AMARAL, N. C. **A Educação Superior Brasileira**: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 29 set.2013. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 20 abr. 2014.

ARAÚJO, Maria Angelica Vasconcelos de. **Educação corporativa nos institutos nacionais de estatística**. Rio de Janeiro, 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL, Decreto Federal nº 62.497, de 1º de abril de 1968. Aprova o Regulamento para o exercício da profissão de estatístico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1º de abril de 1969.

BRASIL, Lei Federal nº 4.739, de 15 de julho de 1965, que dispõe sobre exercício da profissão de estatístico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 de julho de 1965.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior 2012**: Manual do Usuário. 2013.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

SILVA, Maria das Graças Martins da.; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos –** Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Guia do Estudante UFMT**. Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/eventos/d197c514007fb65cf0bd678f1907c242.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2013.

O PRESTIGIO SOCIAL DOS CURSOS DA SAÚDE NA UFPB

Geovânia da Silva Toscano
geotoscano@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Izabel Martins
zabelmm@yahoo.com.br.
Universidade Federal da Federal da Paraíba - UFPB

Rayana Carvalho
carvalhorayana@yahoo.com.br
Universidade Federal da Paraíba

Eixo 5: Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

Analisa-se a origem social dos alunos que ingressaram nos cursos da área de saúde no período de 2008 a 2012 na UFPB e relação com a ideia de prestigio social nesta área frente aos demais cursos desta universidade. Questiona-se nesse estudo: quais os elementos socioeconômicos associados a presença dos alunos nestes cursos e a relação com o prestigio social que antecede a universidade e reproduz dentro dela? Parte-se do pressuposto que, historicamente, os cursos da área de saúde têm uma forte representação no mercado dos bens simbólicos e no mercado de trabalho, nos quais observa-se uma maior demanda de busca de vagas nessa área. Como metodologia elegeu-se os dados da COPERVE / UFPB, contidos nos questionários dos alunos classificados nos nove cursos da referida área (odontologia, medicina, nutrição, enfermagem, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, farmácia, educação física), dados gerais da vaga/concorrência, os cursos oferecidos na UFPB que são organizados por grupos nas diferentes áreas. As variáveis retiradas dos questionários respondidos pelos alunos no ato da inscrição no PSS/COPERVE, elegeu-se: escolaridade pai/mãe, ocupação do pai /mãe, renda, ocupação do aluno, origem escolar. Conhecer o perfil destes alunos no período de 2008 a 2012 na área de saúde, poderá colaborar com a UFPB na elaboração de políticas internas visando a permanência dos que nela entram e encontram dificuldades e desafios durante o percurso formativos inerentes as desigualdades sociais e culturais que aecedem ao campo universitário. Este trabalho vincula-se a pesquisa: Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais aprovadas em edital CNPq Universal**,** vinculado ao Grupo Universitas.

PALAVRAS-CHAVES: UNIVERSIDADE, ACESSO, SAÚDE, PERFIL SOCIAL, PRESTIGIO SOCIAL

INTRODUÇÃO

No século XX, sobretudo, a partir da constituição de 1988, a educação brasileira tem se apresentado como um direito do cidadão. Tal conquista advém do cenário dos anos de 1960

quando estudantes saíram nas ruas reivindicando a ampliação de vagas na universidade e a reforma universitária (LEI 5.540/1968); demandas que foram retomadas nos anos de 1980 com a emergência dos "novos movimentos sociais" que lutam para a reafirmação da educação como um direito a serem ampliados para as populações que se encontravam na invisibilidade: mulheres, jovens, negros, índios etc. (GOHN, 2008)

A reforma universitária proposta através da Lei 5.540 de 1968, não ampliou, como previsto em seus princípios, as vagas na universidade pública, pelo contrário, acelerou a iniciativa privada na abertura em faculdades isoladas. Há na época do governo militar (1968-1985) a ampliação da compreensão educação "como um negócio lucrativo" como também os governos deste período [...] cuidaram de estabelecer as condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para a rede particular. (GERMANO, 2005, P.196).

Ao adentrar os anos 1990, as universidades públicas que vinham ao longo da década de 1980 sendo sucateadas pelo Estado brasileiro, são acusadas de serem seletivas, elitistas, por não receberem alunos oriundos de classes menos favorecidas. Por outro lado, este grau de seletividade e elitização ocorre historicamente na medida em que há uma maior demanda dos jovens oriundos de camadas privilegiadas para as carreiras que apresentam um prestigio social que são aquelas conhecidas como as tradicionais tais como: Medicina, Direito, Engenharia, que oferecem oportunidades de se tornarem um profissional liberal. (FERNANDES, 1975).

A questão da seletividade, porém, não foi problematizada nos documentos produzidos sobre a educação superior nos anos de 1980 dentre eles: Uma nova Política para a Educação Superior Brasileira (1985) e pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (1986), os quais focavam na avaliação dos cursos e no aumento de vagas, criação de novos cursos. (TOSCANO, 1999)

Estudo realizado sobre o vestibular da UFRN no período de 1993 a 1998, Toscano (1999), analisou o perfil social dos alunos e as escolhas deles em 9 (nove) cursos conforme áreas humanísticas (Direito, Psicologia, Pedagogia), Biomédica (Medicina, Fisioterapia, Educação Física) e tecnológicas (Ciências da Computação, Arquitetura, Estatística)e obedecendo os critérios de argumentos para entrada nos cursos (argumentos mais altos, argumentos intermediários, argumentos mais baixos). Aponta-se como resultado o seguinte:

> têm maiores chances de ser um dos *"escolhidos"* os filhos de pais com o nível superior completo ou com o 2º grau completo, cujas ocupações são profissionais liberal/proprietários de médias empresas (Oc2) ou supervisores ocupacionais não manuais/proprietários empresas pequenas (Oc3); com uma renda familiar acima de 5 até 10 salários mínimos ou mais de 10 até 20

> salários mínimos, não trabalham e estudaram principalmente na escola particular. (TOSCANO, 1999, p. 177-178)

No século XXI no Brasil no contexto de expansão de vagas nas universidades públicas que vem ocorrendo sobretudo, a partir de 2003, o debate sobre as desigualdades sociais existentes fora e dentro da universidade – nos mais diferentes cursos ou áreas- torna-se relevante. Na medida em que constatamos o prolongamento da ocupação diferenciada dos cursos conforme o seu valor no mercado de bens simbólicos e em função da mudanças no mundo do trabalho, compreende-se porque os sujeitos atribuem sentido diferenciados as carreiras profissionais conforme o seu prestigio social naquele contexto.

Investigamos o perfil social dos estudantes matriculados na UFPB no período de 2008-2012 nos cursos da área de saúde, estabelecendo a relação com a discussão do prestigio social dos cursos da área em detrimento de outros existentes na universidade.

Dividimos este artigo em quatro partes: apresentamos os dados da expansão da UFPB no período de 2008 a 2012, com destaque para os cursos do grupo II que são os da área de saúde; em seguida, discutimos através de gráficos o perfil social dos matriculados na área a partir de variáveis sociais: instrução do pai e da mãe, ocupação do pai e da mãe, renda familiar, ocupação dos ingressantes e origem escolar; no terceiro momento, mostramos a seletividade na UFPB existente a partir da demanda ser maior ou menor por alguns cursos que denominamos de menor ou maior prestigio social.

A EXPANSÃO DE VAGAS NA UFPB NO PERÍODO DE 2008 A 2012

Dados sobre a expansão nas universidades federais revelam que, em 2003, tínhamos 109.184 vagas ofertadas, chegamos a 2011 com 231.530 vagas, representando mais de 100% de aumento de vagas distribuídas em vários Estados brasileiros e contemplando diferentes municípios. (BRASIL, MEC, 2012).

No caso da UFPB, em pesquisa realizada no período de 2008 a 2012, no tocante a origem escolar do ensino médio: em 2008, foram 38,2% alunos oriundos de escolas públicas, em 2012, estes representaram 56,7%. Tais dados apontam para uma ampliação de possibilidades de acesso para os alunos de escolas públicas. Com relação à renda familiar têm-se: em 2008, 27,7% dos alunos apresentaram uma renda familiar de 1 a 2 salários

mínimos; em 2012 constatamos 40,9% dos estudantes matriculados nesta faixa etária de renda. (NAKAMURA, BRANCO, ARAÚJO, 2013)

Entretanto, a ampliação exponencial de vagas nas universidades no Brasil e, especificamente na UFPB, se não analisadas, nos diferentes cursos e áreas, poderão omitir informações sobre o caráter da seletividade social, cultural de ocupação das vagas conforme a origem social de seus postulantes.

Weber (2002) em seu texto "Os letrados e os chineses e a "Racionalização" da educação e treinamento", nos revela como as instituições educacionais modernas assumem a racionalização e burocratização nos seus modos de educar, e vai mudando os *status* das profissões tanto mais elas se aproximem da lógica do Estado e o seu funcionamento moldado por lógicas de poderes racionais e burocráticos.

Nesta linha de raciocínio empreendemos: quanto mais crescem as exigências de escolaridade e as especializações na sociedade moderna, maiores serão os critérios presentes nos exames das instituições, e no caso do acesso as universidade os sujeitos deverão, de algum modo, passar por uma espécie de treinamento diferenciado (Vestibular, cursinhos, ENEM, PSS etc), conforme as suas posses, aptidões, poder adquiridas e necessárias para nele ingressar. Assim, associamos a ideia do prestigio social atribuídos aos cursos conforme o sentido racional que os sujeitos atribuem as suas escolhas as quais são construídas no processo de socialização familiar, escolar e também fora do ambiente de formação e tais escolhas os remetem a ideia de poder e *status.* Estes, por sua vez, crescem na medida em que os cursos se apresentam com maiores possibilidades de retorno monetário.

.

O PERFIL SOCIAL DOS ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE

A trajetória social perseguida por um aluno ou grupo de aluno egresso de ensino médio rumo à universidade, descreve uma série de posições ocupadas durante os estados sucessivos no sistema escolar ou campo cientifico ou campo educacional. Assim, a escolaridade dos pais, a origem escolar, a renda familiar, a ocupação dos jovens, idade, opção do curso nos ajuda a compreender como ocorre a ocupação das vagas nos cursos universitários conforme a origem social e cultural.

Neste sentido, as escolhas dos indivíduos quanto ao curso estão associadas ao conjuntos de diferenças sociais que se associam e permitem a reprodução social e cultural de grupos já

privilegiados ao escolher determinados cursos – os da saúde, especificamente - em detrimento de outros com menor valor no mercado de bens simbólicos – as licenciaturas, por exemplo.

Analisamos neste artigo o perfil social dos alunos ingressantes na UFPB no curso da área da saúde nos anos de 2008 e 2012. Primeiramente, mostraremos a distribuição de vagas total e na área de saúde para daí constarmos uma demanda maior a procura de vagas nestes cursos.

QUADRO 1: NÚMERO DE INSCRITO NO PSS NA UFPB E NA ÁREA DA SAÚDE (2008-2012)

Total e área da saúde			
Ano do PSS	**Inscritos Geral**	**Inscrito Saúde**	**Percentual de inscritos na área da saúde (%)**
2008	28.418	8.609	30
2009	28.482	8.030	28
2010	34.436	10.028	29
2011	48.361	10.473	22
2012	42.545	12.227	29

Os dados do quadro 1 apresentam os números de inscritos no PSS na UFPB na área de saúde, no período de 2008 a 2012. Percebe-se, porém, que gradativamente há um decréscimo de inscritos no período, relevados em números percentuais. Em 2008, o total de inscritos geral no PSS correspondeu a 28.418; desse valor 8.609 tentaram as vagas nos cursos da saúde, somando-se em percentual 30%. No ano de 2009, a procura em números de inscritos pelos cursos da área continua crescente, o que pode ser justificado pelas "possibilidades de acesso à educação superior a uma grande parcela da população fornecida através do Prouni" (JEZINE, TRINDADE, 2012), percebendo uma pequena baixa através dos percentuais, observando-se que, do total geral de 28.482 inscritos, 8.030 optaram pelos cursos da área equivalendo a 28% do total. O ano de 2010 apresenta um aumento percentual do inscritos na área (34.436), totalizando 29%. Os dados revelam uma discrepância no ano de 2011 em relação ao número de inscritos gerais (48.361) com percentual (22%), mesmo apresentando um aumento nas inscrições dos cursos da saúde. A situação se inverte no ano de 2012, apresentando decréscimo no número de inscritos gerais (42.545), em relação ao ano anterior e desse total 12.227 se inscreveram nos cursos da saúde. É notório e considerável

aumento nos dados dos inscritos geral no período apresentado na área da saúde ao longo dos cinco anos, variando conforme o aumento ou a diminuição de vagas.

QUADRO 2: NÚMERO DE VAGAS, INSCRITOS, CONCORRÊNCIA NO PSS NOS CURSOS DA SAÚDE DA UFPB – 2008 A 2012

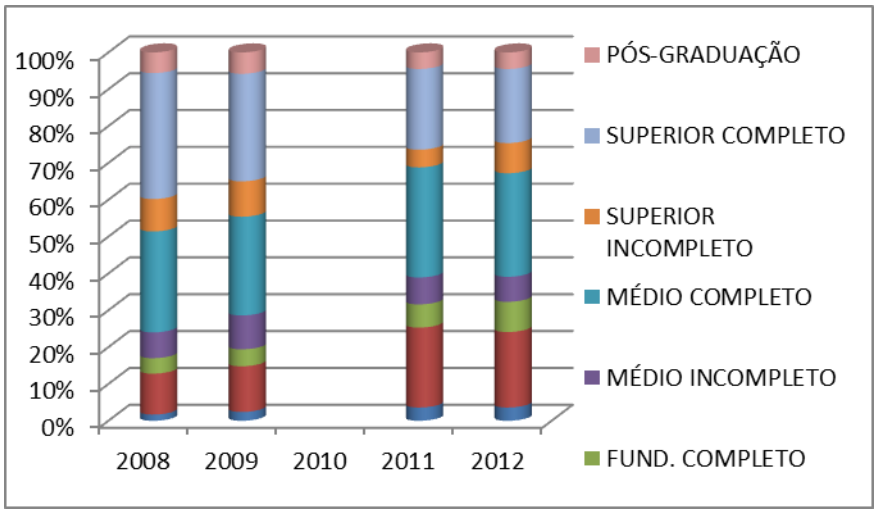
Ano	Vagas	Inscritos	Concorrência
2008	847	8.609	10,16
2009	920	8.030	8,7
2010	1.065	10.028	9,4
2011	758	10.473	13,8
2012	641	12.227	19,1

Fonte: COPERVE/UFPB

Conforme quadro 2 a relação aluno/vaga é alto no período de 2008 a 2012. Em alguns cursos a demanda é maior o que faz aumentar a concorrência na área. Constatamos que em 2012 houve a redução do número de vagas, entretanto, foi o ano de maior número de inscrito na área. Porém, em alguns cursos apresentam uma demanda muito maior que o número de vagas, como exemplo, Medicina. Este curso em 2008 teve 2147 inscrito e a concorrência de 21,47 vagas e em 2012 foram 4788 inscritos e a concorrência de 71,5%. Vemos assim um maior número de jovens concorrendo e apostando uma vaga no curso universitário que tem um maior prestigio social.

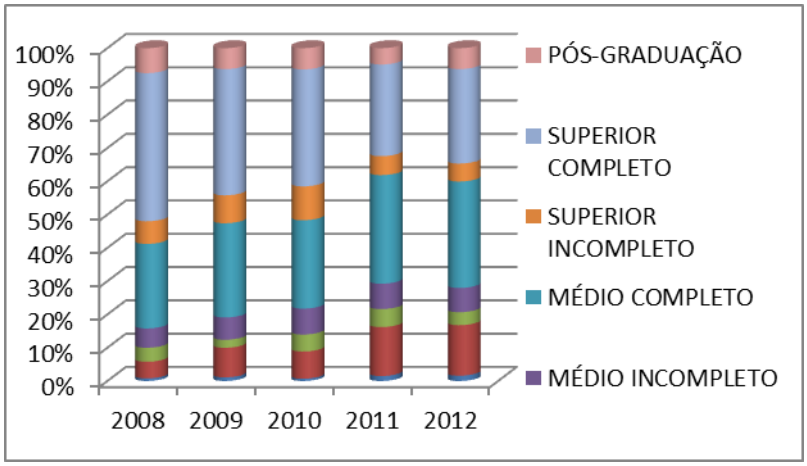
A escolaridade dos pais dos alunos que entram numa universidade pública é significativa para pensar como a herança cultural familiar poderá potencializar os jovens a obterem maior chance de conquista de uma vaga pública.

GRÁFICO 01: **INSTRUÇÃO DO PAI DOS INGRESSANTES DA ÁREA DE SAÚDE NA UFPB (2008 a 2012)**



Observando a escolaridade do pai dos alunos aprovados nos cursos de saúde da UFPB no gráfico 01, verificamos os seguintes dados: em 2008, 34,2% dos pais tinham ensino superior completo; 27,4% com ensino médio completo; 11,1% com ensino fundamental incompleto; 8,8% com curso superior completo. Ao chegar o ano de 2012, verificamos uma redução da escolaridade do pai dos alunos. Assim vejamos quais os maiores percentuais que aparecem: 28,1% com ensino médio completo; 20,5% com ensino fundamental incompleto; 20,1% com ensino superior completo; 8,2% com curso superior incompleto. Quanto aqueles pais que nunca freqüentaram a escola, em 2008 eles eram 1,7% passando para 3,6% no ano de 2012.

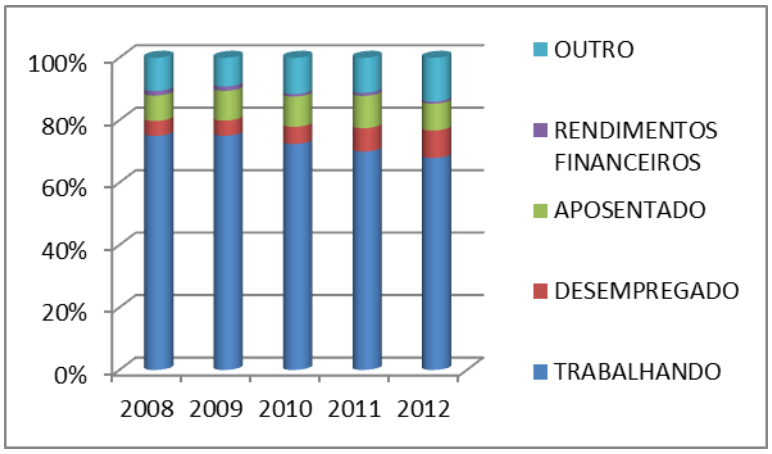
GRÁFICO 02: **INSTRUÇÃO DA MÃE DOS INGRESSANTES DA ÁREA DE SAÚDE NA UFPB (2008 a 2012)**



Ao analisarmos a escolaridade das mães dos alunos que ingressaram no curso da área da saúde na UFPB, constatamos uma redução da escolaridade delas. Vejamos **o** gráfico 02 como estão os percentuais mais elevados nos respectivos anos. Em 2008 os dados se distribuem assim: 44,5% tem nível superior completo; 25,4% com ensino médio completo; 8% não freqüentou escola; 7,5% com pós-graduação e ainda 6,8% com curso superior incompleto. Ao verificar o ano de 2012 percebemos os seguintes dados: 32% com ensino médio completo; 28,4% com curso superior completo; 15,2% com ensino fundamental incompleto; 7,3% com ensino médio incompleto; 6,3% das mães com pós-graduação. As mães que não freqüentaram escola o percentual foi de 1,6%. Há nos dados sobre a escolaridade dos pais a constatação de que ocorreu uma maior possibilidade de ingressos de alunos com pais com escolaridade mais baixa.

Conhecer se os pais dos alunos ingressantes na área de saúde na UFPB trabalham poderá colaborar para interpretarmos se há uma relação entre a possibilidade de acesso nos cursos por apresentar historicamente um maior valor no mercado dos bens simbólicos e no mercado de trabalho.

GRÁFICO 03: **OCUPAÇÃO DOS PAIS DOS INGRESSANTES DA ÁREA DE SAÚDE NA UFPB (2008 a 2012)**



Verificamos no gráfico 03 com relação à ocupação do pai dos alunos ingressantes nos cursos da área de saúde da UFPB, que em 2008 o número de pais dos alunos desta área que trabalhava correspondia a 74,9%, enquanto os que estavam desempregados eram 4,7%. Quando observamos 2012, constatamos a redução dos pais dos alunos que trabalham correspondendo a 67,9% e aqueles desempregados aumenta para 8,8%. Aqui mais uma vez percebemos uma maior possibilidade de acesso na área de filhos com pais desempregados.

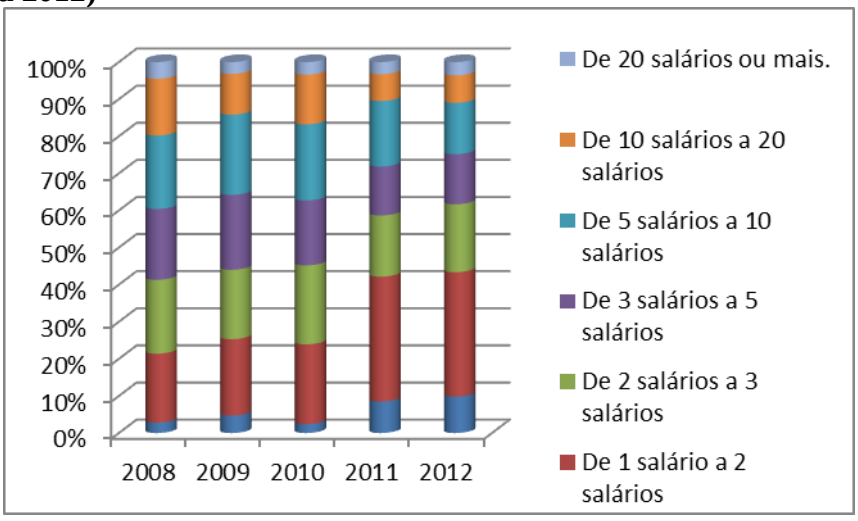
Questiona-se, entretanto: Quais cursos da área de saúde os alunos de pais desempregados ingressaram conforme a sua origem cultural e econômica?

Sabemos que em sua maioria os cursos da área de saúde funcionam em dois turnos motivo pelo qual os alunos precisam, muitas vezes, passarem o dia na universidade. Este dado em si, já funciona como critério de seletividade e de criação de um prestigio social entre as áreas.

Avaliar qual a ocupação das mães dos ingressantes numa universidade pública poderá ser um sinalizador da maior participação das mulheres ou não no mercado de trabalho e as possibilidades de ampliação da escolaridade dos seus filhos. Os dados extraídos da COPERVE/UFPB, nos revelam com relação a ocupação das mães dos ingressantes nos cursos de saúde da UFPB, o seguinte diagnóstico: 64% trabalham em 2008 e ao chegar em 2012 este percentual reduz para 56,1%. Quanto à situação das mães desempregadas houve um aumento de 4,7% em 2008 para 8% em 2012. Entre as mães domésticas em 2008 eram 18,6% e no ano de 2012 aumentou para 22,6%. Tais dados revelam maiores possibilidades de acesso dos filhos em situação social que nem sempre as suas mães estão no mercado de trabalho. Mas em quais cursos entraram as filhas e filhos de mães domésticas e desempregadas? Quais os cursos que ingressaram os jovens filhos daqueles pais que trabalham? Tais questões precisam ser investigadas...

A renda familiar dos ingressantes nas universidades públicas poderá nos ajudar a compreender se o capital econômico poderá ser um balizador para potencializar o acesso a universidade.

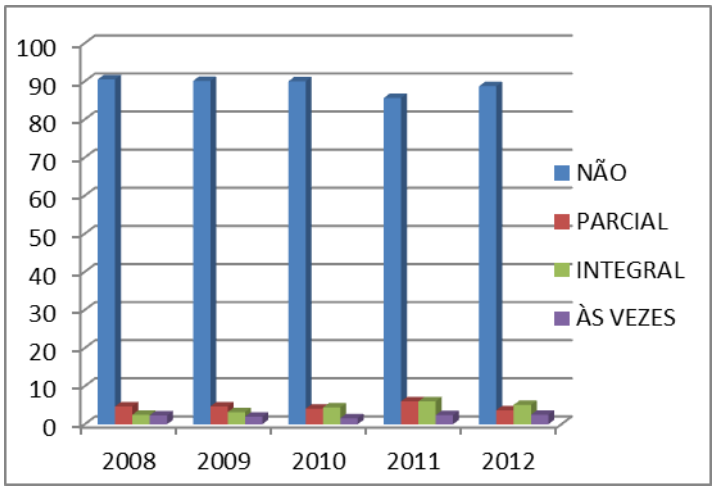
GRÁFICO 04: **RENDA FAMILIAR DOS INGRESSANTES DA ÁREA DE SAÚDE NA UFPB (2008 a 2012)**



O gráfico 04 nos revela que na área de saúde houve gradativamente a redução da renda familiar dos ingressantes. Podemos indicar conforme os maiores percentuais nos dois anos que aqui estamos analisando. Assim, em 2008 temos o seguinte quadro: 19,8% com renda de 10 a 20 salários; 19,9% com 2 a 3 salários mínimos; 19,1% com 3 a 5 salários mínimos; 18,6% de 1 a 2 salários mínimos e 15,3% com 10 a 20 salários mínimos. Verificamos em 2008 os seguintes percentuais: 33,5% de 1 a 2 salários mínimos; 18,3% com 2 a 3 salários mínimos; 13,8% com 5 a 10 salários mínimos; 13,5% com 3 a 5 salários mínimos; 7,% com 10 a 20 salários mínimos. Destacamos que a renda familiar abaixo de um salário mínimo em 2008 era um percentual de 2,8% e aumentou em 2012 para 9,8%. Interpretamos nestes dados uma possibilidade de filhos com pais de renda familiar menores ingressar nos cursos da área analisadas. Porém, possivelmente, com escolaridade elevada como vimos quando analisamos a escolaridade do pai e da mãe e nos cursos diferentes conforme a demanda de vagas e inscritos.

Quando analisamos os cursos da área de saúde na UFPB verificamos que todos funcionam em 02 turnos. Daí, elegemos a variável trabalho para conhecer a realidade dos ingressantes quanto à situação ocupacional. No gráfico 05 iremos conhecer este perfil dos alunos quanto a sua relação ou não com o trabalho.

GRÁFICO 05: **OCUPAÇÃO DOS INGRESSANTES DA ÁREA DE SAÚDE NA UFPB (2008 a 2012)**



Verificamos no gráfico 05 que em 2008 os alunos que não trabalhavam eram 90,5% enquanto em 2012 este percentual foi de 88,7%. Quanto àqueles que têm uma ocupação em tempo parcial foi de 4,7 em 2008 reduzindo para 3,7% no ano de 2012. Percebemos que aqueles que disseram trabalhar em tempo integral aumentou de 2,5 em 2008 para 5,1 em

2012. Questionamos que tipo de trabalho estes alunos fazem? Será que eles abandonaram seus trabalhos para cursar a UFPB? Ou ainda será que continuam na universidade nos seus respectivos cursos? Em quais cursos estes que trabalham foram aprovados? Vale à pena lembrar que houve o aumento dos estudantes com idade acima de 22 anos na universidade, idade que já é de conclusão de um curso universitário.

A origem escolar os jovens universitários associada às outras variáveis tais como: escolaridade dos pais, ocupação do pai e da mãe, renda familiar poderá ser um dos balizadores para verificarmos a posse do capital cultural necessário ao curso. Sabemos que nos espaços escolares os alunos recebem um conjunto de conhecimento e linguagens necessários a torná-los aptos a ingressar no ensino superior. Vemos que as escolas então reproduzem o sistema de produção e consagração daqueles que tem a apropriação do capital cultural adequado aos *habitus* do campo acadêmico, aqui especificamente os cursos da área da saúde da UFPB. Vejamos o que o quadro 03 nos revela quanto a origem escolar dos ingressantes nos cursos da área de saúde:

QUADRO 03: ORIGEM ESCOLAR DOS ALUNOS DA ÁREA DE SAÚDE DA UFPB (2008-2012)

ANO	Pública		Particular	
2008	209	37,4%	393	65,3%
2009	219	35,4%	435	66,5%
2010	230	33,3%	478	67,5%
2011	336	50,3%	332	49,7%
2012	311	46,3%	361	53,7%

COMPERVE/UFPB/2015

A origem escolar é fundamental para saber as possibilidades que os jovens podem obter de acúmulo de capital cultural. Os dados da tabela 03 apontam para a origem escolar dos alunos que ingressaram nos cursos da área da saúde na UFPB, no período entre 2008 a 2012. Comparando os números, percebemos uma disparidade nos advindos de escolas públicas e as escolas particulares. Já no ano de 2008, de um total de 602 ingressantes, 209 (37,4%) vieram da escola pública e 393 (65,3%) da escola particular. O ano de 2010, apresenta um total de 230 ingressantes da escola pública e 435 da escola particular com percentuais de 33,3% e 67,5% respectivamente. Os dados apresentam uma equiparação nos números apresentados no ano de 2011, 336 (50,3%) ingressantes da escola pública e 332 (49,7%) da escola particular. Em 2012, foram 311 da escola pública e 311 da escola particular, correspondendo a 46,3%, e 53,7%, respectivamente.

Embora os percentuais apresentaram-se elevados para a escola particular, também ocorre relativamente o avanço da entrada dos alunos oriundos da escola pública. Tal fato se processou a partir da adesão de novas políticas de inclusão de acesso regulamentada na UFPB.

O PRESTIGIO SOCIAL DOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE NA UFPB

No estudo realizado na UFRN envolvendo a análise sobre o perfil social geral dos inscritos e aprovados geral e por área do conhecimento, empreendemos que o prestígios social relaciona-se:

> a toda trajetória – de *habitus, práticas, ações* – do vestibulando em busca de um conhecimento raro, que está ao mesmo tempo associado ao valor de distinção social como aspiração individual e coletiva relacionada ao grupo em que está inserido. A razão de ser desse valor e dessa aspiração por uma vaga se justifica pela própria possibilidade acenada pela Universidade de ser outorgadora de um diploma ou de uma profissão oficialmente reconhecida numa *hierarquia social*. (TOSCANO, 1999, p. 75-76).

Verificamos na UFPB no período de 2008 a 2012 o prestigio social entre as áreas e, especificamente, nos cursos da saúde onde historicamente apresentam um maior *status* no mercado dos bens simbólicos em detrimento de outros cursos, áreas ou mesmo grupo de cursos como são apresentados aos jovens e à sociedade interessados em obter um curso de formação profissional nesta universidade.

Quadro 4: Distribuição das vagas/inscritos/candidato vagas – 2008 a 2012

	Grupo I			Grupo II		
Ano	Vagas	Inscritos	Cand/vaga	Vagas	Inscritos	Cand/vaga
2008	205	1.031	5,03	847	8.609	10,16
2009	340	1.265	3,7	920	8.030	8,7
2010	350	1.453	4,2	1.065	10.028	9,4
2011	407	1.713	4,2	758	10.473	13,8
2012	359	2.145	6,0	641	12.227	19.1

Fonte: COPERVE/2015

Quadro 5: Distribuição das vagas/inscritos/candidato vagas – 2008 a 2012

	Grupo III			Grupo IV		
Ano	Vagas	Inscritos	Cand./Vaga	Vagas	Inscritos	Cand./Vaga
2008	1.010	4.962	4,91	2.595	13.816	5,32
2009	1.385	5.677	4,1	3.210	13.510	4,2
2010	1.485	6.778	4,6	4.055	16.177	4,0
2011	1.107	6.410	5,8	2.863	17.958	6,3
2012	1.032	8.366	8,1	2.388	19.807	8,3

Fonte: COPERVE/2015

Dentre os grupos apresentados nos quadros 4 e 5, podemos observar que a maior concorrência na disputa por vagas na UFPB encontra-se no grupo II, representado por 16 cursos na área da saúde. No ano de 2008 esse grupo apresenta uma concorrência de 10,16, candidato por vaga, sofrendo queda entre os anos de 2009 e 2010 e recuperando seu crescimento até o ano de 2012, com total de 19,1. Enquanto que o grupo IV, apesar de ser composto por 48 cursos, nas áreas de sociais aplicadas e humanas, apresenta concorrência total de, 5,32 candidatos por vaga em 2008, e 8,3 no ano de 2012.

Vale ressaltar, que o aumento gradual observado nos grupos, tanto em número de vagas, quanto no número de inscritos, se dá a partir do processo de expansão que a UFPB vivencia a partir do Programa de Reestruturação das Universidades Brasileiras- Reuni, com vigor no ano de 2007, a implementação do Programa acarreta um crescimento significativo, que será refletido na ampliação de vagas e cursos ofertados pela instituição (CARVALHO, 2013). Dentre os grupos apresentados nos quadros, considerando o processo de expansão, no qual novos cursos foram inseridos, destaca-se o grupo IV, com maior número de cursos acrescentados, 13 no total e o grupo II, com menor número de cursos inseridos, apenas 4. Interessante observar, que apesar do grupo IV ser composto por maior número de cursos em toda a instituição e está em segundo lugar no ranking da concorrência, ao fazer o grau comparativo entre os grupos, percebe-se que este possui a menor demanda, pois o grupo I, apresenta acréscimo de 4 para 10 cursos, entre os anos de 2008 a 2012 e o grupo III de 21 para 30, nos respectivos anos.

Através da análise, questiona-se: O que está por trás da baixa demanda dos cursos de sociais aplicadas e humanas, e contrariamente a alta demanda nos cursos da saúde? Ao analisarmos os cursos do grupo IV percebemos que 37,7% são licenciaturas ou ligados a esta. Lembramos alguns cursos que atuam na licenciatura, também possui formação em

bacharelado, exemplo disso são os cursos de: Filosofia, Ciências Sociais e Geografia[244]. Além destes, estão os de: Antropologia, Biblioteconomia, Arquivologia, Ciências Econômicas e Ciências Atuariais, apresentando baixa concorrência. Estes com as licenciaturas não chegam a 7 candidatos por vaga.

Diferentemente da área da Saúde, o grupo IV das ciências sociais aplicadas e humanas não possuem concorrência alta em grande parte dos cursos, com exceção dos cursos de Administração, Psicologia e o curso de Direito, que mantém a maior concorrência do grupo, chegando a 20 candidatos por vaga[245].

Enquanto o grupo IV possui maior número de cursos, o grupo II concentra o maior número de candidatos por vaga, dentre todos os cursos universitários, os de maior concorrência encontram-se na área da saúde, com índice superior a 10 candidatos por vaga em grande parte dos cursos. Com exceção dos cursos de Ecologia e Ciências Biológicas, que se mantém abaixo desse número. Através dessa análise, pode-se afirmar a posição de destaque em que os cursos da saúde estão na UFPB, em especial o curso de Medicina[246], que se mantém no topo da "cadeia produtiva" acadêmica, com elevada concorrência em todos os anos, como demonstra quadro 6:

Quadro 6 : Distribuição das vagas/inscritos/candidato vagas – 2008 a 2012

Grupo IV- Medicina/ concorrência				
Ano	Vagas/semestre		Inscritos	Cand/vaga
	1°	2°		
2008	50	50	2147	21,47
2009	53	52	2035	19,4
2010	55	55	3034	27,6
2011	39	39	3613	46,3
2012	34	33	4788	71,5

Fonte: COPERVE/2015

O quadro 6 demonstra o número de concorrentes (inscrito/vaga) no curso de Medicina, entre os anos de 2008, sendo 21,47 a 2012 chegou a 71,5, o curso cresce

[244] Dados disponíveis no site da Comissão Permanente de Concurso Vestibular. Disponível em: < http://www.coperve.ufpb.br/ > Acesso: 13/04/2015.

[245] Para análise de demanda por cursos foi considerada a concorrência elevada em mais de um turno, em que o curso é oferecido, no entanto, cabe ressaltar que o curso de Direito apenas obteve concorrências altas no campus I, na cidade de João Pessoa, no entanto considera-se a imaturidade do curso de Direito no município de Santa Rita, criado no ano de 2009 a partir dos recursos advindos do Reuni. Disponível:< http://www.ccj.ufpb.br/?page_id=448> Acesso em: 13/04/2015.

[246] Seguido do curso de Medicina estão, Nutrição e Fisioterapia.

gradativamente, com exceção do ano de 2009, que sofre uma pequena queda e retorna seu crescimento até o ano 2012[247]. Além disso, observamos que a partir do ano de 2011 ocorre um decréscimo no número de vagas ofertadas. Este fenômeno é explicado pela atribuição de vagas que a UFPB dedica aos alunos que se submeteram ao Enem e obtiveram entrada pelo Sisu[248] (CARVALHO, 2013).

A forte concorrência do curso de Medicina, descrita no quadro 6, pode ser entendido a partir do valor sociocultural que é atribuído a determinados diplomas (GAGO, 1994), no caso aqui investigado indicamos o curso de Medicina, como exemplo. Segundo Nogueira (2005), a opção de escolha de um curso superior emerge a partir de um conjunto de crenças, valores e percepções, que se estabelecem a partir da relação entre o indivíduo e o ambiente ao qual está inserido.

Considerando essa afirmação, remetemos a Bourdieu (2002, p. 36) quando afirma que " é o produto da aplicação de critérios dominantes que determina graus de excelência no interior das práticas legítimas". Portanto, assim no campo social, é a classe dominante que determina o que é de "maior" ou "menor" valor no campo acadêmico, formando uma hierarquia de cursos, que refletem e legitimam as desigualdades presentes na sociedade.

Entendemos que o ensino superior ao configura-se a partir das desigualdades de oportunidades de acesso entre sujeitos de camadas populares diferenciadas (BOURDIEU, 2002), ao adentrar neste nível de ensino, esses sujeitos presenciarão outro tipo de desigualdade: a hierarquização de cursos que determina o destino da camada "superior" e "inferior" dentro da universidade.

Dessa forma observamos a existência de uma seleção prévia, desde os vestibulares, com alto índice de sujeitos de poder aquisitivo elevado concorrendo a cursos de maior prestígio social e sujeitos de classe mais baixa, em cursos de menor prestígio social (VARGAS, 2010).

Sobre a desvalorização de títulos Bourdieu (1983) traz contribuições significativas, alegando que:

> Os efeitos da inflação escolar são mais complicados do que se costuma dizer: devido ao fato que os títulos sempre valem o que valem os detentores, um título que se torna mais frequente, torna-se por isso mesmo menos valorizado, mas perde ainda mais seu valor por

[247] No ano de 2013 o curso de Medicina chegou a 131,3 candidatos por vaga.
[248] A partir do ano de 2011 a UFPB adere parcialmente ao Sisu, apenas no ano de 2014, o Enem passar a como o único exame vestibular que dá acesso a instituição.

> se tornar acessível a pessoas "sem valor social" (BOURDIEU, 1983, p.5).

Bourdieu traz a compreensão sobre como decorre a atribuição de valores de títulos nessa sociedade, e como estes são legitimados. A partir da afirmação do autor, podemos fazer o comparativo com o curso de Medicina, que se estabelece historicamente como um curso voltado para a elite, ao mesmo tempo super estimado por todos, no entanto, com vagas reservadas apenas para alguns, em sua maioria, os mais abastados[249].

No curso de Medicina da UFRN analisado por Toscano (1999) no período de 1993 a 1998, cuja relação candidato vaga foi 12,6 e 35,3, respectivamente, os alunos matriculados:

> são filhos de pais com o mais elevado grau de instrução, que ocupam a posição de profissionais liberais ou proprietários de médias empresas, recebem uma renda superior a 10 salários, não trabalham e estudaram o 1º e 2º graus na escola particular. (TOSCANO, 1999, P. 179)

Por outro lado, o efeito reverso ocorre nos cursos humanísticos, principalmente nas licenciaturas, que por sua vez, possuem pouco valor no mercado de bens simbólicos e no mercado de trabalho, atraindo, conseqüentemente, estudantes das camadas mais pobres da sociedade. Esse fenômeno pode ser evidenciado através de várias pesquisas que traçam o perfil sócio-econômico dos diversos cursos universitários[250].

Aqui, foca-se na valorização dos cursos a partir da análise da concorrência nos processos vestibulares da UFPB. Os quadros analisados acima, reafirmam a existência de grupos "mais" e "menos" valorizados, através do número de concorrentes por vaga no vestibular identifica-se o curso de Medicina, como sendo de maior prestígio social da instituição, além disso, todos os cursos da saúde aparecem com concorrências relativamente altas. Por outro lado, os cursos com menor índice de concorrência estão nos cursos humanísticos e de sociais aplicadas, composto em sua maioria por licenciaturas.

BREVES CONSIDERAÇÕES

[250] Para mais informações Ler GRAÇA Maria da; SETTON, Jacintho. (1999) e ALMEIDA, Leandro S. et al. (ano).

Analisamos a origem social dos alunos que ingressaram nos cursos da área de saúde na UFPB, no período de 2008 a 2012, percebemos que existe uma influencia na escolha do curso associada ao prestígio social. Verificamos que as possibilidades de acesso estão relacionadas às posições ocupadas pelos sujeitos no espaço social em que se inserem que imprimem neles uma distinção social. Aqueles indivíduos cujos pais têm escolaridades mais elevadas, os seus pais ocupam carreira que tem certo prestigio social, estudaram em escolas particulares, não trabalham têm maiores chances de ingressarem nestes cursos.

Consideramos a ideia de prestigio social para esta análise como um distintivo associado às representações que a sociedade imprime a determinadas carreiras, as quais são legitimadas pelo Estado moderno. São carreiras que apresentam as probabilidades de elevados salários no exercício das profissões aliadas ao *status* que os sujeitos adquirem ou podem conquistar. Assim, vem se configurando ao longo da história brasileira, e neste estudo vemos aqui na UFPB se confirmar, que existe uma disputa acirrada pelas vagas oferecidas nos cursos da área da saúde, fortalecendo o prestigio social dos mesmos, em comparação aos demais cursos, onde os inscritos são menores e, muitas vezes, apresentam um maior número de vagas.

Sabemos, porém, que, a ampliação das ofertas das vagas através das políticas de acesso ao ensino superior nesta primeira década do século XXI no Brasil, vem atuando no sentido de oportunizar o acesso a várias camadas da população localizadas nos lugares mais distintos deste país. Tais políticas procuram superar toda e qualquer forma de diferenciação e discriminação que denotam historicamente as oportunidades educacionais a níveis mais elevados da escolarização. Entretanto, o forço origina-se a partir do *quantun* de capital cultural distribuído diferentemente na sociedade aos seus jovens e adultos, contribuindo para que eles tenham maiores ou menores chances de acesso a universidade e ainda de escolherem um curso conforme a sua posição social.

Desse modo, consideramos que outras investigações devem ser realizadas no sentido de perceber como a reprodução social se reverbera na universidade mediante a reprodução cultural nos mais diferentes cursos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S.; GUISANDE, M. Adelina; SOARES, Ana Paula; SAAVEDRA, Luiza. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Gênero, Origem sócio-cultural e Percurso Académico dos Alunos. Disponível em: <http://www.scielo.br/prc.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Org: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. Editora: Vozes, 4º edição. Petrópolis, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A "Juventude" é apenas uma palavra: Entrevista com Pierre Bourdieu. Extraído de BOURDIEU, Pierre. 1983**. Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo. Alfa-Omega, 1975.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964 – 1985). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Gago, J. M., Amaral, J. F., Grácio, S., Rodrigues, M. J., Fernandes, L., Ruivo, B., & Ambrósio, T. et al. (1994). **Prospectiva do Ensino Superior em Portugal.** Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

JEZINE. E, PRESTES. E.M.T**,** Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil. 2012 (mimeo)

GOHN, Maria da Glória. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2008.

GRAÇA, Maria da; SETTON, Jacinto. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação**. R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.
NOGUEIRA, C.M.M. Desafios Teóricos da análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: a escolha do curso superior. IN: Encontro Anual da ANPOCS. Anais. São Paulo: ANPOCS, 2005.

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Vestibular**: a escolha dos escolhidos (um estudo sobre a UFRN). 1999. 203f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1999.

WEBER, Max. **Ensaios de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002. "Os letrados chineses". (p. 288-306). A 'racionalização' da educação e treinamento" (p. 167-170).

VARGAS, Haustana Maria. Aqui é Assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. 33º Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: < http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6828--Int.pdf > Acesso: 11/04/2015.

PAULO FREIRE E A CATEGORIA EMANCIPAÇÃO: UM ENSAIO TEÓRICO PARA ANÁLISE DO ACESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Camilla Regina Trindade
PPGE/UFPB[251]
crpbtrindade.2901@gmail.com

Edineide Jezine
PPGE/UFPB[252]
edjezine@gmail.com

Eixo 5. Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

Esse artigo é ensaio teórico que objetiva abordar o conceito de emancipação, como parte da pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação na UFPB intitulada "*Desafios do ingresso e permanência dos estudantes oriundos da escola pública na Educação Superior*", que tem como problemática central os desafios do ingresso e permanência dos estudantes oriundos da escola pública na educação superior. Nesse sentido questiona-se: o ingresso de sujeitos advindos da escola pública na educação superior pode ou não possibilitar processos de emancipação social? Nesse sentido, o ensaio parte da hipótese, de que os indivíduos oriundos de escola pública com renda menor ou igual a um salário mínimo ao ingressarem na educação superior tem a possibilidade de emancipa-se por meio da educação. Para melhor compreender os elementos fundantes dessa categoria recorremos, principalmente, a abordagem teórica de Paulo Freire, que busca explicitar a emancipação como possível, sendo a educação um mecanismo de luta contra hegemônica.

Palavras-chave: Educação Superior, Acesso e permanência, Emancipação.

Introdução

O artigo, situa-se como ensaio teórico, que busca tecer considerações teóricas acerca do conceito de emancipação, a partir do pensamento de Paulo Freire, constituindo-se como parte da pesquisa de mestrado intitulada "*Desafios do ingresso e permanência dos estudantes*

[251] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. Bolsista do Projeto "Políticas de Educação Superior pós-LDB" OBEDUC/CAPES. Integrante da pesquisa "*Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais"* Edital Universal CNPq/UFPB.

[252] Prof. Dra. do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. Coordenadora da pesquisa "*Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais"* Edital Universal CNPq/UFPB. Integrante da Rede Universitas/BR.

oriundos da escola pública na Educação Superior" que tem como problemática os desafios do ingresso e permanência dos estudantes oriundos da escola pública na educação superior.

O conceito de emancipação insere-se no contexto da luta de classe, inerente ao sistema capitalista em que situa-se a polaridade de classe na sociedade, qual seja: classe opressora e classe oprimida. Nesse conjunto de conflitos, diferenças e jogos de interesses políticos, sociais, econômicos e culturais, situa-se as lutas por educação, dentre elas o acesso a educação superior, por ser uma modalidade de ensino, historicamente, elitista voltada para a formação do quadro do Estado e do seu "*status quo*" no conjunto da sociedade. Em contrapartida, o acesso à educação superior, também é requerido por grupos sociais em situação de exclusão, denominados por Paulo Freire (2014), como classe oprimida.

Para tanto o ensaio pretende elucidar elementos conceituais fundantes da categoria emancipação, a partir do arcabouço teórico da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Os construtos da análise partem da hipótese que os sujeitos em situação de vulnerabilidade ingressos na educação superior, principalmente a partir das políticas de cotas, possuem a possibilidade de efetivar processos emancipatórios a partir da aquisição de novos conhecimentos e inserção no campo educacional de nível superior. Para tanto, buscar-se-á referencias nas obras: Pedagogia do Oprimido (2014), Educação como prática da liberdade (1967) e Pedagogia da Autonomia (2014) de Paulo Freire, a fim de apreender alguns elementos fundantes do conceito de emancipação.

Paulo Freire e os elementos fundantes da Educação Libertadora

A sociedade no século XX é marcada por mudanças econômicas, políticas e educacionais no mundo do trabalho e das relações de produção, tais transformações se inserem no contexto da estrutura capitalista que se reorganiza aos moldes das políticas do neoliberalismo e da globalização, em que a educação é considerada uma estratégia para o alcance do projeto de desenvolvimento social.

O modelo hegemônico da sociedade capitalista se consubstancia a partir da polaridade de classes e das desigualdades sociais, que Santos[253] chama de "Tensões da Modernidade", indicando que o "paradigma da modernidade se baseia numa tensão dialética entre regulação social e emancipação social, a qual está presente, mesmo que de modo diluído, na divisa positivista "ordem e progresso".

[253] SANTOS, Boaventura. As tensões da modernidade". Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf. Acessado em 10/04/2015.

No conjunto das contradições sociais e confrontos entre Estado e Sociedade, advindas do modelo de produção do lucro e concentração de capital, é possível se visualizar classes sociais distintas, em que uma se pauta pela detenção do capital, seus bens materiais de produção e consumo e a outra pela força do trabalho. A essa polaridade Paulo Freire (2014) denomina de dominados e dominantes, ou classe opressora e classe oprimida, respectivamente.

O Brasil, no contexto da América Latina e do seu processo de colonização situa-se entre os países com maior desigualdade social, estima-se que 16 milhões de pessoas ainda permanecem na pobreza extrema[254], em que o analfabetismo condena milhares de brasileiros a não ter opção no mercado de trabalho.

Essas desigualdades se alastram e se disseminam de formas diferenciadas a partir dos processos de flexibilização do trabalho, reordenamento do sistema econômico e consolidação das políticas neoliberais, em que a educação como estratégia para o desenvolvimento molda-se segundo as necessidades econômicas, sociais, culturais e políticas do mercado. É nesse contexto de forças hegemônicas que emerge as questões do direito por melhores condições de vida, de trabalho e acesso à educação de qualidade. E processa-se lutas sociais, imprimidas pela sociedade civil organizada, em diversos movimentos sociais em uma agregação de classe "oprimida" que vem requer direitos sociais e civis.

Nesse contexto de contradições e contraposições de forças hegemônicas e contra hegemônica o projeto de sociedade capitalista, pautado no modelo neoliberal, se impõe na exploração e alienação de sujeito e/ou grupos sociais de menor condição social, daqueles e daquelas que vivem do trabalho e lutam pelo direito à Educação. Em contraposição a concepção e prática de educação que aliena, Paulo Freire pensa uma educação que pode possibilitar processos de libertação e emancipação, em uma ação contra hegemônica à educação do capital,

> [...] a miséria popular no país subdesenvolvido, e as potencialidades revolucionárias inerentes a esta condição de atuação das lideranças "populistas" e a política "populista" em geral, o nacionalismo, a *ação social da Igreja católica*, a atividade política de partidos ou agrupamentos revolucionários, a reação da "ordem" contra as ameaças visualizadas em cada um destes fatores e na ação de conjunto de todos eles, foram sobretudo estes elementos que permearam a criação e a prática do método de Paulo Freire. (BEISIEGEL, 2008, p.33)

[254] Desigualdade Social no Brasil. Disponível em: http://www.todamateria.com.br/desigualdade-social-no-brasil/. Acesso em 16/04/2015

Diante da indignação da condição de opressão dos sujeitos, que se retrata a partir dos altos índices de analfabetismo, Paulo Freire, na década de 1960, a partir do Serviço de Extensão Universitária da Universidade do Recife, juntamente com os movimentos organizados da sociedade civil, a exemplo o Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular que envolviam estudantes universitários, desenvolvem atividades voltadas a alfabetização de jovens e adultos sob a ótica da conscientização política. As ações conjuntas e organizadas culminam em Programas Governamentais e de ação social, dentre as quais se destacam: o Programa de Alfabetização via Rádio; I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular; Campanha de Educação Popular – CEPLAR; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA; Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo – MNCA e os Centros Populares de Cultura – CPC.

Paulo Freire pensava uma educação que alfabetizasse e conscientizasse ao mesmo tempo, como contraponto ao que chama de educação bancária ou educação do colonizador, que se sustenta na repetição e mecanização do ler e escrever. Os princípios metodológicos do ensinar/aprender a partir das concepções de educação em Paulo Freire, dar-se-á sob a forma da indagação, da Pedagogia da Pergunta, em que se valorizava a realidade dos sujeitos e são geradoras de diálogos e proposições de novos questionamentos novas ideias. A ideia de construir o conhecimento com o sujeito e não para ele, incentiva a valorização dos vocábulos, a dinamização da cultura e o reconhecimento crítico da realidade, como parte principal do ato educativo.

É possível perceber nos escritos, aqui analisados, que Paulo Freire dedicou-se a construção de uma educação para o sujeito oprimido, demonstrando uma preocupação com a a massa, com os trabalhadores, no que diz respeito a estruturação de uma prática educativa que possibilitasse a humanização destes no seu *lócus* social, político e educacional, pois se considerava que "a prática educativa e a reflexão sobre essa prática eram consideradas ações políticas e de conquista de uma cidadania negada" (SCOCUGLIA, 2013, p. 16).

No período do Regime Militar em que Paulo Freire é exilado[255], torna-se reconhecido pelo trabalho de alfabetização e, dedica-se a construção do livro *Educação como Prática para*

[255] Em 1964 com o Golpe Militar (1964-1985), toda e qualquer ação que utilizasse a metodologia Freireana foi extinta. Freire parte para o exílio em setembro de 1964 e regressa em junho de 1980, aos 57 anos. Durante todo o período de exílio Freire dedicou-se ao trabalho prático e teórico, onde seus feitos foram ganhando volume, densidade e se espalhou pelo mundo em sua principal obra: Pedagogia do Oprimido. "Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor [...]. Foi exatamente ficando longe dele, preocupado com ele, que me perguntei sobre ele. E, ao me perguntar sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude

Liberdade (1967), em delineia a prática pedagógica e epistemológica do Método Paulo Freire de Alfabetização. Posteriormente, ao escrever a *Pedagogia do Oprimido* (1968) Freire descrever as relações opressoras na estrutura social e indica diversas possibilidades de mudanças, que culmina no que chama de Pedagogia Libertadora.

Nesses dois trabalhos e nas demais obras do autor, ele apresenta categorias básicas que fundamentam a concepção de uma Pedagogia que possibilita a libertação e emancipação do indivíduo, ou seja, uma "pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (FREIRE, 2014, p. 43).

O conceito de emancipação é desenvolvido a partir da contradição opressão/libertação. E ao descrever os processos de opressão pelos quais a classe oprimida é inserida, Paulo Freire formula os princípios fundantes de uma educação humanizadora, como aquela que possibilita a mudança de sí e da realidade:

> Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhes são sujeitos. [...] A opção, por isso, seria de ser também, entre uma "educação para a domesticação", para a alienação e como educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou indivíduo para o homem sujeito (FREIRE, 1979, p. 36)

Ele considera que a classe oprimida, também denominada de classe popular, é um povo que necessita liberta-se, emancipar-se e conquistar a sua autonomia, para isso é preciso exercer a *práxis* revolucionária, ou seja, superar os modelos autoritários impostos pela classe opressora, pois

> [...] somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. [...] É, pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um "homem novo" e nem o opressor nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação (FREIRE, 1980, p. 59)

A *práxis* em Paulo Freire, configura-se em uma relação ação-reflexão-ação, que supera a polarização teoria e a prática, ultrapassa o senso comum e o bom senso a partir do exercício da consciência filosófica denominado por Gramsci (1984) como "filosofia da

---

melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil" (Projeto Memória – Paulo Freire)

práxis" em que presume que consciência filosófica constitui a expressão da concepção de hegemonia, como sendo aquela que possui seu alto grau de elaboração, constituída pelos conceitos de história, de política, de economia em uma unidade orgânica.

É a partir desse processo de conhecimento e formação da consciência filosófica que se constitui os pilares da educação libertadora de Paulo Freire, na aprendizagem coletiva que se expressa na prática de ensinar e de aprender, construído na relação dialógica entre aluno e professor, sem autoritarismo e imposição. Para tanto, o diálogo é o ponto de interseção para a construção desse processo e alcance da libertação da opressão.

> Sem ele (o diálogo), não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educando, se instaura como situação gnosiológica, em que os indivíduos incidem seu ato cognoscente sobre o indivíduo cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 1987, p. 47).

Paulo Freire, ao construir as bases conceptuais que fundam a educação libertadora parte do princípio da valorização do conhecimento do indivíduo oprimido, os seus valores culturais, a sua realidade social, ou seja, pensa uma educação que parte da realidade dos mesmos, em que se elabora a crítica e na luta se conquista a autonomia, a libertação da opressão e emancipação social. Nas análises de Scocuglia (2013, p.16) "Freire dizia que os opressores fazem a sua pedagogia no próprio processo de dominação, os oprimidos precisam formular sua pedagogia, sua resistência, na luta por emancipar-se". Portanto, é a partir da relação entre educação e libertação que o conceito de emancipação emerge, como parte de uma educação que prioriza a humanização, a libertação, a conscientização, o diálogo e a práxis social.

Emancipação como categoria de análise para compreender os processos de inclusão/exclusão na Educação Superior

O conceito de emancipação como um elemento fundante do pensamento de Paulo Freire, possui raízes no pensamento Marxista a partir da ideia de alienação. Para Marx a emancipação rompe com o trabalho alienado, por meio desta educação o ser humano entende a sua realidade e toma consciência da mesma. Compreender o que ele faz e como faz, ou seja, a práxis humana.

A alienação, no sentido dado por Marx significa a ação pela qual um indivíduo, ou grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam alheios, estranhos, em fim alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (BOTTOMORE, 1997, p. 05). É nesse

sentido, que a emancipação do ser humano consiste na integração entre o ensino e o trabalho, em que se une o ensino intelectual, físico e tecnológico, pois assim, como o trabalho alienado, aliena o homem a natureza, aliena o homem a si mesmo. Por isso que a crítica a alienação humana, se configura como a crítica ao sistema capitalista opressor.

> A liberdade é, pois o direito de fazer tudo o que não prejudique os outros. Os limites dentro dos quais cada qual pode mover sem prejudicar os outros são definidos pela lei, tal como o limite entre dois campos é determinado por uma estaca. Trata-se da liberdade do homem considerada como mónoda isolada, fechada sobre si própria. Mas o direito do homem, a liberdade, não se baseia nas relações do homem com o homem, mas antes na separação do homem em relação ao homem. É o direito desta separação, o direito do indivíduo limitado a si próprio (MARX, 1978, p.37).

A alienação aprisiona o homem ao trabalho, a religião ou ao Estado aos modos de produção e consumo e a educação ao objetivar o desenvolvimento social, se c0onfigura como estratégia de alienação, contra a educação do opressor Paulo Freire propõe a educação libertadora, pautada na autonomia e humanização.

Para Adorno (1995, p. p.141-142) a emancipação parte do sentido de barbárie, ou seja, "promover a emancipação significa combater a barbárie, isto é, são duas faces da mesma moeda" A emancipação está ligada a conscientização política, ou seja, "uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado".

A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é precondição daquela.

> Portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência... Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quando a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decidi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado (ADORNO, 2003, p.183).

A partir desses pressupostos a emancipação sob a perspectiva de Paulo Freire, é o posicionamento contra a opressão, contra a desumanização e dominação. Nas obras aqui em estudo, não se encontrou uma definição acerca do conceito de emancipação, porém o autor guia o leitor para a compreensão de categorias como opressão, diálogo e dominação que possibilitam o alcance da ideia de emancipação, em que a educação se constitui como um instrumento de luta. Para tanto, pensa uma educação que vai contra a educação tradicional, considerada bancária, como assim explicita:

> Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silencio" a "educação bancária" mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987, p.59).

A crítica a educação bancária, como educação do colonizador que gera opressão ao não considerar a realidade do sujeito favorece a construção dos princípios epistemológico da educação libertadora, que se pauta na "Pedagogia da Pergunta", ou seja no diálogo, compreendido como a possibilidade de promover o pensar e, indagar-se e indagar o outro. E nesse sentido que Paulo Freire considera o diálogo como instrumento de libertação.

> É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. "O diálogo é, portanto, o indispensável caminho", diz Jaspers, "não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos" (1967, p. 107).

Todavia, para que o diálogo se efetive na prática pedagogia é imprescindível que o educador favoreça a problematização da realidade e dos sujeitos inseridos na realidade, [...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos* (FREIRE, 2014, p. 97). O que implica uma atitude gnosiológica que conduz educador e educandos refletirem sobre a origem, a essência e os limites do conhecimento como ato cognitivo.

Nessa perspectiva, o diálogo se constitui o fundamento da educação libertadora de Paulo Freire, em que a construção do conhecimento é um processo coletivo, que junta a prática e a teoria em uma perspectiva dialética para a construção da consciência crítica. O processo de conscientização ao valorizar a cultura, a realidade do ser humano é objetiva e empreende uma educação como eles e não para eles.

> A consciência crítica "é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações casuais e circunstanciais". A consciência ingênua (pelo contrário) "se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar". A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se "superior aos fatos, dominando-os de fora", nem "se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar". Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que a ingênua o próprio é a sua superposição à realidade. [...] a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação (FREIRE, 1967, p. 105).

Freire (1967) objetiva que os homens/mulheres aprendam a efetivar e exercer a liberdade a partir da prática educativa que tenha como propósito principal a humanização e libertação, que processa-se em dois momentos.

> O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transforma a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1991, p.41).

A desigualdade social instaurada pelo modelo capitalista conduz o indivíduo ao limite, e nesse limite da opressão é possível gerar processos de indignação, luta e transformação. Diante desse quadro de busca pela superação da opressão, Freire afirma que do mesmo jeito que o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir, nós homens e mulheres temos na cabeça o mundo que gostaríamos de viver (FREIRE, 2000, p.133). Sob essa perspectiva de educação, Paulo Freire motiva o caminhar, a luta, a determinação, a buscar pela liberdade, a humanização, ou seja, que não se perca a utopia da emancipação humana.

> O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 1997, p. 99).

Há possibilidade de emancipação ao ingressar na Educação Superior?

Como foco de análise deste ensaio teórico é compreender a categoria emancipação na relação com a educação superior, torna-se importante ressaltar que Paulo Freire, pouco escreveu sobre. Todavia, o autor não pensa uma educação restrita a determinado nível ou modalidade de ensino. É possível compreender os pressupostos filosóficos da Pedagogia Freireana a esse nível de ensino, a partir do pressuposto que o ingresso na educação superior e o acesso ao conhecimento elaborado poderá gerar processos de emancipação social.

A problemática "quais os desafios do ingresso e permanência dos estudantes oriundos da escola pública na educação superior" surge a partir da pesquisa, financiada pelo CNPQ[256] em que foi possível identificar a mudança no perfil do ingresso na UFPB nos anos de 2008 a 2013, tendo como ponto de análise as Política de Cotas, implementada na UFPB em 2011, o que possibilitou maior acesso de alunos oriundos da escola pública e com baixa renda salarial. Neste sentido, surge inquietações acerca de quais os possíveis desafios enfrentados por esses alunos de classe popular no processo de ingresso até a conclusão do curso? E ao ingressar e permanecer no curso, chegando a conclusão do mesmo, quais os ganhos considerando os elementos constituintes da categoria emancipação? Ou seja, o ingresso e a permanência possibilitou processos emancipatórios ao sujeito?

Para essas inquietações o conceito de emancipação poderá favorecer a análise da hipótese que os sujeitos advindos de classe popular, precisamente escolas públicas, são capazes de romper com barreira social, cultural, econômica e educacional ao ingressarem na educação superior. Para tanto, recorremos ao conceito de emancipação a partir dos indicadores teóricos de Karl Marx, Paulo Freire e Adorno que associam a categoria a perspectiva do trabalho e da educação. A emancipação para ambos, parte do sentido da liberdade de opção política e pensamento crítico acerca dos condicionantes econômicos, políticos, culturais e sociais que os tornam agentes passivos na sociedade.

---

[256] *Inclusão, Equidade e Excelência Acadêmica nas Políticas de Educação. O acesso ao Ensino Superior no contexto da globalização*, cujo objetivo é o desenvolvimento de pesquisas sobre acesso e democratização do ensino superior, tendo como objeto de estudo a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2008 a 2012

Nesse sentido, a partir das considerações teóricas é possível inferir que os processos educativos que se pautam na concepção da educação libertadora priorizam a formação do indivíduo como cidadão crítico, participante e atuante na sociedade; valoriza a cultura dos indivíduos e possibilita as suas próprias descobertas; intensifica a autonomia do indivíduo segundo as suas necessidades e suas próprias escolhas; e, os torna capazes de transformar a sí, aos outros e a realidade.

A breve assimilação sobre o conceito de emancipação e da possibilidade de alcançá-la por meio da educação, pode conduzir a ideia de que a classe popular ao ingressar na educação superior, enfrentando os possíveis desafios familiares, culturais, econômicos e sociais, alcançam processos emancipatórios. A forma como esses processos emancipatórios se materializa a pesquisa, a partir do reconhecimento e dialogicidade com os sujeitos, nos possibilitará reconhecer e analisar.

A priori, é possível inferir a partir das considerações teóricas acerca das conceptualizações que as definições de emancipação abordadas aqui, possibilita a autonomia do sujeito com relação a sua decisão de ingressar no ensino superior, ao mesmo tempo contraditoriamente limita-o, pelas condições educacionais, culturais e financeiras que podem interferir diretamente, na escolha do seu curso que por vezes não é o desejado, mas é o que é possível, o que "dá" pra fazer.....

Desse conflito entre a necessidade e o sonho, imperam as decisões e a tomada de consciência. O que nos impulsiona ir ao encontro dos sujeitos a partir das proposições dialógicas a fim de investigar como e quais são os desafios enfrentados por esses alunos no ingresso e permanência em cursos superior na UFPB? Lembrando que esse ensaio é um estudo teórico que busca possibilitar uma compreender acerca do conceito de emancipação, partindo da hipótese de que os indivíduos oriundos de escola pública com renda menor ou igual a um salário mínimo ao ingressarem na educação superior possuem a possibilidade de emancipa-se, tendo a educação como uma das estratégias. E, de nenhuma forma, aqui, pretendemos esgotar os estudos da problemática conceitual da categoria emancipação, ante a vasta e rica produção intelectual de Paulo Freire, mas entender que "Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". (FREIRE, 2000, p. 67).

Referências bibliográficas

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org). Direitos humanos e educação libertadora. In: **Pedagogia dos sonhos possíveis/Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

BEISIEGEL, C.R. **Política e Educação Popular: teoria e prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Liber Livros, 2008.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo de ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª Ed., 1979.

_____.**Conscientização: Teoria e Prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 8ª Ed., 1998.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 49ª Ed., 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 19ª Ed., 1991.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 57ª Ed., 2014.

_____. **Pedagogia da Esperança. Um encontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** Um estudo introdutório. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GRAMSCI, A **Concepção dialética da história.** 5ª. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

ROMÃO, J. E., LOSS, A. S. A Universidade Popular no Brasil. **Foro de Educación**, 12(16), pp. 141-168, 2014. Disponível em: http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/306/247 Acesso: 25/03/2015.

SCOCUGLIA, A.C. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: De Petrus at Alii, 2013.

STRECK, D.R. e ESTEBAN, M.T. (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social e coletiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Links:

PROJETO MEMÓRIA - Paulo Freire: educar para transformar. Disponível em: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05_biografia_exilio.html

PERFIL DOS GRADUADOS EM MEIO A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO: MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS?

Márcio Henrique de Freitas Cavichiolli
E-mail: cavichiolli@hotmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso
E-mail: tecmav@terra.com.br
Universidade Federal de Mato Grosso

Eixo Temático: Acesso e permanência na Expansão da Educação Superior

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a expansão da Educação Superior e suas implicações na democratização de seu acesso. Os últimos governos federais criaram programas públicos na tentativa de implementar essa expansão junto com uma diminuição das desigualdades educacionais, por meio de ações afirmativas como o Programa Universidade para Todos – PROUNI em 2007 e a Lei de Cotas em 2012. Contudo, pesquisas apontam que existem mecanismos que dificultam o processo de amenização das desigualdades de acesso ao ensino superior em razão da distribuição desigual de recursos na sociedade por meio dos capitais econômico, cultural, social e simbólico, além da violência simbólica sofrida pelos estudantes da raça negra, visto que todos esses fatores influenciam no desempenho escolar. Dessa forma, este estudo se propôs a estudar se o processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso está colaborando para a diminuição das desigualdades educacionais ou está servindo como um instrumento de reprodução das relações de dominação. Optou-se por uma metodologia com ênfase em análises quantitativas que se utiliza de dados do IBGE.

Palavras-chave: Educação Superior, Expansão, Desigualdade educacionais

Introdução:

A pesquisa em pauta se insere nas discussões sobre a expansão da educação superior,[257] a partir de 1990, no Estado de Mato Grosso, compreendida no contexto das políticas públicas e da sua efetividade como instrumento de democratização nesse nível de ensino.

Como perspectiva teórico-metodológica deste estudo, parte-se dos conceitos de Pierre Bourdieu sobre campo, capital e habitus. Sob essa ótica, verifica-se que o mundo social é constituído por diversos campos, dentre eles o da educação superior.

Ao estudar o tema proposto foi verificado o perfil dos graduados no ensino superior, no recorte temporal de 1991 a 2010 por meio das seguintes variáveis: Cor ou raça e sexo dos

[257] Neste projeto os termos “educação superior” e “ensino superior” serão utilizados como sinônimos.

concluintes dos cursos de graduação em Direito, Medicina e Serviço Social. Utilizando essas informações foi avaliado se houve mudanças no perfil do estudante que teve acesso[258] ao ensino superior no Estado.

Foram utilizados dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, especificamente os Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. Sendo assim foi verificado se a expansão da educação superior em Mato Grosso contribuiu para a diminuição das desigualdades educacionais e para sua democratização ou se elas persistem, fazendo com que a expansão educacional fosse mais um processo de reprodução das relações de dominação (BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Optou-se pela metodologia com ênfase na análise quantitativa. Minayo (1992, p. 1) afirma que "um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria". Assim, o método deve ser apropriado ao objeto de investigação, oferecer insumos teóricos para análise e ser exequível.

O próprio Bourdieu afirmava que suas demonstrações e seus princípios tinham caráter estatístico, além de serem firmados em uma realidade empírica e probabilística. Suas técnicas quantitativas eram instrumentos estatísticos, principalmente, correlações e análises fatoriais (CHERQUES, 2006).

Outro ponto central na epistemologia de Bourdieu (2002) é o pensamento de que não é possível estudar um método separado da pesquisa onde ele é empregado. Ou seja, o método é construído à medida que se decide o que será estudado, pois não há método que se encaixe perfeitamente em um objeto que não precise de suplementação de outras linhas teórico-metodológicas.

Utilizando análises quantitativas e adotando o método de estudo de Bourdieu, esta pesquisa foi feita por meio de dados dos Censos Demográficos do IBGE nos anos de 1991, 2000 e 2010, com três cruzamentos, um para cada Censo, utilizando as seguintes variáveis: Sexo, cor ou raça (branco, amarelo, preto, pardo, indígena) e graduação concluída nos cursos de Direito, Medicina e Serviço Social.

O Censo Demográfico é uma operação estatística realizada pelo IBGE a cada 10 anos. Nele são investigadas as características de toda a população e dos domicílios do território nacional, sendo uma fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população brasileira.

---

[258] O conceito de acesso é entendido como a participação na educação superior por meio do ingresso, permanência, conclusão e formação (SILVA e VELOSO, 2010).

Sua metodologia é baseada em dois modelos de questionários para a coleta de dados por meio de entrevistas presenciais. Um questionário é o básico e o segundo o amostral, sendo que em cada domicílio, apenas, um dos questionários é aplicado.

As informações analisadas neste estudo foram extraídas de microdados do Banco Multidimensional Estatístico (BME), gerados pela Gerência de Atendimento do Centro de Documentação e Disseminação de Informações e posteriormente aprovada pelo corpo profissional da Gerência Técnica do Censo Demográfico – GTD.

2 - A Expansão do Ensino Superior

A expansão da Educação Superior no Brasil é um tema que ganhou relevância nos últimos governos federais e foi objeto de diversos programas públicos. O próprio Plano Nacional de Educação[259] – PNE 2014:2024 possui objetivos claros de expansão da educação superior por meio da meta de elevar a taxa bruta[260] para 50% e a taxa líquida[261] para 33% na população de 18 a 24 anos matriculada no ensino superior.

Ristoff (2014) cita que essa expansão foi acelerada no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999 a 2002) devido ao aumento do ensino privado no país. Já os governos Lula – Dilma nos últimos doze anos mantiveram o crescimento, porém com características de inclusão social.

Fica evidente a preocupação governamental em expandir o ensino superior em paralelo à diminuição dos desequilíbrios educacionais à medida que se verifica que uma das diretrizes do PNE 2014:2024 é a superação das desigualdades educacionais, com foco no desenvolvimento da cidadania e erradicação de discriminações. Essa expansão deve ser compreendida como ampliação das oportunidades de acesso a segmentos amplos da população, tanto no setor público quanto privado (BRASIL, 2015b).

Gomes e Moraes (2013) apontam que o percentual da população em idade escolar adequada (18 a 24 anos) que cursam o ensino superior tem apresentado crescimento nos últimos anos. Apesar de que entre os anos 1980 a 1995 a taxa de matrícula dessa parcela da população permaneceu em 8%, a partir de 1996 esse indicador começou a se elevar, segundo IBGE.

---

259 A lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014 trata do Plano Nacional de Educação – PNE 2014:2024. O referido plano possui 10 diretrizes para servirem de norte e 20 metas a serem alcançadas em um período de 10 anos.

260 A taxa de frequência escolar bruta é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (BRASIL, 2015a).

261 A taxa de frequência escolar líquida é a proporção de pessoas de uma mesma faixa etária que frequenta escola no nível de ensino adequado a essa faixa etária, conforme organização do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (Brasil, 2015a).

Dados da PNAD em 2013 demonstram que a taxa de frequência líquida da população de 18 a 24 anos que cursavam o ensino superior no país subiu para 16,4 %. Esse indicador para o Estado de Mato Grosso é superior à média nacional com 19,0 % da população em idade adequada.

Segundo Gomes e Moraes (2013) essa expansão foi desenvolvida por meio de financiamento privado, doméstico e com participação ativa do estudante que passou a ser visto como um consumidor de serviços educacionais.

Buffa (2005) ratifica essas características da expansão da educação superior, à medida que demonstra que 75% das matrículas dos estudantes se concentram em instituições particulares. Um dos mecanismos que ajudaram no crescimento do setor privado foi à criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES[262].

Outro fator foi a Lei de Diretrizes de Bases – LDB de 1996 que permitiu uma maior diversificação das instituições de ensino superior. Além das instituições universitárias, a LDB abriu espaços para os centros universitários e para as instituições não universitárias como os institutos de educação superior, os centros de educação tecnológica, as faculdades isoladas e as faculdades integradas (NEVES, 2003).

Soma-se a isso o desenvolvimento da educação a distância que segundo Giolo (2010) está contribuindo para o crescimento das matrículas de ensino superior com uma predominância do privado sobre o público e está alcançando um elevado número de estudantes de forma rápida, em massa e com um baixo custo com professores.

Nesse período também houve expansão no ensino público. Segundo Ferreira (2012) foram implementados programas de expansão das instituições federais de ensino superior por meio de 10 novas universidades e 48 campi, por meio do Programa de Apoio de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, além da ampliação da rede federal de educação tecnológica e profissional.

Apesar dos avanços quantitativos no ensino público, não existe uma tendência de aumento proporcional frente ao ensino privado. Segundo Neto (2013) além do ensino particular representar três quartos das matrículas no ensino superior, dados do Censo da Educação de 2010 demonstram uma curva crescente da rede privada frente a pública.

Esse cenário é fruto da reconfiguração do campo universitário no cenário nacional. Para Bourdieu (1983) *campo* é um espaço concorrencial onde as pessoas se encontram em

[262] O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, foi criado em 2001 e é destinado a financiar a graduação de estudantes regularmente matriculados no ensino superior em instituições particulares (GOMES e MORAES, 2013).

posições pré-definidas em relação a uma situação objetivamente imposta para entrarem em conflito por um poder simbólico valorizado naquele espaço social. Os detentores desse capital simbólico são os dominantes e subjugam os dominados. O mundo social é formado por diversos campos como o econômico, da moda, jurídico, educacional etc. O campo é "como um universo autônomo de relações específicas" (BOURDIEU, 2002, pg.67).

Atualmente o campo da educação superior está subordinado ao campo e a lógica econômica. Gomes e Oliveira (2012, p. 41) apontam este fato ao afirmarem que "o campo da educação superior, é pois, uma parte do sistema de ensino que sofre intensamente o processo de subordinação ao sistema econômico". Esse processo ganhou corpo na década de 1990 com a eleição presidencial de Fernando Color de Mello, trazendo para a agenda nacional os conceitos de estado mínimo e desregulamentação. A solidificação do neoliberalismo foi realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso entre 1995 a 2002.

A partir desse período houve uma mudança de papéis entre os principais agentes envolvidos (Estado, mercado, academia e sociedade civil) em todos os campos sociais, dentre eles o da educação superior.

Segundo Gomes e Oliveira (2012) o condicionamento e a subordinação do campo universitário implicam em um maior comprometimento com a sociedade de mercado e, por isso, tende cada vez mais à reprodução do próprio espaço social, deixando em segundo plano a transformação social.

Dessa forma o campo da educação superior não possui características atuais de alterar o ciclo da reprodução social, aparentando mais ser uma lógica inerente ao campo de reproduzir a se mesmo e a estrutura social, em vez de garantir equidade[263] a todos os agentes sociais.

3 – Políticas Públicas para a equidade no acesso à expansão do ensino superior

A teoria de Bourdieu (2008) explica a reprodução da sociedade através desses espaços de lutas ou campos. Porém, as reproduções não são necessariamente em sua integralidade, visto que é possível haver mutações na relação entre dominados e dominantes devido às disposições que as pessoas têm de modificarem ou resistirem às forças dos campos.

Nos anos de 2005 e 2012 foram implementados dois programas públicos que têm objetivos específicos de modificar a lógica da reprodução dos perfis de estudantes que cursam o ensino superior no Brasil, proporcionando um maior acesso a estudantes de classes

[263] A noção de equidade enfatiza as diferenças e os particularismos coletivos, por meio da ideia de um tratamento diferenciado dos membros dessas coletividades. Ou seja, indivíduos desiguais devem receber tratamentos diferenciados considerando os aspectos racial, cultural, étnico e de gênero (RODRIGUES, 2011).

socioeconômicas desfavorecidas, levando em consideração aspectos relacionados à cor e raça. São eles: O Programa Universidade para Todos – PROUNI nas instituições particulares e a Lei de Cotas nas universidades e institutos federais.

Segundo a Lei de n° 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o PROUNI é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Os estudantes beneficiados pelo PROUNI são os provenientes da escola pública no ensino médio ou instituições particulares através de bolsas integrais. Além disso, os bolsistas integrais não devem possuir renda familiar per capita superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo e os bolsistas parciais 3 (três) salários-mínimos.

Apesar das conquistas do PROUNI, Silva (2013) aponta que essa política de ação afirmativa não altera as causas das desigualdades sociais do país, visto que são intrínsecos ao sistema capitalista.

Como aponta Mészáros (2002) o sistema de produção capitalista não procura solucionar seus problemas atacando suas causas. O máximo que se faz é focar em seus efeitos e minimizá-los como está sendo implementado pelo PROUNI.

Outro ponto sobre o PROUNI é o fortalecimento da privatização do ensino superior brasileiro, pois como aponta Leher (2004), este programa acaba reconfigurando a ação estatal ao alocar recursos públicos em instituições particulares, em detrimento ao atendimento das demandas das instituições públicas de ensino superior.

Além do fortalecimento do ensino superior em instituições particulares, o PROUNI proporciona aos contemplados pelo programa, uma formação superior com características mercantilistas. Gomes e Oliveira (2012), ao refletirem sobre o tema público[264]-privado comentam que, enquanto este prepara seus egressos exclusivamente para o mercado, aquele tem características de uma formação integrada através do ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, pode-se afirmar que ações afirmativas que contemplem a educação superior através de instituições particulares são importantes na tentativa de redução das desigualdades sociais, porém como aponta Mészáros (2002) a educação só consegue contemplar um mecanismo de transformação social se romper com a lógica mercantilista. Assim, a formulação de políticas afirmativas em universidades públicas é vital para a

[264] Neste caso Gomes e Oliveira (2012) se referem ao ensino público com formação integrada por meio do ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da universidade pública, visto que os institutos federais também proporcionam ensino público, porém apresentam caraterísticas de uma formação técnica.

formação de indivíduos com consciência de seu papel transformador no meio em que se insere.

Arbache (2006) lista as primeiras iniciativas de ações afirmativas envolvendo sistemas de cotas em instituições públicas de ensino superior, a partir de 2002 com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Em 2004 a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal que implementou a reserva de vagas para vestibulandos da raça negra.

Após várias iniciativas das próprias instituições públicas de ensino, o governo federal formulou um programa chamado Lei de Cotas. A referida lei foi formulada como um programa público que se insere nas diretrizes de democratização do ensino superior no Brasil, através da reserva de 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Essa Lei de n° 12.711 estabelece que a distribuição das vagas será subdividida da seguinte forma: os primeiros 50% das vagas serão destinados aos estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta por pessoa de valor igual ou inferior a um salário-mínimo e meio. Os outros 50% serão para estudantes de escolas públicas com renda familiar por pessoa superior a um salário-mínimo e meio. Será ainda levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas em cada Estado de acordo com os dados do censo demográfico de 2010, do IBGE (BRASIL, 2015 c).

4 - Diálogo com Bourdieu

Apesar da existência de programas públicos como o PROUNI e a Lei de Cotas, existe uma dificuldade estrutural em promover a equidade no acesso ao ensino superior e por consequência na mudança dos perfis dos estudantes universitários e graduados brasileiros. Isso é fruto de distribuição desigual de recursos ou capitais na sociedade (BOURDIEU, 2008).

Segundo Bourdieu (2008) esses recursos são distribuídos pelas famílias dos estudantes e se convertem em sucesso educacional. Os recursos podem ser de natureza econômica, social, cultural e simbólica, trazendo à tona quatro conceitos que permeiam grande parte da obra de Bourdieu. São eles: Capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico.

O capital econômico se caracteriza pelos investimentos, pelas rendas, pelo dinheiro e pelas posses dos agentes. Em uma sociedade capitalista, independente do campo onde a pesquisa é realizada, o capital econômico e a lógica mercadológica sempre possuem um papel

central ou relevante. Segundo Neto (2013, p. 49) “o capital econômico pode ser definido em termos de recursos econômicos disponibilizados pela família para cobrir os custos diretos e indiretos com o processo escolar”.

Bourdieu conceitua capital social como “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações” (BOURDIEU, 1998, pg.67).

O capital social é compreendido em nível individual de cada pessoa, apesar de não ser redutível as suas propriedades biológicas. Ou seja, o capital social transcende ao indivíduo como um ser humano e se concentra nas relações que esse indivíduo possui. Para Bourdieu (1998) o capital social, através dessas relações, tem a capacidade de aferir rendimentos diferentes para pessoas com capital econômico ou capital cultural equivalentes.

Bourdieu (1998) explica o conceito de capital cultural demonstrando que alunos provenientes de classes sociais distintas possuem desempenhos escolares desiguais. E essa divergência de aproveitamento é fruto de uma transmissão doméstica de um determinado capital cultural valorizado pela escola.

Bourdieu (1998) demonstra que o rendimento escolar depende do capital cultural investido pela família e que o rendimento econômico do certificado escolar depende do capital social que cada pessoa obtém.

Já o capital simbólico é o prestígio, a honra e o status que o agente possui em determinado campo. O capital simbólico é como uma síntese dos demais tipos de capital (social, cultural e econômico).

Além dos capitais econômico, social, cultural e simbólico, a questão da cor ou raça também influencia na dificuldade de amenização das desigualdades de acesso ao ensino superior.

Dados da PNAD de 2013 demonstram que a taxa de frequência líquida da população brasileira de 18 a 24 anos que cursa o ensino superior e que se autodeclaram da cor branca é de 23,5%. Já os pretos ou pardos, que correspondem a raça negra, têm um percentual de 10,8%. Segundo Neto (2013) as diferenças de desempenho entre estudantes de cor ou raça distintas permanecem mesmo entre estudantes com as mesmas faixas de renda.

E por fim, temos as questões subjetivas que influenciam as decisões educacionais das pessoas em todas as classes sociais através do habitus. Segundo Bourdieu (2002), o habitus é a interiorização das estruturas sociais e o princípio gerador de pensamentos e atitudes. A consequência disso é que quanto mais capital econômico e cultural as pessoas possuírem,

melhores decisões sobre estratégias educacionais (onde estudar? Qual profissão escolher?) serão tomadas.

Assim, Bourdieu (1998) defende a ideia de que pessoas com baixo capital econômico e cultural têm grandes chances de fazerem maus investimentos escolares, por serem desprovidos dos instrumentos que possibilitam enxergarem as oportunidades potenciais que do ponto de vista formal, são ofertadas a todos.

Os pontos elencados demonstram a dificuldade em modificar o perfil dos estudantes do ensino superior no país através de programas públicos focais, visto que os problemas são estruturais. A melhoria dos sistemas educacionais e das condições de vida em geral não conduzem, necessariamente, a uma redução das desigualdades entre as classes sociais.

Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que a expansão educacional não é um mecanismo de universalização de oportunidades, mas sim de um instrumento de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais, principalmente, através da transmissão do capital cultural entre as famílias.

5 – Perfil dos graduados no Estado de Mato Grosso

Segundo o Censo da Educação Superior do INEP de 2013, o Estado de Mato Grosso possui 61 Instituições de Ensino Superior, sendo quatro públicas e 57 privadas, demonstrando a predominância quantitativa do privado frente ao público. As políticas de interiorização da Educação Superior colaboraram para que 44 dessas Instituições fossem localizadas no interior e 17 na capital (BRASIL, 2015d).

Já a quantidade de matrículas de graduação presencial e a distância foi de 147.688. As IES públicas representam 27% com 39.808 matrículas, enquanto as privadas equivalem a 73% por meio de 107.880 matrículas.

Essa caracterização da Educação Superior suscita os seguintes questionamentos: A Expansão do Ensino Superior em Mato Grosso está sendo acompanhado por sua democratização? Os cursos universitários de alta e baixa demanda estão sendo ocupados por estudantes que representam o mesmo perfil populacional do Estado de Mato Grosso? Para respondê-los verificamos qual o perfil da população do Estado nos anos de 1991, 2000 e 2010 e comparamos com o perfil do graduado no mesmo intervalo de tempo.

Segundo o IBGE (tabela 1), em 1991 o Estado possuía uma população de 2.026.069 pessoas. Os pardos representavam a maior parcela da população com 54%, seguidos dos brancos com 40%. Os pretos, amarelos e indígenas representavam cerca de 6%.

Já em 2010 com uma população de 3.035.122, Mato Grosso apresentou um retrato

parecido com o de 1991 com os pardos e brancos representando cerca de 89% da população. Observou-se um aumento das pessoas pretas para 7% e um modesto crescimento dos indígenas e amarelos.

Tabela 1 – População residente, por cor ou raça						
Unidade da Federação = Mato Grosso						
Cor ou raça	Variável X Ano					
	População residente (Pessoas)			População residente (Percentual)		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Branca	821.808	1.104.962	1.128.086	40,56	44,11	37,17
Preta	79.194	141.305	225.627	3,91	5,64	7,43
Amarela	5.774	9.984	35.834	0,28	0,40	1,18
Parda	1.102.665	1.200.602	1.601.177	54,42	47,92	52,75
Indígena	16.549	29.196	43.226	0,82	1,17	1,42
Sem declaração	79	19.196	1.172	0,00	0,77	0,04

Fonte: Sidra/ IBGE – Censo Demográfico

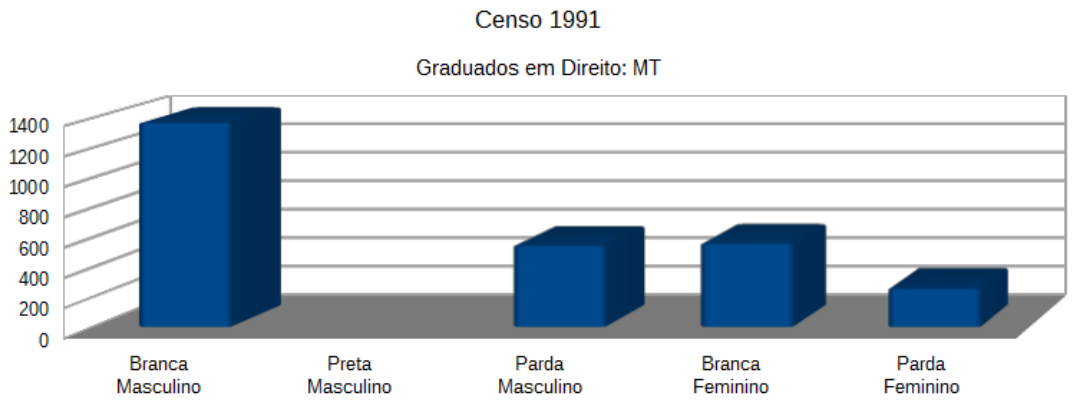
Bourdieu e Passeron (2008) procuraram demonstrar a fragilidade da democratização da Educação Superior a medida que escolhas dos cursos de graduação possuem determinantes sociais. A consequência disso é que as carreiras universitárias com maior prestígio na sociedade são compostas em sua maioria por pessoas brancas do sexo masculino (BOURDIEU, 1999).

Para verificar a hipótese de Bourdieu e Passeron (2008) foram escolhidos cursos de alta demanda (Medicina e Direito) e um curso de baixa demanda (Serviço Social) na tentativa de verificar se o perfil desses graduados refletem o retrato populacional do Estado.

5.1 Direito

Os três últimos Censos Demográficos apresentaram os graduados em Direito com os seguintes números em Mato Grosso: 2.747 pessoas em 1991, 5.112 no ano 2000 e 17.078 em 2010, distribuídos de acordo com os gráficos 1 a 3. Dos quatro cursos pesquisados a maior expansão foi verificada no curso de Direito com um aumento percentual de 86% em 2000 e de 234% em 2010.

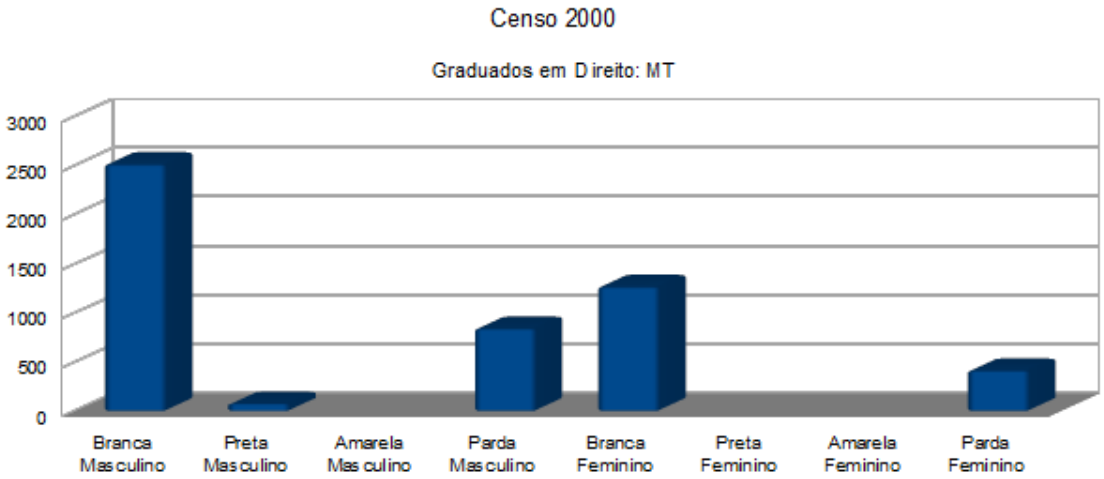
Gráfico 1



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1991.

Conforme o gráfico 1, os graduados em Direito em 1991 se dividiam entre brancos (70%) e pardos (30%). Dentre os brancos, 71% são homens e 29% mulheres. Já entre os pardos 68% é composto por homens e 32% mulheres. Do total de graduados, os homens correspondem a 70% e as mulheres representam 30%.

Gráfico 2



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000

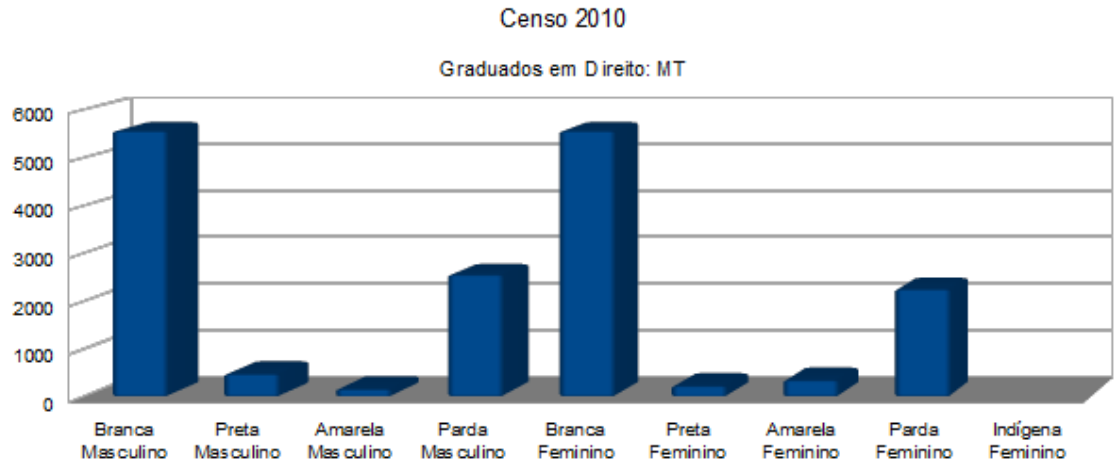
O Censo de 2000 apresentou algumas modificações no perfil dos graduados em Direito, dentre elas a presença de pessoas da cor preta, representando 1,5% da amostra. Contudo, os entrevistados que se autodeclaram da cor branca permanecem como a maioria com um percentual de 74%, seguidos dos pardos com 24,5% do total.

Dentre os brancos, houve uma pequena diminuição percentual do sexo masculino (de 71% em 1991 para 67% em 2000), acompanhado de um aumento proporcional da taxa feminina que representava 29% em 1991 e subiu para 33% em 2000.

Entre os pardos o percentual entre os sexos se manteve praticamente o mesmo, fazendo com que os homens correspondessem a 67% e as mulheres 33%. Para as pessoas da cor preta, 100% eram homens.

Do total da amostra, houve uma diminuição percentual dos graduados em Direito do sexo masculino (de 70% em 1991 para 67% em 2000) e um aumento do sexo feminino que cresceu de 30% em 1991 para 33% em 2000.

Gráfico 3



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

O Censo Demográfico de 2010, conforme o gráfico 3, demonstra uma mudança no perfil dos graduados em Direito, pois aparecem pessoas brancas (65%), pretas (4%), amarelas (3%) e pardas (28%) e de ambos os sexos, apesar de permanecer uma predominância dos entrevistados da cor branca.

Em relação a participação percentual das mulheres, também houve um crescimento relevante. Dos graduados brancos, 50% correspondem a cada um dos sexos, dentre os amarelos 31% são homens e 69% são mulheres, entre os pretos 68% são homens e 32% mulheres e dos graduados pardos 53% são homens e 47% são mulheres.

Do total de entrevistados 51% são homens (contra 70% em 1991 e 67% em 2000) e 49% são mulheres (contra 30% em 1991 e 33% em 2000), demonstrando a evolução percentual feminina entre os graduados em Direito representando quase a metade da amostra.

Em 2010 foi a segunda vez que apareceu a cor preta no perfil dos graduados em Direito, apesar da cor parda aparecer com percentuais consideráveis nos três Censos pesquisados. Isso demonstra que a raça negra (pretos e pardos) possuem diferenças internas quanto a sua representatividade na Educação Superior.

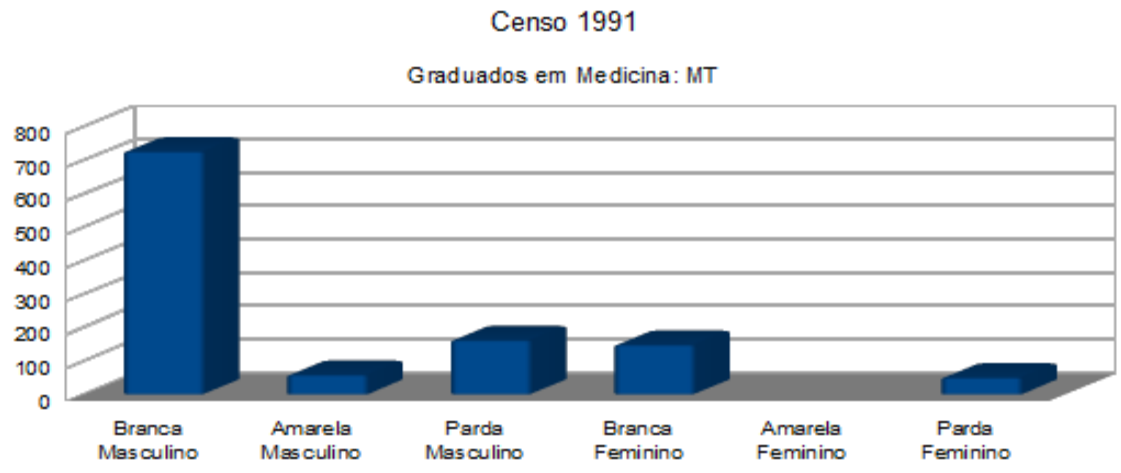
O próprio Bourdieu (1998) faz críticas ao imperialismo cultural norte-americano que tenta difundir no Brasil a dicotomia entre brancos e negros, denunciando assim a categoria pardo. Enquanto isso, nos Estados Unidos, as pessoas "de origem mista se mobilizam a fim de que o Estado americano (a começar pelos institutos de recenseamento) reconheça, oficialmente, os americanos "mestiços" (BOURDIEU, 1998, pg.26).

Bourdieu (1998) relata que os "mestiços" norte-americanos não querem mais ser recenseados sob a etiqueta exclusiva do negro. Se no Brasil o IBGE não divulgasse o percentual de pardos e pretos (divulgasse apenas a raça negra) não seria possível mensurar que dentro da raça negra há diferenças consideráveis no acesso ao ensino superior.

5.2 Medicina

Os graduados em Medicina no Estado de Mato Grosso eram 1.151 em 1991. Com um aumento de 46%, o Censo de 2000 registrou 1.685 médicos. Já em 2010 foram 2.421 entrevistados registrando 43% de aumento. Os gráficos 4 a 6 demonstram os perfis desses graduados nesses três momentos.

Gráfico 4

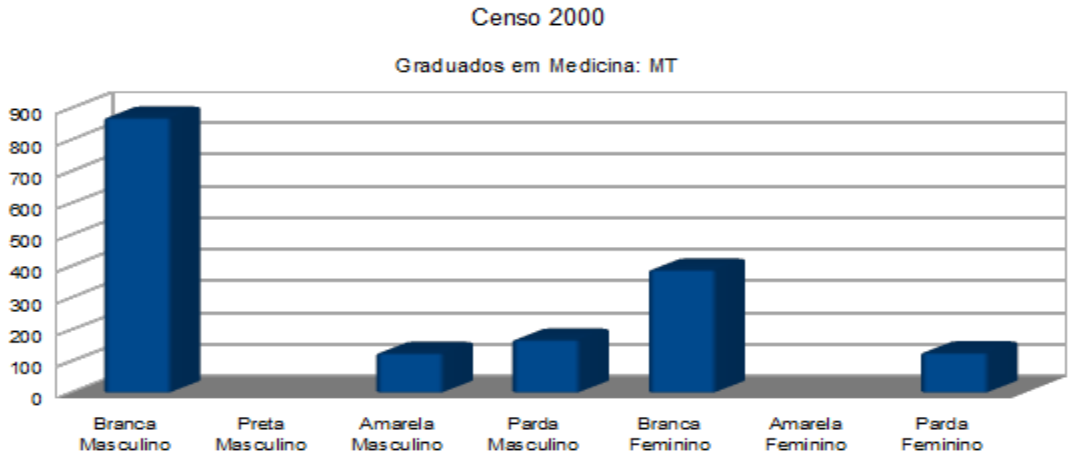


Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1991.

O gráfico 4 apresenta o resultado do Censo de 1991 em relação aos graduados de Medicina no Estado de Mato Grosso. O perfil dos entrevistados é dividido em brancos (76%), pardos (19%) e amarelos (5%).

Em relação ao sexo, os homens brancos correspondem a 83% e as mulheres brancas são 17%. Entre os pardos, 76% são homens e 24% mulheres, enquanto 100% dos amarelos são homens. Há uma predominância dos homens na amostra com um percentual de 82,5% e de 17,5% de mulheres.

Gráfico 5



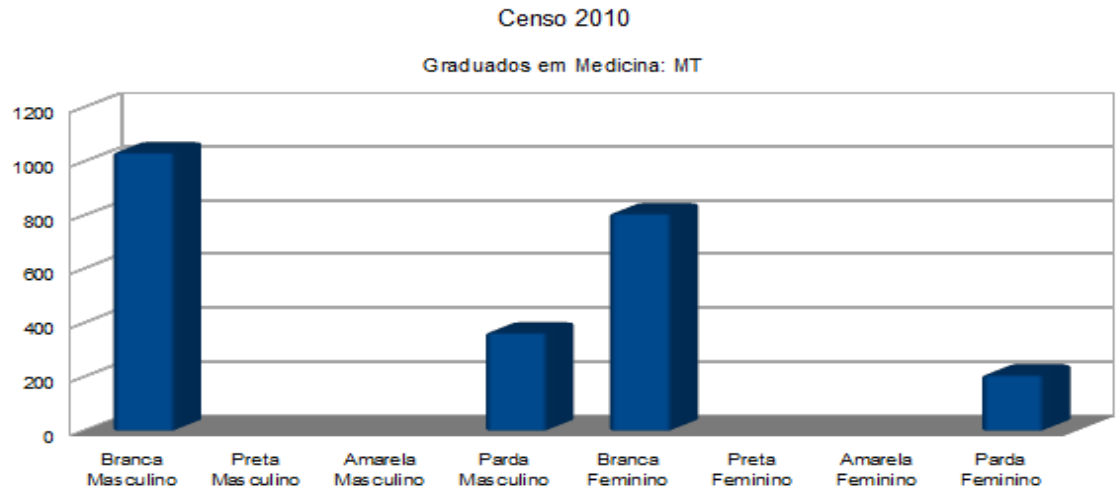
Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000.

No ano de 2000, o Censo retratou que os graduados em Medicina possuem um perfil semelhante ao de 1991, com 75% de brancos, 18% de pardos e 7% de amarelos.

A grande diferença retratada entre os Censos foi o crescimento feminino que passou de 17,5% em 1991 para 31% em 2000, enquanto a participação masculina diminuiu de 82,5% em 1991 para 69% em 2000.

Essa evolução relativa do sexo feminino também é percebida entre as mulheres brancas (de 17% em 1991 para 31% em 2000) e nas mulheres pardas que representavam 24% em 1991 e cresceram para 43% em 2000. Já entre os amarelos a participação masculina permaneceu com 100% dos entrevistados.

Gráfico 6



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

O gráfico 6 demonstra que o perfil dos graduados em Medicina no ano de 2010 ficou restrito aos brancos (76%) e aos pardos (24%). A diminuição dos graduados amarelos fez com que o seu percentual perdesse relevância estatística.Percebe-se que a participação feminina continua com uma tendência de crescimento, representando um total de 42% em 2010, enquanto a participação masculina diminui para 58% do total de recenseados.

Entre os graduados brancos do sexo masculino o percentual diminuiu de 69% em 2000 para 56% em 2010 e o feminino cresceu de 31% em 2000 para 44% em 2010. Para os graduados pardos, os homens passaram de 57% em 2000 para 63,5% em 2010 e as mulheres diminuíram de 43% em 2000 para 36,5% em 2010.

No curso de Medicina que é considerado o de maior demanda, verifica-se o sexo masculino e as pessoas de cor branca com o maior percentual dos graduados e o menor índice de mudança dos três cursos estudados.

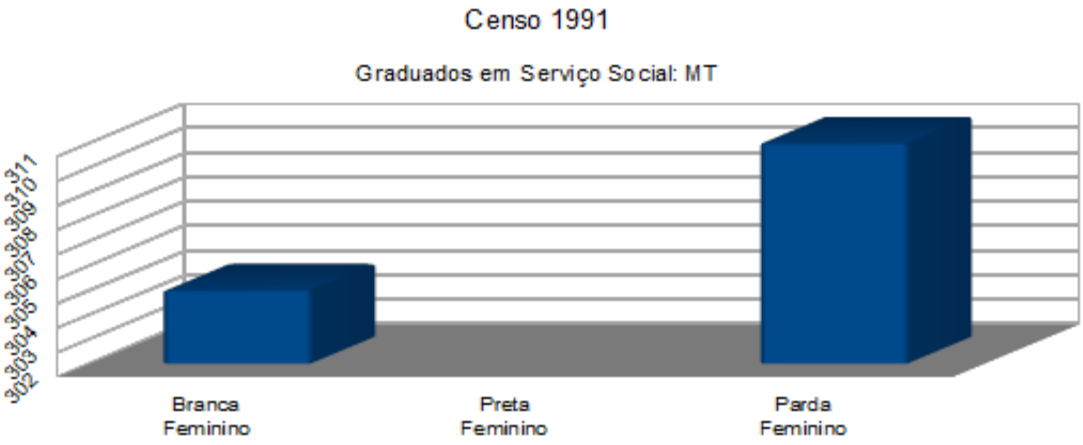
Quanto a isso, Bourdieu (1999) apontava que as mulheres estavam separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo, bem como a cor da pela para os negros ou qualquer outro sinal estigmatizador de grupos sociais.

5.3 Serviço Social

Os graduados em Serviço Social em 1991 eram 616 pessoas, no ano 2000 passou para 814 graduados e em 2010 cresceu para 2.174 pessoas entrevistadas pelo IBGE nos Censos

Demográficos. Os aumentos percentuais foram 32% e 167% respectivamente. Os gráficos 7 a 9 retratam esses perfis:

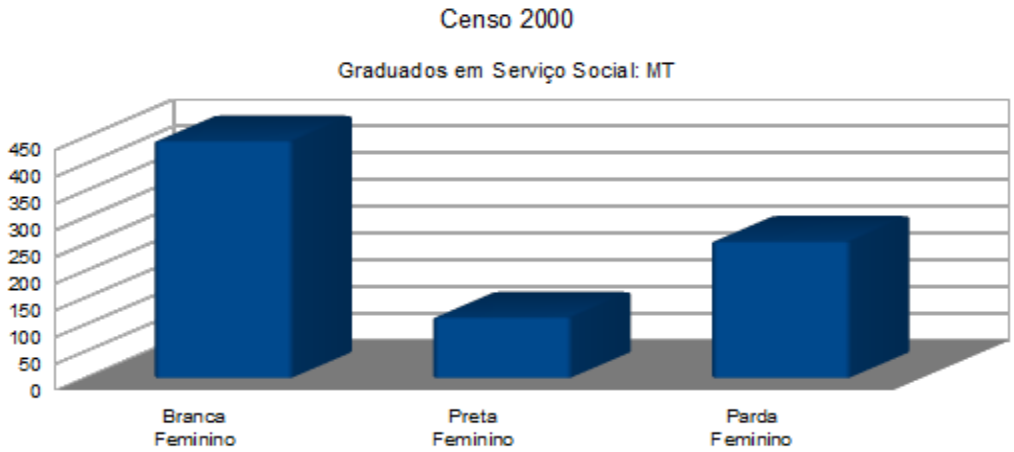
Gráfico 7



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1991.

Os graduados em Serviço Social possuíam em 1991 um perfil formado, apenas, por pessoas do sexo feminino, sendo 50,5% representados por mulheres pardas e 49,5% por mulheres brancas.

Gráfico 8

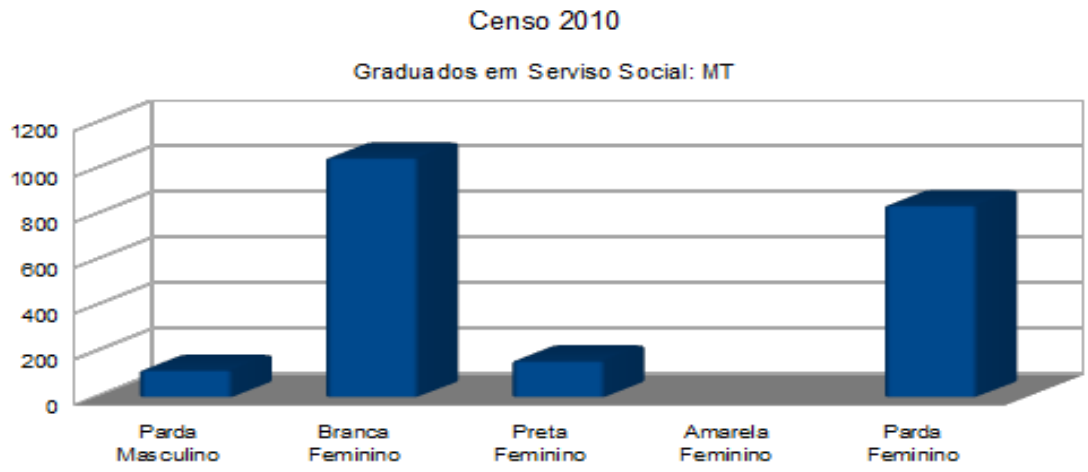


Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000.

Em 2000, o Censo Demográfico demonstrou que houve uma mudança no perfil dos graduados em Serviço Social com a inclusão de pessoas se autodeclarando pretas e

representando um percentual de 14%, enquanto as pessoas de cor branca e parda permaneceram sendo a maioria por meio dos percentuais 48% e 44% respectivamente. Todas as recenseadas continuaram sendo do sexo feminino.

Gráfico 9



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

O gráfico 9 demonstra que no Censo Demográfico de 2010 o perfil dos graduados apresentou pela primeira vez uma pequena participação masculina, por meio dos homens pardos.

Os recenseados permaneceram sendo como grande maioria formada por pessoas do sexo feminino, sendo 100% das brancas, 100% das pretas e 87% dos pardos. Os graduados de cor branca representam 48% do total da amostra, os pardos 44% e as pretas 8%.

Percebe-se que nos graduados em Serviço Social, o percentual de pardos e pretos é superior aos cursos de Direito e Medicina. Beltrão e Teixeira (2005) que desenvolvem estudos pela perspectiva teórica de Bourdieu, afirmam que a presença da raça negra (pardos e pretos) na universidade é reduzida, desigual e restrita a áreas de conhecimento de baixa demanda como cursos de Serviço Social, Pedagogia etc.

6 - Considerações Finais

As constatações deste trabalho ratificam a tese de Bourdieu (1999) de que a presença branca e masculina aparece de forma desproporcional a das mulheres e dos negros nos cursos de maior prestígio social.

Contudo, pode-se observar que a expansão pode promover uma maior democratização no acesso ao ensino superior como no curso de Direito que em 2010 chegou a possuir a metade dos graduados do sexo feminino e uma maior inclusão de pardos, pretos e amarelos.

Outros pontos importantes que devem ser elencados são os seguintes:

a) No quesito cor ou raça, o IBGE utiliza cinco classificações: Branca, preta, parda, amarela ou indígena. Nos resultados apresentados não apareceram graduados indígenas e em alguns cursos não foram registrados os amarelos e pretos nos três Censos. O não aparecimento desses perfis significa que estatisticamente o resultado coletado não tem relevância. Ou seja, não ter relevância estatística é diferente de zero.

Dessa forma, podem ter sidos recenseados graduados com esses perfis, mas como o resultado não traz relevância estatística, o resultado não é apresentado. Além disso, quando se tem um pequeno número (por exemplo) de médicos indígenas em Mato Grosso, esse número não pode ser divulgado sob pena dessas pessoas serem identificadas, ferindo a Lei de n° 5.534 que asseguram a confidencialidade dos dados e o caráter sigiloso das informações prestadas.

b) Os perfis de maiores destaques foram os graduados brancos e pardos. Contudo, ao comparar o perfil dos graduados com o perfil do mato-grossense (tabela 1), verifica-se em todos os cursos que o percentual do graduado branco é superior ao mato-grossense branco, sendo que em 2010 o percentual dos graduados brancos em Medicina foi 39% superior ao percentual da população branca no Estado.

Já com os pardos ocorreu o oposto. Seu percentual de graduados é inferior ao da população em Mato Grosso em todos os cursos, inclusive em Serviço Social. Utilizando o mesmo exemplo do graduado em medicina em 2010, verifica-se que o percentual do médico pardo é de 24% do total, enquanto que na população residente no Estado, os pardos representam 52%.

c) o curso de Direito foi o que mais se expandiu e também o que mais diversificou o perfil dos graduados, apesar das pessoas brancas permanecerem com o maior percentual.

d) Já o curso de Serviço Social que é considerado de baixa demanda sofreu pequenas modificações em seu perfil, porém permaneceu sendo formado por pessoas eminentemente do sexo feminino e com um maior percentual de pardos e pretos quando comparado com os outros perfis pesquisados.

7 – **Referências:**

ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. **A Política de Cotas Raciais na Universidade Pública Brasileira**: Um Desafio Ético. 129 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BELTRÃO, Kaisô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. O VERMELHO E O NEGRO: VIÉS DE COR E GÊNERO NAS CARREIRAS UNIVERSITÁRIAS. Textos para Discussão Ence, n° 19, Rio de Janeiro, 2005.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Petrópolis, vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. **O poder simbólico.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.17-58.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. **O poder simbólico.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002c. p.59-73.

BOURDIEU, P. O campo científico. IN: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. P. 122-155.

BOURDIEU, P. O Capital Social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A. CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 65 – 69.

BOURDIEU, P. Os Três Estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, M.A. CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 71 – 79.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C; PASSERON, J.C**. A profissão do sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2013/ > acesso em 01 abril. 2015 a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/ > acesso em 03 de abril. 2015 b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Perguntas frequentes Lei de Cotas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> acesso em 02 abril. 2015 c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas de Educação Superior: Graduação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> acesso em 03 de abril. 2015d.

CHERQUES, H.R.T. **Pierre Bourdieu**: a teoria na prática. Revista de Administração Pública – RAP, Rio de Janeiro 40(1): 27-55, Janeiro/Fevereiro. 2006.

GIOLO, Jaime. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**. Revista Educ. Soc., Campinas, nº. 113, p. 1271-1298, Out.- Dez. 2010.

GOMES, Alfredo M; MORAES, Karine N. **A Expansão da Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Questões para o Debate.** Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5848int.pdf> acesso: junho 2013.

GOMES, Alfredo M; OLIVEIRA, João F. Educação Superior como Sujeito-Objeto de Estudo. In: GOMES, Alfredo M; OLIVEIRA, João F. de (Orgs) **Reconfiguração do Campo da Educação Superior**- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 13 – 70.

IBGE. Em www.ibge.gov.br . Visitado em 02-03–2015.

LEHER, Roberto. Para Silenciar os Campi. **Educação & Sociedade**.Vol 25. número 88, p. 867-981, outubro de 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, M.C.S e SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3) 239-262, Jul/set, 1993.

NETO, Arnaldo Lôpo Mont' Alvão. **ESTRATIFICAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2013.

RISTOFF, Dilvo.**O NOVO PERFIL DO CAMPUS BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DO PERFIL SOCIECONÔMICO DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO.** Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, V. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino**. A ASCENSÃO DA DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2011.

SCARTEZINI, N**. Introdução ao Método de Pierre Bourdieu**. Cadernos de Campo (UNESP) V.14/15, p 53-60, 2011.

SILVA, Manira Perfeito Ramos. **PROUNI: Um programa de inclusão e suas contradições**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

SILVA, Maria das Graças M. da; VELOSO, Tereza Christina M.A. **Acesso à educação superior: significados e tendências em curso.** Séries Estudos – Periódico do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCDB, n° 30(jul/dez 2010). Campo Grande: UCDB, 2010. P. 221 – 235.

PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVA DOS CONCLUINTES DE UM CURSO DE ENFERMAGEM

Juliana Cristina Magnani Primão
ju.primao@gmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso

Maria das Graças Martins da Silva
gracams2@hotmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso

Eixo 5: Acesso e Permanência na Educação Superior

RESUMO

O objetivo do texto é analisar os fatores que determinam a permanência de estudantes concluintes na educação superior pública, com ênfase no curso de Enfermagem do *Campus* Universitário de Sinop, Universidade Federal de Mato Grosso, e identificar o seu perfil socioeconômico educacional. Como metodologia, aplicou-se questionário a vinte universitários e entrevistas a três acadêmicos do grupo. Conclui que as ações voltadas à permanência na instituição seriam produtivas se considerassem a assistência estudantil, e, em igual medida, valorizassem as ações qualificadoras do ensino.

Palavras-chave: Permanência. Ensino Superior. Assistência Estudantil.

Introdução

A pesquisa ora apresentada analisa os fatores que determinam a permanência de estudantes concluintes na educação superior pública, com ênfase no curso de Enfermagem do *Campus* Universitário de Sinop, Universidade Federal de Mato Grosso (CUR/UFMT), ao mesmo tempo em que identifica o seu perfil socioeconômico educacional.

A primeira etapa da pesquisa de campo se constituiu na aplicação de questionário composto por questões fechadas, para apurar o perfil socioeconômico e educacional dos concluintes do curso referido. A população de estudo compunha-se de 32 graduandos, considerando o período 2014/2. Desses, 20 devolveram o questionário respondido, representando uma amostra de 62,5% do universo pesquisado.

Para complementar e aprofundar os dados foram selecionados três acadêmicos que tivessem respondido ao questionário para participar das entrevistas[265].

[265] Os critérios de seleção utilizados foram: o acadêmico com o maior Coeficiente de Rendimentos; um estudante que exerceu atividade formal remunerada durante a graduação (estudante trabalhador); e um discente que exercesse atividade de liderança no curso, que nesse caso, tratou-se de um componente do Centro Acadêmico. Considerou-se que os fatores em questão (aproveitamento nas disciplinas; situação de trabalho e estudo; participação estudantil) poderiam ser expressivos para o entendimento da permanência.

Outro fator a ser inicialmente destacado relaciona-se ao entendimento de permanência na legislação e normatização nacional que trata do tema, bem como na instituição pesquisada. Em pesquisa realizada pelas autoras, percebe-se ênfase na dimensão assistencial, pautada em subsídio financeiro ao estudante, partindo da ideia de que dessa forma se assegura condição para que o mesmo conclua o curso, tendo em vista aqueles em situação de carência (PRIMÃO, 2015). No entanto, indagamos se para a sua permanência nos estudos o fator financeiro deveria ser tratado como exclusivo. Com a pesquisa procuramos abordar essa questão, tomando por base a realidade institucional ora destacada.

Perfil socioeconômico e educacional dos concluintes

Desde a sua origem, em sua forma básica, a Enfermagem configura uma profissão voltada para o ato de cuidar, realizado predominantemente pelo público feminino. Com isso, ainda hoje, verificamos que a grande maioria dos profissionais é mulher, dado corroborado neste estudo, visto que 17 (85%) sujeitos eram do sexo feminino e 3 (15%) do sexo masculino.

As diferenças de gênero na educação superior brasileira, no geral, também demonstram um predomínio da população feminina. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2013, as mulheres são maioria entre os ingressantes (54,7%) e concluintes (59,2%) nos cursos de graduação no país. O levantamento ainda evidencia que as vagas dos cursos de Enfermagem são prioritariamente preenchidas por matrículas do sexo feminino, alcançando em 2013 um total de 194.166, entre as instituições públicas e privadas (BRASIL, 2014).

Entretanto, Cruz (2011) ressalta que essa é uma conquista de certo modo recente no país, visto que no período colonial, as mulheres foram impedidas de participar da educação formal. No século XIX, surgiram as primeiras escolas para mulheres, no entanto, voltadas à educação primária, com conteúdo relacionado à função de mãe e esposa. O ensino secundário era voltado à formação de professoras, mas o ensino superior foi conquistado somente em 1881, com o decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em cursos superiores.

A pesquisa apontou, ainda, que dos 20 estudantes, 11 (55%) possuíam idade entre 18 e 24 anos, outros 5 (25%) tinham entre 25 e 30 anos, 3 (15%) com idade entre 31 e 40 anos e, ainda, 1 (5%) na faixa etária de 41 a 49 anos.

Do total de sujeitos do estudo, 12 (60%) eram solteiros e 8 (40%) casados, sendo que destes, 3 (15%) possuíam filhos.

Com relação à cor, 12 (60%) se autodeclararam pardos e 8 (40%) brancos. Ressaltamos que nenhum dos participantes referiu ser preto, amarelo ou indígena. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Demográfico de 2010 demonstrou que a população brasileira é composta por 47,5% de brancos, seguidos de 43,4% de pardos, 7,5% de pretos, 1,1% de amarelos e 0,43% indígenas (BRASIL, 2010).

Quanto à origem na ocasião em que prestaram o processo seletivo, 17 (85%) residiam em Sinop ou em outro município do estado de Mato Grosso e apenas 3 (15%) eram oriundos de outros estados da região Centro-Oeste, Norte e Nordeste. A predominância da população local pode ser associada ao fato de que a maior parte dos pesquisados ingressou pelo vestibular, que dificultava a mobilidade, se comparado ao modelo de ingresso atual (Sistema de Seleção Unificada - SiSU), implicando em custos maiores, pelos deslocamentos para participar do processo seletivo em várias instituições de ensino superior no país ou em razão da inscrição na seleção, conforme a condição do candidato.

No que se refere ao meio de transporte utilizado, verificamos que 13 (65%) utilizavam veículo próprio para locomover-se, 3 (15%) dependiam de carona, 3 (15%) iam a pé ou de bicicleta e apenas 1 (5%) utilizava transporte coletivo. Apesar de localizada em um município no interior do estado de Mato Grosso, com aproximadamente 113 mil habitantes, a sede do *Campus* localiza-se no setor industrial da cidade, à 4 quilômetros da região central. A despeito disso, a empresa que oferece o serviço de transporte disponibiliza apenas um horário para o trajeto com destino à UFMT, por período do dia.

Outra situação que destacamos neste estudo refere-se ao estudante trabalhador num curso ofertado em turno integral. Verificamos que 15 (75%) não precisavam trabalhar e não participavam da renda familiar. Dos cinco que trabalhavam, 3 (15%) exerciam atividade de até 40 horas semanais no período noturno, sendo que 1 (5%) era o principal mantenedor da família. Com relação à renda familiar, 9 (45%) viviam com até um salário mínimo por pessoa da família, 6 (30%) entre e um e um salário mínimo e meio e 5 (25%) com renda superior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Dessa forma, entendemos que há uma estreita relação entre a situação econômica da família e a permanência na educação superior, visto que a maioria, apesar da baixa renda familiar, pode se manter na universidade sem exercer trabalho formal remunerado.

Como a maioria dos participantes não exercia atividade laboral, 15 (75%) relataram não possuir dificuldade em conciliar jornada de trabalho e estudo, sendo que 2 (5%) referiram

pouca dificuldade e 3 (15%), por trabalharem 40 horas semanais em período noturno, classificaram como média a dificuldade encontrada nessa conciliação.

A predominância de acadêmicos não trabalhadores possui uma íntima ligação com a característica de oferta integral do curso de Enfermagem enfocado. Apesar do sucesso escolar de uma parcela desses estudantes, Vargas e Paula (2011, p. 11) ressaltam que:

> [...] grande parte do insucesso quanto às taxas de conclusão de nossos alunos recai sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias, os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis.

A esse propósito, destacamos que, dos 20 estudantes pesquisados, somente 7 receberam algum tipo de assistência estudantil. Desses, 6 possuíam o auxílio permanência, 5 também tinham o auxílio alimentação e um possuía o auxílio moradia. Com relação à significância desse suporte financeiro para a permanência, 6 manifestaram que teve grande contribuição e um afirmou que contribuiu pouco. Dos 13 que não foram beneficiados com o programa de assistência estudantil da UFMT, 6 nunca pleitearam algum tipo de auxílio, 3 tentaram uma vez e por não conseguirem desistiram, e outros 4 disseram que tentaram várias vezes e não conseguiram.

Convém fazermos uma comparação com o perfil socioeconômico desses estudantes, visto que, como mostrado, 15 (75%) possuem renda mensal familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, estando, portanto, aptos para receber algum tipo de assistência. Tomando-se por base os editais de seleção da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), o estudante passível de receber determinado auxílio financeiro é aquele que se enquadra na renda anteriormente citada. Contudo, como visto, dos 15 com esse perfil, 7 foram contemplados com a política institucional de permanência para os vulneráveis economicamente.

A situação do estudante trabalhador nos remete a analisar o tempo disponível para estudos fora da sala de aula, ou seja, em períodos em que os discentes não estavam cumprindo a carga horária curricular. Entre os 20 pesquisados que concluíram o curso, verificamos que a metade (10) dedicou de 5 a 10 horas por semana para os estudos, 6 (30%) deles utilizaram um tempo maior, de 10 a 20 horas semanais, 3 (15%) dedicaram somente 5 horas durante a semana e apenas 1 referiu que a jornada de estudo extra classe foi acima de 20 horas semanais. Diante desses dados, podemos presumir que o tempo disponível para estudo não se apresentou como um obstáculo aos estudantes trabalhadores, já que a maioria dedicou até 10 horas na semana a atividades extra sala de aula, sendo esse tempo utilizado, inclusive, em finais de semana.

No que se refere à história escolar familiar, verificamos que 12 (60%) graduandos eram os primeiros membros da família a cursar o ensino superior, e que as mães desses acadêmicos possuíam escolaridade maior que os pais. Entre as mães, 5 (25%), possuíam ensino médio completo ou superior incompleto, 5 (25%) tinham cursado nível superior e 2 (10%) possuíam pós-graduação, sendo que apenas 5 (25%) tinham escolaridade até o ensino fundamental incompleto. Já entre os pais, a condição apresentou-se inversa: 13 (65%) deles cursaram até o ensino fundamental, 5 (25%) o ensino médio, apenas 1 (5%) o ensino superior completo e 1 (5%) alcançou a pós-graduação.

A baixa escolaridade dos pais é um fator presente, principalmente, ao se analisar os estudantes de origem popular, dado evidente em pesquisas, como a realizada por Teixeira (2011), na Universidade Federal de Sergipe, com o objetivo de averiguar a trajetória de jovens pobres no espaço universitário e compreender os caminhos percorridos por eles para permanecerem em uma universidade pública. A autora evidenciou que a maioria dos pais possuía o ensino fundamental incompleto, sendo as mães responsáveis pelos poucos graus escolares prolongados.

Para Teixeira (2011) o fato dos estudantes serem filhos de pais com baixa escolaridade associada às baixas condições socioeconômicas não implicava em falta de comprometimento da família com a trajetória escolar dos seus filhos. Pesquisas, como a realizada por Silva (2013), tem revelado que o fato dos filhos conseguirem ingressar em um espaço que antes era limitado às classes dominantes, os fazem lutar para que ele permaneça na universidade.

Costa e colaboradores (2010, p. 25) complementam:

> [...] a chance que os estudantes de origem popular têm para adentrar na Universidade é efetivamente limitada pela sua origem social, a qual remete ao perfil socioeconômico educacional da família, sendo esta a protagonista na transmissão da ideologia da importância da educação na vida de um indivíduo.

Um dado importante e divergente das estatísticas nacionais está relacionado aos antecedentes escolares dos concluintes de Enfermagem, visto que na turma pesquisada, 14 (70%) estudaram o ensino fundamental integralmente em escola pública, 4 (20%) o fizeram a maior parte em escola pública e apenas 2 (10%) cursaram integral ou parcialmente em escola particular. Com relação ao ensino médio, apesar de apresentar uma redução em comparação ao ensino fundamental, permaneceu o predomínio de estudantes provenientes de escolas públicas, ao passo que 10 (50%) estudaram integralmente nessas escolas e 4 (20%) cursaram a

maior parte. Já os que cursaram em escolas particulares, entre bolsistas e não-bolsistas foram 6 (30%).

Na pesquisa realizada por Costa e colaboradores (2010) o levantamento do perfil dos acadêmicos de Enfermagem na Universidade Federal do Paraná revelou que a maioria dos estudantes cursou todo o ensino fundamental e médio em escolas particulares e que pai e mãe dos estudantes possuíam formação superior, prevalecendo os proprietários de empresas. Esse dado revela as diferenças que os *campi* localizados em cidades interiorizadas podem apresentar com relação ao perfil de seus estudantes, e esses fatores podem dificultar a implementação da assistência estudantil, caso as ações realizadas sejam exclusivamente embasadas em políticas e demandas nacionais.

Os antecedentes escolares remetem a uma análise das desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais presentes em nosso país. Sabemos que a exclusão educacional se trata de uma realidade complexa, possui causas históricas, o que estimula debates sobre a travessia para assegurar a permanência desses jovens na educação superior. Para Teixeira (2011, p. 52), a experiência em cursar uma graduação é mais difícil para o jovem proveniente de classes populares, uma vez que o estereótipo do aluno proveniente de escola pública é:

> [...] aquele que não detém o bom domínio de conhecimentos básicos, que não herdou de sua família e/ou meio social o capital social, econômico e intelectual dominante capaz de reduzir ao mínimo o risco de uma longevidade escolar limitada, e que deve, portanto, se desdobrar para suplantar as fragilidades e lacunas existentes em sua formação escolar.

Na sequência, abordamos, de forma mais detalhada, os fatores que se mostraram determinantes na permanência dos estudantes no espaço acadêmico, conforme os procedimentos metodológicos antes anunciados.

Indicadores de permanência na concepção dos acadêmicos

Para organizar e analisar os dados adotamos como referência a Análise de Conteúdo, conforme proposto por Minayo e cols. (1994), o que permitiu, na primeira fase da pesquisa, definir categorias empíricas com base no exame das respostas dos questionários e entrevistas, conferindo uma característica mais concreta à análise, na busca de identificar os determinantes da permanência. A fim de garantir o anonimato dos participantes, as entrevistas

foram codificadas como “Perseverança”, “Coragem” e “Esforço”, expressões análogas à permanência e que traduziram simbolicamente o teor dos depoimentos[266].

Família como rede de apoio à permanência

Identificamos na seção anterior que o perfil majoritário dos concluintes em Enfermagem tem origem em famílias com baixas condições socioeconômicas, o que pode estar relacionado ao empenho familiar para manter um acadêmico no ambiente universitário. Em muitos casos esse ingresso representa um rompimento na cadeia de exclusão do ambiente universitário, de modo que a família concentra esforços para superar tal realidade, como vemos na seguinte fala:

> *[...] um aluno que vem pra cá, ele tem no mínimo um pai e uma mãe envolvidos, e ainda tem aqueles que tem pai, mãe, irmão, tio, tia, vô, vó...todo mundo focado no objetivo de manter o fulano lá pra ele estudar. (Coragem).*

Berger (2011, p. 94), ao tratar da trajetória de estudantes de origem popular na educação superior, faz um importante apontamento:

> Fica evidente o esforço e as estratégias que os jovens adotam para disputar vagas com alunos das classes mais privilegiadas que frequentam as escolas particulares diante das condições melhores de vida, isto é, da posse do capital econômico. Nessa luta contam com o apoio dos familiares que, com baixo grau de escolaridade, capital cultural e social restritos, esforçam-se para os filhos terem melhores perspectivas de vida. O ingresso no ensino superior, representa para os pais uma forma de autorrealização, já que anteriormente não tiveram essa oportunidade.

Foi o que aconteceu com uma das participantes desse estudo, que ao final da graduação, apresentou o maior CR do curso; no entanto, a sua trajetória foi marcada por obstáculos, principalmente o financeiro, superados pela ajuda dos familiares.

> *O que me garantiu ficar foi a bolsa, e o apoio da minha família e do meu marido! Sempre! Minha mãe já chegou inclusive a mandar marmita pra mim aqui na hora do almoço, porque não tinha como ir. Ela fazia meu irmão sair de lá e vim trazer marmita aqui pra mim de bicicleta. [...] meu irmão comprou jaleco, ajudou a comprar meu primeiro esteto, é... material escolar, ele comprava caneta, caderno, bolsa [...] e minha mãe também, porque durante os quatro anos e meio que eu tive aqui eu não posso dizer que eu tinha dinheiro pra comprar um chinelo, porque o dinheiro da minha bolsa eu tinha que usar pra ir e vir pra cá e comer. (Coragem)*

[266] A pesquisa resulta de uma dissertação concluída; dessa forma, visto que o presente texto exigiu restringir os dados, não é possível transmitir plenamente o significado atribuído à citada codificação.

Assim, verificamos que a mobilização da família, no sentido de empreender esforços para o alcance do objetivo maior da conclusão do curso, mostrou-se um importante componente na trajetória desses estudantes.

Qualidade do curso e formação profissional

O desejo e a busca pelo ingresso na educação superior podem ser motivados por diversos fatores, entre os quais a expectativa pessoal ou familiar, o início de uma profissão desejada, o anseio pela ascensão econômica, independência financeira, maiores oportunidades no mundo do trabalho, busca por *status* social, e muitos outros. Percebemos que a permanência no espaço acadêmico e o consequente sucesso na formação profissional são fenômenos complexos. Esse trajeto pode ser alterado no decorrer da graduação, inclusive pela opção consciente de não permanecer no curso inicialmente escolhido, configurando, nesse caso, uma situação positiva do ponto de vista do estudante.

Verificamos nesta pesquisa que os fatores encorajadores da permanência são distintos daqueles que promovem o desejo de ingresso (ascensão financeira, escalada social). Isso se mostra nas falas que abordam a satisfação com a universidade e o curso, considerando os méritos do corpo docente, o que influencia diretamente na condição de permanecer:

> *O que mais fez a gente permanecer na universidade realmente é o reconhecimento do ensino, pela qualidade do ensino, através dos professores [...]. (Esforço)*

A propósito, levando em conta as respostas mais incidentes do questionário aplicado aos 20 estudantes pesquisados, 13 (65%) avaliam que a maior parte dos docentes está preparada para a docência. Com relação ao empenho e assiduidade dos docentes, 7 (35%) disseram que não tiveram nenhuma dificuldade nesse sentido e 8 (40%) apresentaram pouca dificuldade.

Além do reconhecimento da qualidade educacional, as possibilidades oferecidas pela Universidade no sentido da participação do discente em atividades qualificadoras do ensino repercutem na permanência do curso.

Um dos relatos mostrou que a facilidade em participar de monitorias, projetos de pesquisa e extensão, aliados ao incentivo para produzir trabalhos e participar de eventos científicos, foram essencialmente os fatores que a incentivaram seguir a trajetória na educação superior.

Outro caso a ser destacado refere-se ao estudante que finalizou a graduação em Enfermagem sem que fosse o curso inicialmente pretendido; no entanto, nos primeiros semestres buscou a participação em projeto de pesquisa, experiência que a fez descobrir afinidade como pesquisadora e vontade de seguir carreira docente. Tais foram os elementos motivadores para sua permanência e conclusão do curso.

Assim, podemos notar que o prazer encontrado na aquisição do conhecimento e a expectativa positiva em relação à Universidade contribuíram com a permanência, aparentando sobrepor-se a expectativas existentes na entrada do curso (foco na ascensão social) ou em relação a adversidades financeiras no percurso acadêmico.

> *Era tudo que eu queria aprender! O curso em si me proporcionou aprender, mostrava pra mim que eu ia aprender tudo aquilo que eu imaginava, que eu queria, que eu sonhava que era. Então, pensava: se eu sair não vou aprender, se eu sair eu vou passar o resto da minha vida imaginando que eu podia ter aprendido, tudo isso e eu ia perder. E isso me fazia pensar: fica! Fica porque você vai ganhar! (Coragem)*

Fica evidente, portanto, que a permanência no ambiente acadêmico é fortemente influenciada pela qualidade educacional oferecida pela instituição formadora, assim como pelas oportunidades de participação em atividades complementares ao currículo do curso.

Ações qualificadoras do ensino: extensão universitária, monitoria, iniciação científica

A universidade busca produzir conhecimento, promover o desenvolvimento da cultura, da ciência e da tecnologia, sendo indispensável para a criação, transferência e aplicação do conhecimento e para a formação e capacitação do indivíduo. Essas instituições se caracterizam pela existência do ensino, da pesquisa e da extensão, cujo princípio da indissociabilidade e da autonomia universitária foram estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

As relações entre ensino, pesquisa e extensão procedem dos conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história. A legislação educacional registrou a preocupação em transformar o modelo de transmissão de conhecimento em um modelo de produção do saber científico, aliando pesquisa e ensino. Subsequentemente, surge a extensão, em resposta às críticas e pressões sofridas pela universidade, considerando a sua inserção social (MOITA; ANDRADE, 2009).

Diante disso, discorremos no capítulo anterior deste estudo a respeito das ações qualificadoras do ensino, as quais se encontram vinculadas ao tripé sustentador da

universidade, e procuramos investigar a participação dos acadêmicos que concluíram o curso de Enfermagem e sua relação com a permanência.

Apuramos que todos os 20 participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de participar de atividades de extensão universitária, seja como bolsistas remunerados ou voluntários. Desses, 16 (80%) informaram que a participação nesses projetos teve grande contribuição para a permanência na universidade, 2 (10%) deles disseram que perceberam pouca contribuição e outros 2 (10%) relataram não ter percebido nenhuma influência da participação na ação de extensão na motivação em permanecer no curso.

A expressiva participação nas ações de extensão provavelmente esteja relacionada ao volume de projetos desenvolvidos no *Campus*, assim como a quantidade de vagas ofertadas em cada projeto, que, geralmente, envolve professores, técnicos e acadêmicos de cursos distintos, oportunizando aos acadêmicos a participação em mais de uma ação no decorrer da graduação, como foi o caso de um dos participantes:

> *[...] a extensão tem mais projetos, porque tem vários projetos de extensão, inclusive eu participei de uns quatro projetos de extensão durante esse período na faculdade. (Esforço).*

Verificamos que um dos entrevistados, apesar da condição de trabalhador noturno e estar matriculado num curso integral, conseguiu participar de quatro projetos de extensão no decorrer da graduação. Relata que foi preciso privar-se de momentos com a família para dedicar-se ao projeto, tendo em vista aprimorar conhecimentos adquiridos em sala de aula e preparar-se para a atuação profissional.

Além da oportunidade de aprendizado extracurricular, as ações de extensão, pelo fato de serem desenvolvidas por profissionais de diferentes áreas, podem contribuir para a permanência do discente no espaço acadêmico. Ademais, trata-se de uma experiência emblemática porque reflete uma missão social da universidade pública: a de preparar enfermeiros para atuar no Sistema Único de Saúde (SUS), oportunizando ao graduando o conhecimento referente à atuação em postos de saúde e unidades hospitalares.

A segunda ação qualificadora do ensino com maior participação entre os acadêmicos foi a monitoria, sendo que 11 (55%) dos discentes foram monitores de uma ou mais disciplinas durante o tempo de graduação e afirmaram que a participação nessas atividades tiveram grande contribuição para a permanência, 1 (5%) foi monitor mas percebeu pouca contribuição e 8 (40%) não participaram, embora tivessem conhecimento de que a instituição de ensino oferecia essa atividade.

Como as monitorias exigem um aprimoramento didático e pedagógico por parte do monitor, geralmente os alunos que buscam a participação nessa modalidade de ação possuem interesse ou afinidade pela prática docente, sendo que alguns, durante a graduação, já almejavam seguir a carreira do magistério superior. Outros a buscavam como uma forma de aprendizado pessoal, tanto em relação aos conteúdos como ao desenvolvimento de aptidões, como técnica de oratória, segurança e habilidade para falar em público. Tais aspectos se mostram relevantes, visto que a profissão requer que o profissional realize ações de educação em saúde, sendo necessárias intervenções em grupo por meio de palestras, por exemplo.

A ação qualificadora do ensino que obteve a menor participação discente relaciona-se à pesquisa. Dentre os 20 pesquisados, 6 (30%) participaram de algum projeto de pesquisa, como bolsistas remunerados (PIBIC) ou voluntários (VIC) e relataram que essa inserção nos projetos teve grande contribuição na permanência, 1 (5%) deles, apesar de ter participado, percebeu pouca contribuição e 13 (65%) não participaram, contudo, tinham ciência de que havia essa possibilidade na instituição.

A baixa participação dos pesquisados em projetos de iniciação científica foi um tema destacado com polêmica pelos entrevistados. Dois fizeram críticas ao baixo número de projetos de pesquisa desenvolvidos no *Campus*, manifestaram insatisfação quanto ao processo de escolha dos bolsistas e sentimento de injustiça com a forma de seleção:

> *[...] pesquisa é muito reduzido, eu não participei. Geralmente esses projetos de pesquisa só participam quem esses professores nomeavam. (Esforço)*
>
> *Na verdade tinha bem pouco projeto, na minha época, que eu me lembro, eu até participei de uma seleção pra um [...] e aí foram selecionados os alunos que tinham mais disponibilidade [...] eu fiquei aguardando, mas nunca fui chamada. (Coragem)*

Instigada a refletir sobre os possíveis motivos da baixa participação dos estudantes de Enfermagem nas pesquisas desenvolvidas no *Campus*, a própria acadêmica apresentou uma explicação, que se relaciona ao quadro de pesquisadores do curso. Ou seja: as vagas para orientação de bolsista de iniciação científica na UFMT priorizam pesquisadores com o título de doutor, e, porque o quadro de professores doutores enfermeiros no curso em foco ainda é reduzido, as referidas ações se restringem.

Em síntese, identificamos que a totalidade dos pesquisados tiveram participação em alguma ação qualificadora do ensino no decorrer do seu processo de formação superior, sendo que 7 (35%) tiveram a oportunidade de participar das três modalidades, demonstrando que

essas ações possuem influência direta e representativa com a permanência na educação superior pública.

Por meio do ensino, o estudante se relaciona com a ciência. Assim, se mostra imprescindível o seu envolvimento em espaços de promoção da aprendizagem, de modo que um ensino de qualidade é aquele que desencadeia conhecimento capaz de transformar a atuação do indivíduo como ser social. A pesquisa articula o trabalho efetivado na universidade com setores da sociedade, permite a produção de conhecimento universidade-comunidade, objetivando a criação de conhecimentos que possibilitam transformações da sociedade. O ensino depende da pesquisa para sustentá-lo e aprimorá-lo e da extensão para fazê-lo chegar até a comunidade e torná-lo aplicável. A pesquisa depende do ensino e da extensão para sua propagação e aplicabilidade. A extensão é a forma de socialização e democratização do conhecimento (COSTA; ALMEIDA; FREITAS, 2012).

Assistência estudantil

Um dos acadêmicos destacou que apesar de não ter recebido nenhum tipo de auxílio durante o curso por ser trabalhador, fator que o excluía do processo de seleção, seria importante a oferta de mais bolsas e auxílios aos discentes com baixas condições socioeconômicas e provenientes de outras cidades e municípios a fim de promover a permanência, já que a cidade possui um custo de vida elevado.

Apesar de destacarmos neste estudo a importância de se oferecer a oportunidade aos acadêmicos de atividades qualificadoras do ensino, visando a uma permanência qualificada no espaço de uma universidade, salientamos que os auxílios financeiros apresentam-se para aqueles vulneráveis socioeconomicamente como um fator determinante para concluir os seus cursos, conforme as participantes enfatizaram:

> *[...] as bolsas que eu recebi foram grandes incentivadoras pra mim ficar! Eu acredito que sem elas, talvez eu tivesse ficado, mas eu ia sofrer muito! Eu ia ter que ter muito mais força de vontade do que eu precisei pra ficar tendo as duas bolsas. (Coragem)*

> *Ah ajudou bastante! Porque muitas viagens que fiz pra congressos foi com isso. O curso de inverno que eu fiz, que foi onde eu conheci o contato pra continuar estudando foi com esse dinheiro. Eu não comprei muitos livros, mas os mais importantes que eu comprei foi com esse dinheiro. (Perseverança)*

Para outros acadêmicos contemplados com alguma modalidade de assistência estudantil, o recebimento desse auxílio financeiro representou a garantia de estudar e

permanecer na universidade com dignidade para manter as necessidades vitais. A participante *Coragem* narrou que antes do recebimento dos auxílios permanência e alimentação era necessário deslocar-se 13 quilômetros a pé para chegar à universidade e passar o dia todo sem se alimentar, visto que na ocasião o Restaurante Universitário não estava em funcionamento. No trecho seguinte, podemos compreender a representação que a assistência estudantil teve no seu processo de permanência:

> *Recebi bolsa permanência e alimentação [...] Nossa! Fez toda diferença! Me possibilitou uma alimentação melhor e movimento. Porque na minha casa não tem ônibus, eu só tinha bicicleta ou vir a pé, e com as bolsas eu tinha gasolina e eu podia vim de moto, tava mais descansada, já tinha mais tempo e facilitou muita coisa na época da chuva, por exemplo. (Coragem)*

Interação professor-discente

A influência de alguns professores também se fez marcante na permanência dos estudantes do curso de Enfermagem. Como não há uma equipe de acompanhamento pedagógico e psicológico no *Campus*, diante da necessidade, estudantes procuram professores ou o coordenador do curso na busca de resolução dos seus problemas. No entanto, muitos acadêmicos não possuem uma relação de confiança que permita essa aproximação, principalmente nos semestres iniciais, em face de um contexto novo e desconhecido.

A importância atribuída ao acesso ao professor foi registrada por uma depoente, destacando que essa proximidade era algo almejado por ela. A se ver, a aproximação por meio de projetos, orientações ou atividades recreativas pode fomentar a permanência na educação superior, favorecendo o sentimento de pertença.

O destaque dado à figura do professor como peça fundamental na permanência do estudante vem, ainda, de uma das entrevistadas, que descreve o sofrimento enfrentado no segundo ano do curso ao sofrer *bullying* por parte de colegas de sala; no entanto, a forma com que a sua orientadora do projeto de pesquisa a acolheu no grupo fez com que se sentisse motivada a continuar sua trajetória como participante da pesquisa, e, por consequência, no próprio curso.

É fato que o principal agente do sucesso acadêmico, no que se refere à conclusão dos estudos, é o estudante. Porém, a pesquisa mostra que seus esforços produzem mais resultados na medida em que o trajeto oferece bons professores, uma universidade equipada em sua estrutura e materiais, bem como ao se abrirem oportunidades de qualificação no espaço do ensino. Nesse compasso, a interação entre professor e estudante aparece como um alento e

incide na decisão de permanecer estudando, juntando forças para superar obstáculos intra e extrainstitucionais.

Conclusão

Observamos que o perfil predominante dos estudantes que conseguiram permanecer no curso de Enfermagem desse *Campus* interiorizado foi o de mulheres com idade entre 18 e 24 anos, brancas e pardas, solteiras, que não possuíam filhos, provenientes de cidades do estado de Mato Grosso, que possuíam meio de transporte próprio, não trabalhavam, eram os primeiros membros da família a cursar esse nível de ensino, tendo as mães maior nível de instrução que os pais, cursaram o ensino fundamental e médio total ou predominantemente em escola pública, possuíam renda mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo, e, finalmente, manifestaram-se decididos quanto à escolha da profissão.

Na pesquisa realizada verificamos que certas características são semelhantes a que se apresentam em outras pesquisas que examinam a questão da permanência na educação superior. No entanto, há aspectos que se apresentam diferenciados de outras realidades e merecem atenção, revelando peculiaridades que devem ser consideradas na elaboração e implementação de políticas públicas relacionadas ao tema da permanência.

Com relação aos fatores que favoreceram a permanência na universidade, encontramos: o incentivo e apoio familiar, a satisfação com a qualidade do curso e do quadro docente, a participação em ações qualificadoras do ensino (monitoria, pesquisa e extensão), o acompanhamento pelos programas de assistência estudantil e o relacionamento estabelecido entre professor e discente.

Verificamos que o suporte vindo da política de assistência estudantil, para os necessitados, apresentou-se como um dos pilares para a fixação no ambiente acadêmico; porém, outros aspectos aparecem como implicantes na permanência. No que se refere à instituição formadora, podemos concluir, em suma, que as ações voltadas à permanência poderiam ter maior efeito se considerassem a condição financeira do estudante, prestando-lhe o necessário aporte, e, em igual medida, valorizassem as ações qualificadoras do ensino, na sua abrangência e complexidade.

REFERÊNCIAS

BERGER, Miguel André. Trajetória e progressão do aluno da escola pública no ensino superior: desafios e relação com o saber. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude popular e universidade**: acesso e permanência. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 73-103.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo 2010/default_resultados_amostra.shtm>. Acesso em: 02 out. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior 2014>. Acesso em: 5 set. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 5 set. 2014.

COSTA, Simone Gomes. **A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil.** IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1152.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

COSTA, Alissa Xavier da *et al*. Um estudo sobre a narrativa de jovens de origem popular na universidade. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês. **Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2010, p. 13-28.

CRUZ, Maria Helena Santana. Revendo diferenças de gêneros/classe: trajetórias de alunos de escolas públicas no ensino superior na UFS. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude popular e universidade**: acesso e permanência. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 105-131.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *et al*. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. ***Rev. Bras. Educ***., v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência na educação superior pública**: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude popular e universidade**: acesso e permanência. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 39-72.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado**.** ***Avaliação*** *(Campinas)*, v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IDEIAS QUE PAUTAM A NORMATIZAÇÃO E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Maria das Graças Martins da Silva.
gracams2@hotmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso

Patrícia Simone Nogueira
patricianogueira.ppj@gmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso

Eixo temático: Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO:

O texto examina as ideias que fundamentam o entendimento de permanência na educação superior, com base em textos acadêmicos e a legislação referente. Na documentação examinada permanência associa-se ao estudante em situação de vulnerabilidade e na ideia de que a assistência estudantil é vital para sua trajetória acadêmica. Conclui-se que a permanência se completa sob dois ângulos: como assistência material e pedagógica aos carentes economicamente e/ou discriminados socialmente e como ações institucionais qualificadoras do ensino para o universo dos discentes.

Palavras-chave: Educação Superior. Acesso. Permanência. Assistência Estudantil.

A permanência do estudante na educação superior pode ser atribuída a diversos fatores: a experiências pessoais que antecedem o ingresso, ao que se apresenta no percurso acadêmico (questões de âmbito institucional ou não), ao que se tem como projeção de vida futura, entre tantos outros. Para tornar mais complexa essa questão, é possível que os fatores causais se relacionem, sem uma responsabilidade exclusiva.

A problemática, pois, abrange uma teia de elementos, de várias ordens. Mapeá-los ou dimensioná-los comporta incertezas e complexidades que devem ser levadas em conta nos estudos e nas intervenções políticas e pedagógicas.

Cabe, ainda, considerar que, eventualmente, "não permanecer" pode não significar para o estudante perda ou fracasso, mas, sim, mudança com sentido de nova experiência ou conquista.

A luz dessa abrangência, o presente texto propõe-se a sistematizar as principais ideias que fundamentam o entendimento de permanência na educação superior. Na pesquisa

realizada há um destaque para a realidade das universidades federais, tendo em vista a centralidade da política de permanência nesse âmbito e a vivência profissional das pesquisadoras em tal espaço. O estudo utiliza pesquisa documental (produção de textos e legislação), além de dados estatísticos, sobretudo, com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Retratos da educação superior: uma aproximação à questão da permanência

Com o argumento de promover a permanência do estudante, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado em 2007 (Decreto nº 7.234), fomenta os recursos destinados à assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino (IFES). Em 2008, as universidades federais foram contempladas com R$ 101.192.402,16; já em 2012, o recurso se elevou para R$ 603.787.226,19[267], o que representou um aumento de 496,67%.

Destaca-se, ainda, que o orçamento das universidades federais passou de 6,4 bilhões, em 2003, para 25,9 milhões em 2012, aumento excepcional, sobretudo, com repercussão na expansão de instituições, vagas e matrículas, com base na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir de 2007 (ANÁLISE SOBRE A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, 2012).

No entanto, pesquisas mostram que apesar de aumentar o investimento a taxa de concluinte do estudante não resulta em dados positivos no período seguinte a tais medidas (VARGAS; PAULA, 2011). O fato incita a que se investiguem os elementos implicados na questão do abandono dos estudos, o que comporta uma complexidade, visto que se conecta a aspectos sociais, a políticas públicas em vigor, a medidas localizadas no plano institucional, a peculiaridades do processo pedagógico, a decisões de caráter pessoal dos estudantes, entre tantos outros.

Para uma primeira aproximação ao que se discute cabe atentar a dados afetos a vagas, inscritos, ingressos e concluintes das universidades federais, de modo a vislumbrar sua evolução, em série histórica.

A Tabela 1, a seguir apresentada, adota o ano inicial de 1998, visto que é a partir de 1995 que dados da educação superior foram disponibilizados pelo INEP, tornando possível calcular a taxa de concluintes, obtida a partir número de concluintes transcorridos quatro anos após o seu ingresso. Os dados são atualizados até 2013, tendo em vista a última publicação do INEP, até o momento da realização do levantamento.

[267] Painel de Controle do MEC, na *home page* do MEC. Acesso: fev. 2014.

Tabela 1. Vagas, inscritos, ingressos e concluintes nas universidades federais no Brasil, de 1998-2013.

Ano	Vagas	Inscritos	Ingressos	Concluintes	Taxa de concluintes
1998	86.864	813.118	85.377	50.906	73,17
1999	90.937	888.472	90.327	56.794	75,97
2000	112.826	1.085.270	110.173	56.070	67,62
2001	110.928	1.092.247	108.827	62.385	73,07
2002	113.263	1.126.126	111.841	68.001	75,28
2003	109.184	1.151.332	108.466	78.454	71,21
2004	109.802	1.171.720	108.953	82.761	76,05
2005	116.348	1.179.439	114.833	83.020	74,23
2006	132.203	1.188.194	130.285	80.095	73,84
2007	139.875	1.188.613	136.834	84.674	77,72
2008	150.869	1.234.479	145.062	79.764	69,46
2009	186.984	1.177.317	184.708	86.348	66,28
2010	218.152	1.936.658	222.126	88.106	64,39
2011	231.530	2.977.983	224.950	92.429	63,72
2012	239.942	3.804.214	238.594	89.709	48,57
2013	245.933	4.235.198	233.693	99.343	44,72

Fonte: INEP/MEC.

Em relação às vagas, nota-se que a partir de 2003/2004 os números indicam um crescimento ininterrupto, com destaque para 2007 adiante (de 2007 a 2013 houve uma ampliação de 75,82% das vagas), inferindo-se que isso se deve ao impacto dos programas de expansão das universidades federais, sobretudo o REUNI.

No período estudado, de 1998 a 2013, os inscritos apresentam um crescimento de 420,86%, ao passo que os ingressantes configuram 173,72%. Cabe destacar que no período de 2009-2010 e de 2010-2011 houve crescimento 64,50% e 53,77%, respectivamente, no número de inscritos. Esse aumento, possivelmente, ocorreu devido à implantação, em 2010, do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que promoveu um número mais elevado de inscritos, seja pela abrangência nacional do processo seletivo das universidades federais ou pela gratuidade na inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o segmento dos estudantes concluintes do ensino médio em escola da rede pública e para membro de família de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Já a ampliação de ingressantes ocorre nos anos de 2008-2009 (27,33%) e de 2009-2010 (20,26%), em decorrência do crescimento de vagas no citado período.

Os concluintes, por sua vez, podem ser avaliados pela taxa respectiva, como antes explicado, calculada pelo número de concluintes, tendo transcorrido quatro anos do seu

ingresso. Ao verificar a série histórica, tem-se que de 1998 a 2006 há uma oscilação entre o percentual mínimo de 67,62% (ano 2000) ao máximo de 75,28% (ano 2002). Em 2007, apresenta-se o pico (77,72%), certamente, ainda não resultante das medidas do PNAES e do REUNI (criados nesse ano).

De todo modo, tem-se o fato marcante de que de 2007 em diante, mesmo considerando o aporte crescente de recursos, a taxa de concluintes vem declinando. Em 2013, chega aos impressionantes 44,72%. A tendência de queda no quesito induz a acreditar que o crescente investimento de verbas não é capaz de, por si, impactar positivamente sobre o número de estudantes concluintes. Provavelmente, as respostas precisam considerar o conjunto das políticas de ingresso, expansão e permanência.

Ainda sobre a taxa de concluintes dos cursos de graduação presencial é oportuno observar a evolução por categoria administrativa e por organização acadêmica, o que pode ser vislumbrado na Tabela 2.

Tabela 2. Taxa de concluintes dos cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa e organização acadêmica no Brasil, de 2002-2013.

Períodos	Total		Universidades		Centros Universitários		Faculdades		CET/FaT/ IF/CEFET	
	Público	Privado	Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	Público	Privado
2002/2005	69,72	56,49	72,92	60,22	51,02	68,50	56,93	45,48	51,86	62,97
2003/2006	68,55	55,60	71,85	59,22	47,14	70,31	60,82	44,94	36,51	78,74
2004/2007	67,38	55,45	70,59	61,63	62,72	55,57	59,21	48,99	32,27	55,97
2005/2008	65,04	55,26	67,34	61,75	70,88	55,16	65,57	52,30	70,02	45,26
2006/2009	63,15	55,52	65,32	61,11	47,50	58,45	68,54	49,17	23,17	
2007/2010	59,77	55,00	61,94	55,57	39,80	64,31	72,88	50,71	23,86	
2008/2011	55,21	44,08	56,99	42,06	37,86	47,15	54,48	44,68	31,77	
2009/2012	51,38	58,23	57,72	53,63	126,81	65,27	68,29	59,64	27,69	
2010/2013	50,48	52,78	51,28	50,44	74,79	57,38	57,11	52,98	28,80	

Fonte: Adaptado pelas autoras. Apresentação realizada por VELOSO, 2013. INEP/MEC.

Em relação ao setor público, verifica-se que a taxa de conclusão traz um quadro de queda contínuo, começando com 69,72%, em 2002/2005, e caindo para 50,48%, em 2010/2013. No setor privado, mantém-se certa regularidade no período, em torno de 55%, exceto em 2008/2011, cujo índice foi de 44,08%.

Os indicadores informam que as universidades públicas apresentam taxas de concluintes que caem sistematicamente (72,92%, em 2002/2005; 51,28%, em 2010/2013), assim como no setor privado, embora ali de forma menos enfática (60,22%, em 2002/2005;

50,44%, em 2010/2013). Igualmente, como destaque, os institutos federais de ensino tecnológico indicam oscilação e queda drástica no último período examinado (51,86%, em 2002/2005; 70,02%, em 2005/2008; 27,69% em 2009/2012).

É, assim, possível constatar, no que se refere à taxa de concluintes, que há um nó a ser desvendado em relação ao setor público, visto que os números são impactantes e preocupantes.

Nessa linha, sondando elementos explicativos, é interessante atentar ao número de concluintes do ensino médio e ao de vagas e inscritos na educação superior.

Nota-se o contraste entre egressos do ensino médio das escolas públicas e privadas, em 2012: 85,30% e 14,70%, respectivamente. Em números absolutos são: 1.897.760 estudantes egressos no setor público e 327.008 no setor privado. Os dados apontam que o caminho "natural" da maioria dos egressos, por sua origem escolar, seria a educação superior pública. Entretanto, nesse nível de ensino, segundo o ano de 2013, há uma inversão: tem-se 15,33% de vagas no setor público e 84,67% no privado.

Em termos de ocupação de vagas na educação superior, os dados mostram que no setor público tem-se 86,93% de vagas ocupadas e no setor privado 51,47% (INEP/MEC, 2013).

Pelos números apresentados é possível vislumbrar a realidade excludente do sistema de educação superior, estruturado de forma a não contemplar a demanda majoritária. Isso pode ser analisado em relação ao processo de ingresso nesse nível de ensino, no entanto, sua repercussão sobre a permanência deve ser considerada, de igual forma.

São dados reveladores, ainda:

- o percentual de jovens de 18 a 24 anos na educação superior soma 14,4% (IBGE, 2011), o que permite vislumbrar o tamanho do desafio em relação à expansão do sistema, sem perder de vista a demanda por educação pública;

- 43% é o percentual de jovens de 18 a 24 anos que trabalham e possuem renda de até 1 salário mínimo (IBGE, 2012), mostrando que há uma legião de jovens em situação de carência material, o que, de certo, interfere na decisão do seu ingresso e das chances de permanência na educação superior;

- do total das matrículas no Brasil, tem-se 11,09% no setor público no período noturno, ao passo que no setor privado, no noturno, são 51,97% (INEP, 2013). Está, assim, posto o desafio para o setor público expandir-se no noturno com vistas a atender os que

necessitam trabalhar, e, para os que já inseridos no sistema, o desafio de promover a conciliação entre estudo e ocupação profissional;

- o percentual de negros e pardos nas instituições federais de ensino é de 30%, ainda que esse grupo represente 51% da população brasileira (RISTOFF, 2013), o que indica a necessidade de uma política de ingresso e de permanência articuladas, de vulto e em constante avaliação.

Diante do quadro gerador e revelador de contradições, assumem importância as pesquisas que abordam essa realidade por suscitarem aspectos da realidade, por vezes, pouco esclarecedores pela mera observação dos números.

Panorama das pesquisas acadêmicas sobre permanência

A produção de pesquisas que versam sobre a permanência integra os estudos de Araújo (2012), permitindo-lhe identificar quando, na linha do tempo, a mesma se torna mais evidente:

> A ênfase na categoria permanência na educação superior ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990 na esfera privada e mediante a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a permanência foi o desenvolvimento de políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão. (ARAÚJO, 2012, p. 4).

Araújo (2012) ainda explica que o tratamento conceitual da permanência não é localizado na literatura consultada; no entanto, percebe que se associa a manutenção do estudante ao longo do curso, até integralizá-lo. Destaca que a permanência pode ser traduzida por uma diversidade de situações, que indicam alterações no percurso, a exemplo de permanecer não necessariamente no curso de ingresso (em outro curso ou em outra IES) ou permanecer além do período de integralização de um curso.

O presente estudo apurou textos sobre permanência do estudante da educação superior. Segundo o portal Domínio Público (biblioteca digital do Ministério da Educação), utilizando a palavra-chave “permanência”, no nível de Mestrado há 47 dissertações, das quais cinco se referem à educação superior. No nível de Doutorado se apresentam seis teses, sendo duas relacionadas à temática em pauta.

Os títulos das sete teses e dissertações que lançaram permanência como palavra-chave são a seguir descritos, segundo a produção de 2008 a 2010:

- Políticas educacionais: a trajetória de estudantes para o acesso à educação superior (MESADRI, 2008);
- Políticas de Educação Superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006) (CAVALCANTE, 2008);
- O perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas (DUARTE, 2010);
- Antecedentes da lealdade e da permanência de alunos em uma instituição de ensino superior (TIBOLA, 2010);
- A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas (CARVALHO, 2010);
- Na trilha do Prouni: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina (KRAMES, 2010);
- Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa (SANTOS, 2009).

Nos textos examinados, em síntese, mesmo reconhecendo as especificidades das pesquisas, o enfoque sobre a permanência predomina sobre a questão dos estudantes em situação de vulnerabilidade, retratando-se suas dificuldades de permanecer nos estudos.

Cabe destacar na tese de Santos (2009) o conceito atribuído à permanência como o ato de "durar no tempo", a seu ver, imbuído de possibilidades de constância e de transformação. A abordagem evidencia dois aspectos importantes para a compreensão do tema: o tempo da constância (capaz de promover a maturação dos estudos e das relações implicadas no processo) e o tempo da transformação (terminal e sinalizador de avanços). Assim sendo, a permanência revela as qualidades de determinado percurso, ao mesmo tempo em que indica outras passagens.

Por sua vez, a busca em artigos, livros ou capítulos de livro mostra que os estudos sobre a permanência se apresentavam mesclados ou mesmo diluídos em temas correlatos, como evasão, assistência estudantil, estudantes de classe popular, entre outros, o que dificultava a apreensão exclusiva por meio da palavra "permanência". Tal dispersão levou as pesquisadoras a uma seleção que priorizasse textos avaliados por elas como relevantes para a

compreensão do tema e que enfatizassem a permanência. Dessa forma, o que segue expõe esse material selecionado, com base em artigos e capítulos de livro.[268]

Nessa apuração, localizou-se um número significativo de estudos com foco na permanência de jovens de classes populares, apresentados em bloco, inicialmente.

Cruz Filho *et al.* (2010), ao pesquisarem as classes populares que integram universidades públicas no estado da Paraíba, identificaram as seguintes dificuldades para a permanência: custo de transporte; distância entre residência e universidade; deficiência de ensino referente ao grau anterior; filhos por cuidar; falta de incentivo familiar; falta de acompanhamento psicoacadêmico; falta de vocação ou identificação com o curso escolhido; medo de greves; falta de informações acadêmicas; desorganização da instituição; falta de professores; excesso de disciplinas por período; dificuldade de aquisição de material didático, livros ou cópias xerografadas; falta de subsídios para se manter na instituição; falta de tempo para estudar; dificuldade nas disciplinas e de acesso à *internet*. Enfim, um leque extenso e variado de indicadores, o que, em si, sinaliza a complexidade da busca dos fatores explicativos para a permanência ou não do estudante.

Néres *et al.* (2010, p. 124), por sua vez, estudando a permanência na Universidade Federal de Rondônia, entendem que o estudante ingressante "[...] depende de um acolhimento por parte da mesma", e que os fatores que contribuem para a não permanência na educação superior daqueles de origem popular ligam-se não apenas às condições econômicas, mas as que se relacionam a dificuldades que os estudantes têm para acompanhar os conteúdos de ensino, em razão de deficiências na formação escolar antecedente.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2010, p. 136) também acreditam que: "[...] a permanência dos estudantes da universidade pública deve ser entendida como uma ação para além das de assistência, baseada, exclusivamente, em suas condições socioeconômicas." Estaria, sim, ligada às condições estruturais da universidade, que dizem respeito aos aspectos culturais, políticos, esportivos, acompanhamento docente, salas, laboratórios, bibliotecas, etc. Isso considerando, a assistência estudantil, para os autores, envolve um conjunto de programas articulados.

Por seu turno, a pesquisa de Souza *et al.* (2010, p. 150) sobre as condições de ingresso e permanência de estudantes de origem popular na Universidade Federal do Amapá conclui

[268] A coleta de dados sobre a produção textual do tema permanência faz parte das pesquisas que as autoras participam, no âmbito do Projeto OBEDUC 2012/Capes ("Políticas da expansão da educação superior no Brasil") e da FAPEMAT ("Políticas de educação superior no Brasil pós–LDB/1996: impactos na região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência").

que os mesmos "[...] estão conseguindo chegar a uma instituição pública, mas não estão conseguindo permanecer, pois os dados mostram que esses estudantes não têm dinheiro suficiente para manter-se na UNIFAP."

A propósito dessa questão, vale ressaltar o estudo de Amaral (2013), indicando que somente os que residem em domicílios com renda *per capita* a partir de dois salários mínimos teriam condições de arcar com os gastos necessários para a manutenção dos estudos em uma instituição de ensino superior.

Teixeira (2011), estudando os universitários de origem popular da Universidade Federal de Sergipe, mostra que a chegada desse grupo à universidade se configura, para eles, como uma construção de longo tempo, entre tentativas e empreendimentos. Permanecer, por sua vez, não é menos problemático, visto que requer acionar táticas, incluindo o uso daquilo que a instituição oferece, embora convivendo com a incerteza sobre a renovação de benefícios recebidos.

Zago (2006), nessa direção, pondera que a desigualdade de oportunidades é construída durante toda a vida escolar dos candidatos, e, portanto, para esses jovens, o ingresso na educação superior não é um acontecimento tão evidente ou natural. A seu ver: "O êxito no vestibular é sempre recebido com surpresa [...]" e a escolha do curso passa pelo que se mostra possível, ou seja, submete-se ao que represente menor chance de exclusão (p. 231). Adentrando na instituição formadora, o quadro se torna mais complexo:

> Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas, etc.). (ZAGO, 2006, p. 235).

Vargas (2011), elegendo em sua pesquisa os egressos da Universidade Federal de Minas Gerais e as conexões entre assistência estudantil e a inserção profissional, mostra dados do INEP/MEC sobre os concluintes da educação superior, segundo as variáveis social e racial: em 2004, o percentual de brancos, asiáticos e ricos era maior entre os concluintes do que entre os ingressantes, enquanto o percentual de negros, pardos e pobres entre os ingressantes era maior do que entre os concluintes. Por sua vez, mostra que a diplomação teve efeito positivo para os egressos de classes populares, diminuindo ou amenizando a influência da origem social e oferecendo-lhes condições semelhantes no mercado de trabalho às obtidas pelos egressos de classes mais favorecidas. Também ficou evidenciado o impacto positivo da assistência estudantil, uma vez que os egressos beneficiados, participantes da pesquisa,

concluíram os estudos e, ao portar o diploma, ascenderam socialmente em comparação com as suas famílias de origem.

Vargas e Paula (2011) focalizam os concluintes da educação superior, mostrando uma realidade em que: a) perde-se quase a metade dos alunos no percurso universitário; b) a proporção de concluintes vem decaindo discretamente; c) esse declínio se dá em meio à aplicação de políticas de inclusão e permanência no país. No bojo dessas questões, para as autoras, tem-se a realidade do estudante trabalhador e do trabalhador estudante, que enfrentam dificuldades extremas para conciliar as atividades laborais e educacionais. O enfrentamento da problemática (dilema entre trabalho e estudo), do ponto de vista da implementação de políticas públicas, a seu ver, não tem se apresentado.

Outro bloco de estudos sobre a permanência considera aspectos gerais, não necessariamente particularizando sobre os estudantes em situação de vulnerabilidade.

Num enfoque sobre os fatores que reduzem ou aumentam a evasão de estudantes, Silva (2013) acrescenta que: a) o risco de evasão é maior no início do curso e vai se reduzindo ao longo da trajetória acadêmica; b) fatores como reprovação, débito com a instituição, idade, sexo e distancia geográfica aumentam a chance de evasão; c) estariam favorecendo a permanência fatores como: maior avanço no percurso, recebimento de bolsa, boas notas, participação em programa de nivelamento, entre outros.

Já Cunha e Carrilho (2005) estudaram em que medida as vivências acadêmicas dos ingressantes se relacionam ao seu rendimento e com o processo de adaptação no ensino superior, com foco no primeiro ano de um curso de Engenharia. Os resultados da pesquisa indicam que os estudantes com melhores vivências acadêmicas no campo das dimensões "pessoal" e de "realização acadêmica" apresentam rendimento escolar mais satisfatório. A seu ver, os resultados reiteram outros estudos que apontam que: "[...] a percepção de bem-estar físico e psicológico, autoconfiança e a percepção pessoal de competências cognitivas estão relacionadas positivamente com o rendimento acadêmico" (p. 221). Concluem sobre a importância da criação de espaços institucionais que visem à formação integral, de modo que o emocional e o cognitivo sejam incluídos.

Vieira (2012, p. 224), por sua vez, associa o debate da permanência ao cotidiano universitário e ao fazer acadêmico, traduzido pela "estrutura física e laboratorial, acervo bibliográfico, patamares salariais condizentes, estímulos presentes na carreira, funcionamentos dos Conselhos, indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura, financiamento público compatível [...]". Contudo, mesmo prezando essa estruturação

geral da instituição, mesmo sem restringir a permanência à assistência estudantil, concebe-a como articulada ao combate de desigualdades socioeconômicas. Há nesse entendimento um ponto de mediação, que reconhece o papel da assistência estudantil no tratamento da questão social, mas vislumbra a necessidade da universidade (e a sociedade) estruturar-se para atender satisfatoriamente ao coletivo.

No geral, se pode destacar da produção de pesquisas, ressalvando-se as limitações da busca efetuada: a) incidência sobre os fatores que procuram explicar a não permanência do estudante, seguidos dos pressupostos necessários para que o abandono seja evitado; b) predominância dos estudos de caso[269] (por curso, por instituição), os quais apontam para variados fatores explicativos do abandono, desde o que se liga à condição econômica e cultural do estudante ao que a instituição (in) disponibiliza estruturalmente; c) indicação de que a permanência dos estudantes oriundos de classe popular se condiciona ao suprimento material e ao acompanhamento e conhecimento de sua situação acadêmica e social; d) destaque às relações afetuosas na academia, que atuaria como antídoto no enfrentamento de adversidades do percurso acadêmico.

Em síntese, apurou-se que os estudos mais recorrentes elegem a assistência estudantil como vital para a permanência do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A permanência normatizada: em cena a assistência estudantil

O exame de documentos nacionais que se ocupam da permanência e da assistência estudantil mostra o seguinte quadro sintético, ao serem destacados os propósitos fundamentais da política pública a que se refere:

- Decreto 6.096, de 24/04/2007 (REUNI): trata da expansão do acesso e da permanência das universidades federais, no nível de graduação, segundo o objetivo de "melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes" (art. 1º). O Decreto menciona como uma das diretrizes (art. 2º) a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.
- Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007: institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), justificado "como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de

[269] Araújo (2013) explica que pesquisas que configuram estudos de caso podem ser mais incidentes inclusive porque, até o momento, o sistema federal não oferece condições efetivas para identificar o fluxo acadêmico de cada estudante, do início ao fim do percurso, o que seria viável pelo registro do seu CPF. No entanto, pondera que tal indicador está sendo estruturado pelas diretorias do INEP/MEC.

acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal". As ações ali previstas são: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, devendo contribuir "para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras" (art. 2º).

- Decreto nº 7.234, de 19/07/2010: dispõe sobre o PNAES, nomeando como objetivos: "democratizar as condições de permanência dos jovens"; "minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior"; "contribuir para a promoção da inclusão social pela educação" (art. 2º). Sob esse norte, elege como público prioritário os "estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio" (art. 5º).

- Portaria nº 389, de 09/05/2013: define o Programa de Bolsa Permanência com vistas ao atendimento de estudantes em "situação de vulnerabilidade socioeconômica" (em especial estudantes indígenas e quilombolas), tendo como objetivo "promover a democratização do acesso ao ensino superior por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico", além de "reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil" e "minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica" (art. 3º). Estabelece o a renda familiar *per capita* não superior a 1,5 salário mínimo como um dos critérios para receber a bolsa.

Na legislação que menciona a permanência percebe-se um entendimento prevalente de que para o estudante permanecer na educação superior há de se fazer investimentos em assistência estudantil. Por sua vez, a assistência estudantil é, sobretudo, associada (ou destinada) ao estudante de baixa renda e se apresenta visando enfrentar a desigualdade social. Desse modo, estrategicamente, estaria se garantindo a permanência desse estudante na educação superior.

Nessa linha, é oportuno mencionar, ainda, a Lei 12.711, de 29/08/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Lei define que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O art. 1º, parágrafo único destaca: "No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50%

(cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.” Assim sendo, reforça-se o critério de baixa renda para o ingresso, o que, por efeito, remete ao amparo desse estudante pela via da assistência, visando a sua permanência.

Teias conclusivas

Do que foi examinado na literatura produzida sobre o tema e na documentação normativa é possível sintetizar o entendimento de permanência em duas direções.

Inicialmente, se expressa um discurso que liga a permanência à assistência estudantil, e, nesse sentido, visa ao atendimento do estudante em situação de vulnerabilidade, baixa renda, carência material, com base no filtro econômico familiar de 1,5 salário mínimo. Nesse bojo, predomina a ideia de inclusão do segmento de baixa renda, associando a permanência do estudante a sua assistência material, embora sem deixar de considerar as vivências acadêmicas que convirjam para sua formação.

A outra direção acerca do entendimento de permanência foi localizada em textos acadêmicos, agregando um novo elemento: o que destacava a necessidade de primar-se por adequadas condições gerais nas instituições formadoras (estrutura física e laboratorial, acervo bibliográfico, salário docente digno, estímulos na carreira, democracia interna, funções articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, financiamento público compatível às necessidades, sistema de acolhimento e tratamento emocional-pedagógico ao estudante, etc.). Nesse sentido, a permanência não se restringe a medidas de assistência estudantil, ainda que não se deixe de reconhecer sua pertinência e valor para o combate às situações de desigualdades socioeconômicas.

Em síntese, é possível afirmar que a permanência evidencia entendimentos não necessariamente excludentes, sintetizados pela ênfase à assistência material e pedagógica aos carentes economicamente e/ou discriminados socialmente, bem como pelo provimento das necessidades acadêmicas em geral, o que se expressaria por ações relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão, ou, em outras palavras, por um conjunto amplo de ações qualificadas, considerando o universo dos discentes.

Permanecer envolve fatores de ordem material e/ou simbólica, que podem corresponder a desejos e interesses afetos ao estudante, aos relacionamentos que se estabelecem na academia, a características da instituição formadora, a situações pessoais ou

familiares, entre tantos outros. Não menos importante, a assistência estudantil guarda a particularidade de considerar fatores socioeconômicos e culturais diretamente afetos ao estudante em situação de carência material.

Assim, pode-se interpretar que, salvo situações determinadas por carências (que, há de se reconhecer, são predominantes), a permanência independe da assistência estudantil. Por sua vez, a assistência estudantil atrela-se à permanência por almejá-la e nela justificar-se. Tais discernimentos são importantes porque fazem atentar à diversidade de situações que compõem a realidade em tela. Quer dizer, assistência estudantil é essencial para a permanência, considerando os casos de carência material; por sua vez, ações gerais qualificadoras de ensino-aprendizagem são importantes para todos, podendo incidir na decisão de permanência, indistintamente.

Ainda assim, o "retrato da educação superior" é revelador e permite considerar a assistência estudantil vital para a permanência do estudante na educação superior pública. Fala por si o universo dos estudantes egressos do ensino médio e o dos que encontram na educação superior uma porta de entrada (ou, emblematicamente, uma porta que se fecha). São igualmente ilustrativos os números sobre a não permanência na educação superior, remetendo à análise de que, mesmo tendo crescido os recursos financeiros para fins de permanência, os mesmos parecem longe de contemplar às necessidades postas na realidade.

Nesse sentido, é importante atentar à articulação entre a política de permanência e os programas de expansão e de ingresso na educação superior, os quais impactam sobre vagas, situações de mobilidade e perfil do ingressante. É o caso do REUNI (pelo crescimento de vagas e de cursos); do SISU, pelo estímulo à mobilidade estudantil; e de programas de ingresso por meio de ações afirmativas, pelo incentivo ao ingresso das camadas populares na educação superior, acarretando situações inéditas para muitas universidades federais, o que se torna mais contundente considerando o seu volume.

Tais programas estão na agenda das universidades federais, gerando a necessidade de maior aporte de recursos destinados à assistência estudantil. Mas não somente isso, visto que, dada a movimentação e a complexidade da vida acadêmica, surgem diversificadas e urgentes demandas, as quais podem impactar diretamente na situação de permanência dos estudantes em geral.

Referências

AMARAL, N. C. A Educação Superior Brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013. Sessão Especial. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 19 dez. 2013.

ARAÚJO, C. B. Z. M. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR 2012: expansão, acesso e igualdade social, 20., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012. 1 CD ROM.

_____. Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 02 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em: 17 fev. 2015.

CARVALHO, D. D. A. de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins**: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CAVALCANTE, M. C. L. P. **Políticas de Educação Superior**: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006). 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CRUZ FILHO, A. P. *et al.* Estudantes das classes populares na universidade pública: da alegria do acesso à angústia da permanência. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 67-78.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 215-225, 2005.

DUARTE, S. R. S. **O perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**: uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

KRAMES, I. P. **Na trilha do Prouni**: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MESADRI, F. E. **Políticas educacionais**: a trajetória de estudantes para o acesso à educação superior. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

NÉRES, A. A. da S. *et al.* Condições de permanência na Universidade Federal de Rondônia. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 121-130.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, I. M. F. da *et al*. Os desafios da permanência qualificada na universidade. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 131-138.

SILVA, G. P. da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.

SOUZA, A. L. de. Estudantes de origem popular na Universidade Federal do Amapá: permanência. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 147-162.

TEIXEIRA, A. M. F. Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude popular e universidade**: acesso e permanência. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 39-72.

TIBOLA, J. A. **Antecedentes da lealdade e da permanência de alunos em uma instituição de ensino superior**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. de. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais...** Natal: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/34anped.htm>. Acesso em: 01 out. 2012.

VARGAS, M. de L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 149-163, 2011.

VIEIRA, P. A. dos S. Ação afirmativa, assistência estudantil, bolsas de estudos e matrizes curriculares: desafios para o ensino regular de graduação da UNEMAT. PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da (Orgs.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso.** Produção de pesquisas e questões para o debate. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012, p. 209-228.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

POLÍTICAS DE ACESSO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Eliane Pinto de Góes:
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste,
epgoes@gmail.com.

EIXO 5 – ACESSO E PERMANÊNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESUMO: A partir da metade do século XX, teve início um debate acentuado sobre as práticas inclusivas, buscando consolidar direitos sociais, instituídos em leis. O movimento mundial pela inclusão desencadeou o direito das pessoas com deficiência frequentarem a escola regular. Entretanto, esse processo é complexo, e é necessário promover uma reestruturação da cultura e das políticas para responder a diversidade. Esse trabalho de revisão bibliográfica objetiva uma reflexão, através de pesquisas desenvolvidas no Brasil, sobre políticas públicas para a inclusão na educação superior. Enfocamos as políticas contemporâneas de inclusão no ensino superior brasileiro, com ênfase nas ações afirmativas. A análise mostrou que o sistema de cotas, está direcionado às pessoas negras, alunos de escolas públicas e indígenas, pois poucas universidades estaduais aderiram ao sistema de cotas para deficientes, além da falta de estruturas adequada e corpo docente qualificado para esse atendimento.

Palavra Chaves: Deficiência; Inclusão; ações afirmativas; educação, acesso.

INTRODUÇÃO

Segundo resultados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Brasil possui 45,6 milhões de pessoas com alguma deficiência, o que representava 23,91% da população. Além disso, em 2010, o Censo identificou que a taxa de escolarização entre a população com deficiência também é menor do que a da população sem nenhuma deficiência, sendo que a região Nordeste apresentou a menor taxa (69,7%) de alfabetização para a população com deficiência (IBGE, 2010), demonstrando a desigualdade presente quando comparamos essas duas populações.

O mesmo foi observado em relação à ocupação e ao rendimento. Os dados revelaram também que a situação socioeconômica do grupo populacional com algum tipo de deficiência ainda é desfavorecida, pois 46,4% das pessoas de dez anos ou mais com deficiência recebiam até um, salário mínimo e não possuíam outras fontes de rendimento.

Nesse sentido, destaca-se que os debates e reivindicações no âmbito da promoção da igualdade para os grupos socialmente vulneráveis desencadearam políticas de ações afirmativas, com o objetivo temporário de facilitar o acesso a esses grupos desprivilegiados historicamente. Assim, esse trabalho de revisão bibliográfica tem como objetivo apresentar elementos que permitam uma discussão sobre o tema inclusão das pessoas com deficiência, através de dados levantados em pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre ações afirmativas, com foco em cotas para pessoas com deficiência no ensino superior a partir de 2007. Em seguida, apresenta uma breve contextualização das implicações para a permanência desses alunos no ensino superior.

AÇÕES AFIRMATIVAS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Para Menezes (2001, p. 28) "ação afirmativa é uma expressão que se refere às tentativas de trazer membros de grupos sub-representados, normalmente grupos que sofrem discriminação, a um grau mais alto de participação em algum programa de benefício". Guimarães (1997, p. 233) reforça que o objetivo central dessas ações é privilegiar o "acesso a meios fundamentais, como educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente".

Neste âmbito, cabe destacar o conceito apresentado por Moehlecke (2002, p. 7), que define ação afirmativa como "[...] uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade".

Autores como Gomes (2001) pontuam que entre as experiências de políticas afirmativas existentes em instituições de ensino superior no Brasil, as que mais se destacam ainda são as voltadas para cotas raciais (para negros). O autor cita que esse modelo visa também mudanças de "ordem cultural, pedagógica e psicológica aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e subordinação de uma raça em relação à outra" (GOMES, 2001, p. 40).

Visando oficializar esse direito, em agosto de 2012, a presidente Dilma Rousseff ***r****egulamentou a Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio de nível técnico.* A chamada *Lei das Cotas* define que as Instituições de Ensino Superior, vinculadas ao Ministério da Educação, e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para as cotas.

Assim, em termos de vagas, a lei federal de cotas garante que as universidades federais reservem pelo menos 12,5% das vagas para alunos de escolas públicas. Até o vestibular de 2016, o total de vagas reservadas crescerá gradualmente até atingir 50% do total. Dessas, a metade se destinará a estudantes cuja renda mensal familiar é igual ou menor a um salário mínimo e meio por pessoa (BRASIL, 2012).

A lei incide também sobre as instituições federais de ensino técnico de nível médio, que fazem parte da Rede Federal desde 2008 e seguem as mesmas regras, com a diferença de que os alunos devem ter cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

As instituições têm o prazo de quatro anos para a implementação integral da nova lei, ou seja, nos vestibulares de 2013, as instituições deveriam ter reservado no mínimo 12,5% do total de vagas; em 2014, 25%; em 2015, 37,5%, e, em 2016, deverão reservar a metade das vagas (50%), como prevê a lei. Assim, em 2016 todas as instituições terão reservado 50% de suas vagas para as cotas (BRASIL, 2012).

As instituições de ensino que já têm algum tipo de cota devem adaptar suas regras às determinações legais. Assim, quando a reserva de vagas existente for menor do que a lei determina, a instituição precisa aumentar gradativamente o número de vagas até os percentuais indicados. Se for maior, fica a critério da instituição diminuir ou não. A forma de seleção dos alunos cotistas (vestibular, Enem, Programa de Avaliação Seriada, etc.) fica a critério da instituição de ensino.

Nesse sistema de "inclusão" em universidades brasileiras, Jannuzzi (2004) observou que nos registros históricos de 1950 já constava um modelo de inserção dos primeiros alunos com deficiência no ensino superior, sendo os deficientes visuais que cursaram as Faculdades de Filosofia. Os dados apresentados a seguir foram retirados de pesquisas realizadas por Pereira (2007); Oliveira (2009); Mello (2009); Monteiro (2013); Frota et al. (2013), dentre outros.

Pereira (2007) buscou compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas no ensino superior na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A pesquisadora destacou o perfil dos alunos com deficiência que ingressaram pelo sistema de cotas, sendo a maioria do gênero masculino (64,8%). Entre os setenta e um alunos com deficiência que ingressaram na UERGS desde a implantação do sistema de cotas, dezessete apresentavam deficiência visual, dois deficiências múltipla (visual e física), seis deficiências auditiva, quarenta e dois deficiências física, um apresentava uma alteração digestiva, e, em quatro alunos não apareceram nenhuma deficiência definida. Destes

dezesseis alunos concluíram o curso, sendo: nove com deficiência física, cinco deficiência visual, um com deficiência auditiva e um com deficiência múltipla. Dentre os que abandonaram a universidade, a maioria possuía deficiência física, seguido da deficiência visual e auditiva.

A pesquisa destacou que apesar desta Instituição de Ensino Superior (IES) ser a primeira Universidade do Rio Grande do Sul e uma das primeiras do país a implantar o sistema de cotas (60% para cotistas, sendo 10% das vagas para deficientes), o tema ainda é pouco debatido no interior da universidade. Nas entrevistas com gestores e funcionários foi apontado o desconhecimento da reserva de vagas para alunos com deficiência e críticas ao fato de qualquer tipo de deficiência entrar no sistema de cotas, pois o estatuto da universidade não especifica quem é considerado deficiente, respaldando-se no Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.

Outro aspecto levantado é que as cotas não garantem a permanência desses alunos, ressaltando que a universidade precisa desenvolver políticas com a finalidade de elaborar métodos específicos a cada deficiência nos processos avaliativos, de acompanhando e observando a realidade social do aluno. Os relatos dos estudantes apontam para falta de suporte e apoio por parte da instituição de ensino com relação às deficiências apresentadas. A falta de acessibilidade no transporte também foi destacada, assim como a alimentação, pois a universidade não possuía restaurante universitário, sendo que também não oferecia auxilio para moradia, alimentação ou locomoção.

Quanto à acessibilidade, a pesquisa mostrou que os prédios eram antigos e não apresentam condições para adaptações, não se limitando a rampas e banheiros adaptados, mas, os relatos mostraram que a iluminação era insuficiente nas salas de aula.

No que se referiu a relacionamento com colegas e professores, alguns alunos referiram sentir-se excluídos do grupo, alegando timidez, com relação aos próprios colegas e professores.

Um estudo desenvolvido na UERJ, por Oliveira (2009), apontou que a inclusão dos alunos que possuíam algum tipo de “limitação física ou sensorial” constituía um processo que ultrapassava a experiência universitária. Os depoimentos dos estudantes cotistas revelaram também aspectos gerais de suas trajetórias escolares que, apresentavam relação com a sustentabilidade da sua inclusão na educação superior, que incluíam os aspectos relacionados ao suporte recebido pela família, dentre outros.

Esse estudo de Oliveira (2009, p.129) revelou as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes cotistas, sendo destacadas neste estudo: as "*barreiras atitudinais"* (vivências de invisibilidade, solidão, medo, impotência, isolamento e insegurança dentro da Universidade); "*barreiras fisicas"* (escadas com degraus altos e banheiros não adaptados; ausência de ergonomia dos objetos e mobiliário não adaptado; falta de controle em relevo e sinais audíveis e carência de sinalização visual; ausência de transporte público adaptado a pessoas com restrições relativas à mobilidade que impedia o deslocamento e a autonomia) e "*barreiras sistêmicas"* (carência de serviços assistivos, tais como: a falta de interprete de libras; a carência de bibliotecas adaptadas com impressoras em braile e programas adequados para pessoas com limitações auditivas e visuais).

Melo (2009), ao realizar um estudo sobre as ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entrevistou vinte e um estudantes com deficiência de cursos de graduação e pós-graduação, e traçou o perfil desta população. Na sua pesquisa, chamou a atenção, entre outros resultados, a constatação empírica do baixo grau de empoderamento político e mobilização dos estudantes. Ao ser questionado sobre sugestões que dariam para promover a inclusão no ambiente universitário, entre as respostas relatadas, nenhuma sugestão se referiu a participação do aluno com deficiência no processo de tomada de decisão para facilitação de sua participação efetiva com qualidade no ambiente acadêmico, ou se referiu à necessidade de capacitação dos funcionários envolvidos (MONTEIRO, 2013).

Atualmente, verifica-se que no Brasil, as políticas públicas federais e estaduais têm priorizado as políticas compensatórias com o discurso de diminuir em curto prazo as discrepâncias sociais (onde se enquadram as ações afirmativas), entretanto, a pessoa com deficiência ainda não está incluída como beneficiária destas ações em todas as regiões do país, uma vez que, essas políticas têm beneficiado principalmente os afrodescendentes, índios e os oriundos de escolas públicas. Como pode ser observado a partir das apresentações e discussões ocorridas no IV Encontro sobre Desigualdade Regional e Políticas Públicas, ocorrida em 03 de dezembro de 2012 na Universidade do ABC.

Entre as IES Na Região Norte, apenas duas instituições mencionaram a pessoa com deficiência como beneficiário de cota, sendo a Universidade Federal do Acre (UFA) e a Universidade do Estado do Amapá (UEPA), ambas reservam 5% do total de vagas a estudantes com deficiência (MONTEIRO, 2013).

Estudo desenvolvido por Frota et al. (2013) nas IES do nordeste brasileiro demonstrou o seguinte cenário: Entre vinte e oito instituições pesquisadas, observou-se que sete delas

detêm políticas específicas para as pessoas com deficiência. São elas: "Instituto Federal Baiano / BA; Universidade Federal do Maranhão/MA; Universidade Federal da Paraíba/PB; Instituto Federal da Paraíba/PB; Universidade Federal de Sergipe/SE e Universidade Estadual do Vale do Acaraú/CE" (FROTA et al., 2013, p. 73-74).

Em outra pesquisa, demonstrou-se que até 2011 entre todas as universidades públicas brasileiras, duzentos e cinqüenta e sete haviam assumido algum tipo de política de inclusão no ensino superior (SILVÉRIO et al., 2011). Segundo os autores, trinta e cinco eram da região Nordeste, trinta da região Sudeste, vinte e duas da região Sul, quinze da região Norte e treze da região Centro-Oeste. Os dados levaram os autores a concluir que a região Centro-Oeste, na época era a que possuía o maior percentual de universidades com sistema de cotas (SILVÉRIO et al., 2011).

Jodas e Kawakami (2011) informaram que proporcionalmente ao quantitativo geral do número de IES públicas, a região Centro-Oeste foi considerada a que mais aderiu às políticas de ações afirmativas, de um modo geral.

> [...] do total de instituição de ensino superior com ação afirmativa no Brasil, 35 instituições estão localizadas na região Nordeste e 30 na região Sudeste. Na região Sul encontra-se 22, no Norte 15 e no Centro-Oeste 13 instituições. Contudo, ao considerarmos esses mesmos valores, em função do número total de instituições de ensino público identificadas nas distintas regiões, verificamos que o Sudeste, embora apresente 30 instituições de ensino superior com medidas afirmativas, é a região que, proporcionalmente ao seu número total de instituições, apresenta o menor número de universidades que adotou algum tipo de política afirmativa de acesso diferenciado a grupos historicamente desfavorecidos (p.14-15).

Os autores identificaram no mesmo período que 53% das IES, possuíam alguma política de acesso diferenciado, sendo que seis delas incluíam a pessoa com deficiência, com destaque para as Estaduais (56,6%), seguidas das Federais (33,3%; 10 instituições) e as Municipais (10%, ou seja, 3 instituições).

Dentre as modalidades de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior brasileiro até 2012, a reserva de vagas (cotas) tem sido a mais empregada pelas instituições de ensino superior. Os autores registraram a presença de atendimentos educacionais especializados para os estudantes com deficiência nas seguintes Universidades: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) e a Universidade de Brasília (UnB).

Uma pesquisa desenvolvida por Anache (2013) demonstrou que na região Centro-Oeste do Brasil, até 2011, as Universidades Federais foram à maioria em assumir a política de cotas, perfazendo um total de sessenta e nove das cento e cinco IFES, seguida das estaduais, com quarenta e três das setenta Instituições. As municipais foram as que apresentaram o menor percentual de adoção da política de ações afirmativas, sendo três de oitenta instituições.

No que se refere às cotas para estudantes com deficiências, a autora não encontrou nenhuma IFES que já tivesse implantado essa ação na região Centro-Oeste até 2011. Mas apontou que há iniciativas nessa direção, como por exemplo, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que apresentava uma comissão, instituída pela Reitoria, para tratar desse assunto. "Esse grupo de trabalho sinalizou em documento extra-oficial a inclusão de cotas para a população deficiente" (ANACHE, 2013, p.87-88). A autora observou que nesta região do Brasil (Centro-Oeste), a política de ações afirmativas contemplou, em sua maioria, a população de alunos egressos de escolas públicas, negros e indígenas, beneficiando muito pouco as pessoas com deficiência. Apenas três IES municipais destinavam cotas para as pessoas com deficiências.

Quando as IES da Região Sul, os Estados pioneiros que reservaram cotas para os deficientes foi o Rio Grande do Sul em 2002, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e o Rio de Janeiro, nas "Universidades Estaduais do Rio de Janeiro que se destacaram em número com esta iniciativa, perfazendo um total de 14 instituições, significando 19,7% das IES do Rio de Janeiro com vagas específicas destinadas às pessoas com deficiência" (ANACHE, 2013, p. 89).

Quanto à região sudeste, os dados de uma pesquisa mostraram que as maiorias das IES estaduais aderiram ao sistema de cotas, e selecionavam seus estudantes cotistas pela sua condição socioeconômica, com o propósito de garantir o ingresso de alunos de famílias com baixa renda per capita (Oliveira, 2013). Em grande parte, as universidades distribuem aproximadamente 40% do total das vagas reservadas para pobres, afrodescendentes, indígenas, e estudantes oriundos de escola pública e, no geral, em média 5% das vagas para pessoas com deficiência. "A maioria das universidades federais do Sudeste não adere à reserva de vagas para pessoas com deficiência privilegiando programas de assistência estudantil para estudantes já matriculados" (OLIVEIRA, 2013, p. 124).

Na região Sul, foi abordada por Maciel (2013), com dados cedidos pelas Secretarias Estaduais de Educação dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e entre as

trinta Instituições pesquisadas, apenas três apresentam ações de reserva de vagas às pessoas com deficiência, sendo elas: "UFSM – Universidade Federal de Santa Maria/RS; UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa/RS e UFPR – Universidade Federal do Paraná/PR" (MACIEL, 2013, p. 152).

Percebe-se que aos poucos ais IES estão aderindo ao sistema de cotas para alunos com deficiência, entretanto quando analisamos a acessibilidade e permanência desses alunos, observa-se que poucas instituições implementaram seus programas para atendimento aos mesmos. Destaca-se que em documentos legais as IES brasileiras assumem um papel significativo na proposta de acesso e permanência, pois "a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente" (Brasil/MEC/SEESP, Política Nacional de Educação Especial, 2008).

O grande desafio posto à educação para atender os quesitos apresentados acima, é promover avanços no sentido da individualização do ensino, contrapondo-se à lógica imposta pelo sistema, que busca proporcionar um "sistema de ensino com graus e programas definidos a ser alcançado pelo conjunto de alunos, com racionalidade técnica do trabalho", ou seja, sem que isso implique novos investimentos, e, assim, o trabalho docente cada vez mais é precarizado pela falta de incentivo à docência nas instituições (LANCILLOTTI, 2008, p. 249).

Dados do último censo demonstraram que na atualidade apenas 19% das escolas de ensino básico no Brasil contam com acessibilidade, e, apenas 6% dos professores que atuam na educação básica têm formação continuada específica em educação especial (IBGE, 2015). Em particular, podemos inferir que a realidade imposta pela presença de alunos deficientes no ensino superior agrava ainda mais a situação, pois exige que o professor respeite as especificidades do processo de aprendizagem desses alunos que demandam diferentes métodos e metodologias de ensino, como é o caso daqueles que necessitam de intérpretes.

O Ministério da Educação, como Órgão Federal responsável pela elaboração de diretrizes educacionais que orientam os sistemas de ensino em cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade, conforme disposto nos Decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, instituiu o Programa INCLUIR, que visa implementar política de *acessibilidade plena de pessoas com deficiência à educação superior*.

Esse programa prevê a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cuja finalidade consiste em "garantir e aprimorar o acesso dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas IFES, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico" (PROGRAMA INCLUIR, 2013).

Até 2010 os recursos do Programa INCLUIR eram disponibilizados por meio de editais, e as universidades participavam de uma seleção para recebê-los. O MEC, através do atual governo (Dilma Rousseff), mudou o formato do Programa, e a partir do ano de 2012 passou a definir nos recursos orçamentários um montante para cada universidade, eliminando assim esse processo de seleção. Entretanto os recursos orçamentários são insuficientes para o desenvolvimento de políticas de permanência dos alunos com deficiência no ensino superior.

Na opinião de Oliveira (2006), para que a inclusão seja efetivada, é necessário um conjunto de medidas, abrangendo mudanças na filosofia das instituições e nas metodologias de ensino, que devem buscar estratégias diferenciadas, atividades extracurriculares, para extrapolar o espaço acadêmico, fazendo com que as pessoas tomam conhecimento disso na sociedade de um modo geral, e se sintam seguras para ingressar nesse espaço.

Assim, para assegurar o desenvolvimento educacional, Aranha (2004a), destaca que é competência de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou federal), conhecer sua demanda e planejar para responder às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Carvalho (2006, p. 57), aponta que o despreparo e a desinformação dos professores "sobre os métodos de ensino, o material didático adaptado, a comunicação entre professor e aluno e a aquisição de conhecimento gera uma lacuna que muitas vezes impossibilita" o aluno com deficiência de permanecer no ensino superior.

Hoje a universidade está mais acessível, mas, não estava preparada pra isso. Pois "a formação profissional foi marcada pela edição de medidas legais baseadas num imediatismo pragmático, em ondas de expansão feitas às pressas, o que a configura, não raramente, com qualidade duvidosa sem a necessária contrapartida da área econômica" (MANCEBO *et a*l., 2006, p. 48- 49).

Ou seja, por um lado estamos avançando com a incorporação pelas IES do sistema de cotas para as pessoas com deficiência, se olharmos pela lógica da organização dos sistemas de ensino para atender essa demanda, veremos que está articulada para atender a lógica da produtividade, sem a devida preocupação com a qualidade do ensino oferecido e a permanência dos alunos com deficiência.

CONCLUSÕES

Analisando a Política de inclusão no Brasil de uma maneira geral, verifica-se que a legislação é farta e se ramifica para diversos modelos. Só a Cartilha "Acessibilidade", publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com deficiência, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, listou 50 atos legais federais, sendo: 17 leis, 12 decretos, 17 portarias, quatro instruções normativas, e ainda resoluções e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Entretanto, apesar das leis, diversos modelos de *"inclusão*" são observados na tentativa de se obter um sistema de cotas que pudesse de fato atender as desigualdades existentes.

Ao destacar a educação no contexto da inclusão da pessoa com deficiência Prieto (2002, p. 49) explica que a educação inclusiva precisa ser "[...] compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino". Pois para a efetivação da inclusão, seja no ensino regular, ou superior, as Instituições de Educação devem disponibilizar outros serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. Assim, cabe destacar a responsabilidade das IES pelo provimento de condições de acessibilidade, seja arquitetônico, física ou pedagógica, mediante demanda desses estudantes, para além de atender o que está preconizado pela legislação em vigor, para proporcionar também condições de permanência, através do acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes com deficiência matriculados.

A revisão da literatura evidenciou o número reduzido de publicações que abordaram diretamente a temática da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiências nas IES do país, no período estudado. As pesquisas apresentadas concentraram-se, de maneira geral, no sistema de cotas, e não nos aspectos relacionados à estrutura universitária, capacitação docente, serviços voltados às pessoas com deficiência, dentre outros. Apontando a necessidade da realização de tais estudos visando compreendermos as reais dificuldades de permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, assim como os principais avanços alcançados na implementação das políticas sociais de inclusão no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. Deficientes e a educação no centro-oeste. In: **Desigualdade Regional e as Políticas Públicas:** Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência. Organização de Artur Zimerman. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

BRASIL, DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. de 2012.

_____. DECRETO Nº 5.296, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004. **Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,** que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 410 p. – (Série legislação; n. 76) Atualizada em 5/4/2013. ISBN 978-85-402-0008-1.

_____. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 410 p. – (Série legislação; n. 76) Atualizada em 5/4/2013.

_____. EDITAL Nº 3, de 26 de Abril de 200**7. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior**. INCLUIR 2007/SESu-SEESP/MEC. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Secretaria de Educação Superior-SESu. Disponível em: < http:// portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em*:* 30 set. de 2013.

_____. **Viver em limites. Plano Nacional dos direitos da pessoa com deficiência**. Disponível em: < http://www.brasil.gov.br/viversemlimite>. Acesso em: 17 set. de 2013.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que **dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Educação Superior***:* cotas para alunos de escolas públicas. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mai, de 2013.

FIGUEIRA, E. **Caminhando no silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: GIZ, 2008.

GARCIA, V. G. **Pessoa com deficiência e o mercado de trabalho:** histórico e contexto contemporâneo. 2010. Tese (Doutorado)-Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

FROTA, F. H. S. MACIEL, A. S. MONTEIRO, M. V. Construir democracia implica em respeitar as diferenças: Uma análise crítica sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior no Nordeste brasileiro. In: **Desigualdade Regional e as Políticas Públicas:** Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência. Organização de Artur Zimerman. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

GOMES, J. B. B. Ação afirmativa no Brasil? **Direito Federal**: Revista da Associação dos Juízes Federais do Brasil, v. 20, n. 68, p. 195-229, out./dez. 2001.

GUIMARÃES, A. S. A**. Desigualdade que anula a desigualdade**: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: _____. Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.

IBGE. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/d_detalhes.php?id=264529>. Acesso em: 23 abr. de 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Informativo Inep**. v 3, n. 119, 16 Dez. 2005. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 out. de 2012.

_____. **Informativo Inep**, v. 4, n. 135, 9 mar. 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo135.htm>. Acesso em: 15 out. de 2012.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores associados, 2004. p. 13-181

JODAS, J.; KAWAKAMI, E. A. **Políticas de acesso ao ensino superior:** os desdobramentos na configuração dos programas de ações afirmativas no Brasil. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e (Des) Igualdade. Bahia, Salvador, 6 a 10 de agosto 2011.

MACIEL, A. S. Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência: um retrato sócio jurídico do sul brasileiro. In**: Desigualdade Regional e as Políticas Públicas:** Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência. Organização de Artur Zimerman. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

MELO, F. R. L. V. de. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso do estudante com deficiência. In: Martins, L. A. R. et al (Orgs.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal/RN:

MENEZES, Paulo Lucena de. A Ação Afirmativa (Affirmative action) no Direito Norte Americano. São Paulo: R. dos Tribunais, 2001.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 3 mai. de 2013.

MONTEIRO, M. V. Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência: uma Análise sob o ponto de vista bioecológico do desenvolvimento humano. In: **Desigualdade Regional e as Políticas Públicas:** Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência. Organização de Artur Zimerman. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

OLIVEIRA, C. B. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de Estudantes com Limitação por Deficiência na Educação Superior**. 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, C. B. Educação superior e ações afirmativas para pessoas com deficiência: Caminho para reflexão sobre desigualdade regional e as políticas públicas inclusivas. In: **Desigualdade Regional e as Políticas Públicas:** Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência. Organização de Artur Zimerman. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução nº 2.542 de 09 de dezembro de 1975. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1975. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_01.htm>. Acesso em: 30 out. de 2009.

PEREIRA, M. M**. Inclusão e Universidade: análise de trajetória acadêmica na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SILVERIO; MATTIOLI, JODAS; MADEIRA. **Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior: o balanço de uma década**. In: 35º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS GT30 - relações raciais: desigualdades, identidades e Políticas públicas, 2011. Disponível: <www.simposio2012.abhr.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO>. Acesso: 30 set. de 2012.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Edineide Jezine[270]
PPGE/UFPB
edjezine@gmail.com

Ilder Layanna Arruda de Sousa Galdino[271]
UFPB
laygaldino@hotmail.com

Eixo 5: Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO

Este texto, faz parte da pesquisa de mestrado intitulada "As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB" em que busca discutir as políticas de educação superior no que concerne à expansão, acesso e ações afirmativas, bem como os reflexos na inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino. Para tanto, são analisadas as políticas adotadas na Universidade Federal da Paraíba e o acesso de alunos com deficiência nesta instituição. A partir do levantamento das políticas de acesso e dos dados de matrículas, percebe-se que as políticas desenvolvidas no nível da educação superior na década de 1990 favoreceram o acesso de alunos com deficiência nesse nível de ensino, provocando maiores reflexões sobre as políticas direcionadas à permanência, entendida como acesso, permanência e sucesso (conclusão do curso) desses alunos.

Palavras-chave: Educação Superior; Políticas; Acesso; Pessoa com deficiência.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem sido tema de destaque no âmbito educacional, constituindo-se como uma concepção de educação que aos poucos ganha espaço nas escolas regulares da educação básica, contribuindo para o crescimento de matrículas de

[270] Prof. Dra. do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. Coordenadora da pesquisa "*Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais"* Edital Universal CNPq/UFPB. Integrante da Rede Universitas/BR e da Pesquisa *Políticas de Educação Superior Pós-LDB*- OBEDUC/CAPES.

[271] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. Ex-Bolsista do Projeto "Políticas de Educação Superior pós-LDB" OBEDUC/CAPES. Integrante da pesquisa "*Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais"* Edital Universal CNPq/UFPB.

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Apesar da relevância dada à inclusão no nível da educação básica, constata-se que o acesso desses alunos nas instituições de educação superior apresenta-se como um fato cada vez mais comum.

De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP/MEC), nos últimos anos o número de alunos com deficiência nas instituições de educação superior brasileiras tem aumentado consideravelmente, sendo fatores contribuintes para este ingresso as políticas de expansão e acesso, que vem sendo implementadas no âmbito da educação superior desde a década de 1990, ampliando o número de vagas nos cursos superiores e oportunizando o direito de formação superior a grupos marginalizados na sociedade como é o caso das pessoas com deficiência.

Acompanhando o cenário nacional no que concerne à adoção das políticas de expansão e ampliação do acesso conjugada a políticas de inclusão, o caso das ações afirmativas na educação superior, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) registra um crescimento contínuo no número de matrículas de alunos com deficiência na instituição, acarretando na elaboração de outras políticas que favoreçam a permanência e a conclusão desses estudantes nos cursos de graduação nos quais estão matriculados.

Nesse cenário, de expansão institucional e da oferta de vagas é objeto desse texto a discussão das políticas de educação superior e o acesso de alunos com deficiência na UFPB, a fim de compreender como estas políticas têm repercutido na inclusão destes estudantes nesse nível de ensino.

Educação superior: Políticas de expansão, acesso e ações afirmativas

O cenário econômico e político da década de 1990, no que tange a educação superior situa-se no contexto da reforma do Estado brasileiro[272] e das políticas neoliberais. O modelo econômico de acumulação flexível toma como princípio o Estado como regulador dos

[272] Segundo Paula e Cardoso (2011, p. 92), a reforma do Estado foi ocasionada pela passagem do modelo de produção fordista para o modelo de acumulação flexível. O primeiro não respondia mais aos problemas do regime de acumulação capitalista e da exclusão social, e não conseguia acompanhar os avanços tecnológicos, a transnacionalização da economia e o desenvolvimento do mercado. Com o novo modelo de produção, o mercado e o processo de trabalho passaram a ser orientados pelas políticas neoliberais, o que acarretou na transferência das funções específicas do setor de serviços para o mercado, diminuindo cada vez mais a intervenção do Estado na economia e gastos públicos em políticas sociais.

serviços ofertados, dentre eles a educação, que passa a atender a lógica do mercado neoliberal. Nessa concepção, a educação passa a ser compreendida como mercadoria, de modo a atender aos interesses de formação profissional voltada às necessidades do mercado, passando de provedor a regulador das políticas públicas indicadas pelas organizações internacionais[273]. Sobre a atuação do Estado no contexto das políticas neoliberais, Jezine *et al.* (2010, p. 277) acrescentam que:

> [...] sob a influência das diretrizes neoliberais, redefine-se seu papel no financiamento e execução dos serviços de saúde, educação, cultura, ciência e tecnologia, entre outros. Pautado na lógica mercantil, o Estado prioriza a aplicação do fundo público nos interesses do capital, reduz sua ação social empreendedora e adota uma função estritamente regulatória nas políticas sociais, transferindo-as da esfera pública para a privada e propondo, gradativamente, sua internacionalização como bens de mercado.

Sob a perspectiva do projeto econômico neoliberal, o setor público é considerado oneroso, ineficiente e improdutivo, enquanto que o setor privado demonstra mais eficiência e qualidade, sendo esse último, o modelo ideal para a sociedade (PAULA e CARDOSO, 2011, p. 92). Sob essa argumentação, alguns dos principais serviços e bens do Estado passaram a ser privatizados e realizados como mercadorias, "[...] saindo do campo dos direitos sociais para o das relações mercantis, num movimento que conduz da esfera política à da economia" (JEZINE *et al.* 2010, p. 277).

A necessidade de formação profissional requerida pelo mercado de trabalho na era da globalização e a "[...] necessidade de implementar mecanismos que regulassem a eficiência, a eficácia e a produtividade [...]" (PAULA e CARDOSO, 2011, p. 93) do sistema educacional, consideraram a educação superior como uma das principais vias para o desenvolvimento econômico do país, ao mesmo tempo que atende as reivindicações de acesso a esse nível de ensino.

> A produção do conhecimento é fator imprescindível ao progresso da sociedade do capital em seus avanços e reconfigurações, o que elevou em muito a preocupação com a educação superior como fator indispensável para a auto-suficiência individual e coletiva. Neste contexto, procede a necessidade de expansão do sistema e a democratização do acesso de modo

[273] Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância.

> que um maior número de pessoas possa ter condições de ascender a outros níveis educacionais (JEZINE e PRESTES, 2011, p. 23).

Hobsbawm (1995, p. 289-291) explica que a expansão na educação superior teve início após a segunda guerra mundial no processo de urbanização e modernização das sociedades capitalistas, e no conjunto do crescimento da demanda de mercado por ocupação de nível superior meio a crença na possibilidade de ascensão social. A expansão do sistema de educação superior permanece, embora de forma tímida, em continuidade às mudanças políticas que se processam no sistema capitalista, se intensificando no do neoliberalismo.

O interesse neoliberal em promover a inserção, cada vez maior, de pessoas nas instituições de educação superior, inclusive de grupos sociais marginalizados, passou a ser retratada ao nível mundial a partir de conferências e acordos internacionais que comungam da necessidade de expansão e acesso nesse nível ensino.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em outubro de 1998, estabelece a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação*. O objetivo foi providenciar soluções para os desafios enfrentados pela educação superior e promover uma reforma nesse nível de ensino, tendo como missão educar, formar e realizar pesquisas. O Artigo 3º da Declaração trata do acesso à educação superior, considerando a admissão baseada no mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação, e não se admitindo a discriminação por raça, sexo, idioma, religião, condições econômicas, culturais, sociais ou incapacidade física. O Artigo afirma ainda que a educação superior deve ser considerada uma parte de um sistema contínuo, devendo, portanto manter vínculo e contribuir com os demais níveis de educação.

Em se tratando do acesso e permanência na educação superior, de pessoas com deficiência e outros grupos específicos da sociedade, o documento esclarece o seguinte:

> d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998).

O "acesso facilitado", conforme prevê a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação* começou a ser implantado no Brasil em 1999 quando a Universidade de Brasília (UnB) adotou uma proposta de cotas para negros, tornando-se a pioneira na implementação das cotas no país, como explica Queiroz e Santos (2006, p. 729):

> A primeira proposta de cotas para negros em universidades públicas federais surgiu na UnB, em 1999. A proposta apresentada ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), pelos professores José Jorge Carvalho e Rita Laura Segato (CARVALHO & SEGATO, 1999), previa uma cota de 20% de vagas para estudantes negros.

Em 2001, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também adotaram o sistema de cotas, que foi introduzido em outras instituições de educação superior de forma gradativa ao longo da década, reservando – de acordo com a intenção da universidade – vagas para negros, índios, pobres, estudantes do sistema público de ensino e pessoas com deficiência.

> E é necessário destacar que, até 2008, 51% das universidades públicas estaduais e 41,5% das universidades públicas federais brasileiras haviam adotado alguma ação afirmativa. A maioria destas instituições incluiu no seu sistema de ingresso uma reserva de vagas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros (pretos e pardos), indígenas, pobres ou portadores de necessidades especiais. E algumas universidades públicas adotaram um sistema de pontos (bônus) sem indicar algum percentual de reserva de vagas. (SANTOS, 2012, p.11)

As Políticas de Ações Afirmativas, atualmente, são regidas pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que no Artigo 1º indica que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar no mínimo 50% de vagas, em cada concurso seletivo para ingresso em cursos de graduação (por curso e turno), aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública. E ressalta no Parágrafo único que o preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. E, as vagas reservadas as pessoas que se autodeclaram pretas, pardas ou indígenas[274], contam do Artigo 3º, nos seguintes termos:

[274] As vagas são preenchidas em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população do estado onde está instalada a instituição, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esta Lei, particularmente, apesar de se constituir como um avanço para a acessibilidade de grupos marginalizados socialmente, não se refere às pessoas com deficiência, voltando-se, eminentemente às questões étnico-raciais e socioeconômicas. Entretanto, cada universidade tem autonomia para elaborar e regularizar suas políticas de cotas, obedecendo obviamente aos critérios previamente estabelecidos pela Lei Nacional nº 12.711/2012.

Em 2007, o "Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE)[275]", elaborado pelo Ministério da Educação, apresentou cinco princípios que deveriam nortear a educação superior, sendo eles: a expansão da oferta de vagas, a garantia de qualidade no ensino, a promoção de inclusão social pela educação, a ordenação territorial - permitindo que a educação superior fosse acessível às regiões mais remotas do País -, e o desenvolvimento econômico e social, tornando a educação superior uma peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.

Seguindo esta perspectiva, o PDE apresenta as principais políticas de expansão e democratização do acesso a Educação Superior: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni)[276] –direcionado as instituições federais - e o Programa Universidade para Todos (Prouni)[277], voltado a oferta de bolsas nas instituições privadas.

O Reuni tem como finalidade aumentar as vagas de ingresso e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, permitindo assim uma expansão democrática do acesso à educação superior, e aumentando expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública.

---

[275] O documento é dividido em cinco tópicos que abordam: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade; e, O Plano Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o Sistema Nacional de Educação.

[276] Instituído pelo Decreto nº 6. 096, de 24 de abril de 2007, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>.

[277] Criado pela Medida Provisória nº 213, de 13 de setembro de 2004, e depois institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 2005, disponíveis, respectivamente, em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm> e <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>.

De acordo com o PDE, para compreender os fins do Reuni, é necessário atentar para os meios a serem empregados durante sua execução, quais sejam: "a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação" (BRASIL, 2007).

A modalidade de educação à distância, regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005 e posteriormente modificada pelo Decreto nº 6.303/2007, constitui-se, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)[278], em uma outra medida de expansão da Educação Superior. Isso fica bem claro no Decreto que institui a UAB, o qual afirma que o intuito do sistema é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país através da modalidade de educação à distância.

O Prouni, por sua vez, é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e/ou parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de ensino superior. Tem direito à bolsa, estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, estudantes com deficiência e professores da rede pública de ensino[279]. Os estudantes beneficiados com bolsas parciais (50% ou 25%) ainda podem recorrer ao Financiamento Estudantil (FIES) da Caixa Econômica Federal para conseguir o financiamento do valor correspondente ao restante da mensalidade.

As instituições que aderem ao Prouni[280], durante o período de vigência do termo de adesão, ficam isentas de impostos e contribuições: Os recursos financeiros correspondentes à isenção desses impostos poderiam subsidiar as instituições públicas de educação superior. Entretanto, a lógica que se aplica é a do neoliberalismo, que investe predominantemente em serviços privados, como conclui Gemaque e Chaves (2010, p. 82):

> O Prouni e o FIES constituem-se programas fundamentados na lógica economicista sob o discurso da democratização do acesso que, na prática, nega à população brasileira o direito à educação pública de qualidade. Esses programas têm sido utilizados de forma eleitoreira, pelo governo federal, com uma intensa propaganda na mídia sobre o acesso da população pobre ao

[278] Instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>.

[279] Os professores podem se inscrever para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda familiar per capita que possuem.

[280] A isenção refere-se aos seguintes impostos: Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

> ensino superior, mas, de fato, visam favorecer as IES privadas que têm apresentado um crescimento cada vez maior em detrimento da expansão do setor público.

Reformulado recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também tem contribuído como via de acesso à educação superior. O Exame criado em 1998, inicialmente com o objetivo de avaliar os egressos e concluintes da educação básica, foi sendo incorporado a outras funções que o tornaram um instrumento de acesso à educação superior. Em 2005, o Exame passou a ser utilizado para a seleção dos bolsistas do Prouni, provocando um aumento expressivo no número de inscritos que passou de 1,5 milhão, em 2005, para 5,8 milhões em 2012 (BUCCI e MELLO, 2013, p. 2). Estes dados contribuíram para a discussão sobre a relevância do Enem como via de acesso a educação superior, substituindo ou complementando os processos seletivos e vestibulares utilizados pelas IES.

> Os resultados iniciais da experiência conferiram a convicção de que se podia aprofundar esse movimento para a renovação dos processos convencionais de ingresso na educação superior, com a utilização do Enem para a mensuração da formação de nível médio, à semelhança dos modelos de avaliação final do ensino médio adotados em vários países, tais como o SAT, nos Estados Unidos, ou o Baccalaureat, na França, por exemplo. Com isso, a avaliação passaria a privilegiar conteúdos, habilidades e competências articulados, em lugar da memorização e reprodução de conhecimento enciclopédico típicos dos vestibulares tradicionais, criando-se condições para que o Enem fosse utilizado como alternativa ou complemento a eles. (BUCCI e MELLO, 2013, p. 2).

As universidades que optaram por substituir o vestibular pelo Enem, passaram a utilizar o Sistema de Seleção Unificado (SISU), criado em 2009 para este fim. Segundo Bucci e Mello (2013, p. 3), "A concepção e a forma de operação do Sisu baseiam-se inteiramente na plataforma informatizada desenvolvida para o Prouni", sendo mais simples por não fazer uso de funções para calcular o número de bolsas.

O Sisu tornou-se um modelo inclusivo de acesso à educação superior por disponibilizar vagas públicas e gratuitas em cursos de graduação, baseando-se unicamente nas notas obtidas pelo Enem. O Sistema oferece ainda oportunidade ao candidato para mudar a opção de curso caso ele perceba que suas chances para a primeira escolha são pequenas.

De acordo com o censo da educação superior, divulgado pelo INEP/MEC[281], no ano de 1990, o número de matriculados em cursos de graduação no Brasil era de 1.905.498, aumentando para 2.694.245 em uma década e alcançando 7.305.977 alunos matriculados no ano de 2013, sendo 6.152.405 em cursos presenciais e 1.153.572 em cursos à distância. Nota-se que entre os anos de 1990 e 2000, não houve avanços significativos no número de matriculados nos cursos de graduação. No entanto, a partir da década de 2000, com a implementação das políticas de expansão da educação superior, o número de matrículas nesse nível de ensino começou a aumentar, tendo reflexo no crescimento do número de alunos com deficiência. Apesar de não serem direcionadas objetivamente para as pessoas com deficiência, as políticas de expansão e acesso à educação superior estão proporcionando o aumento no número de matrículas desses sujeitos nas instituições de educação superior.

Dados apresentados pelo Portal do Governo Federal[282] apontam um crescimento de 933,6% nas matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior, entre os anos 2000 e 2010. No início do século eram 2.173 universitários com deficiência cursando o ensino superior, aumentando para 20.287 após uma década. Em 2013, esses dados atingiram um total de 29.034 matrículas, o que representa um crescimento de 43% comparado ao número de matrículas no ano de 2010 (INEP/MEC).

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2013 do INEP/MEC, a região que apresenta o maior número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior é o Sudeste (11.145), acompanhada das regiões Nordeste (6.608) e Sul (4.616). As regiões Centro-Oeste e Norte, por outro lado, apresentam os menores índices de matrículas, sendo 3.341, e 3.324 respectivamente.

Quadro 01. Número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior no ano de 2013

Tipo de deficiência	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro – Oeste
Cegueira	3.943	217	308	2.637	169	612
Baixa visão	6.955	488	2.181	2.090	1.480	716
Surdez	1.488	94	231	673	298	192
Deficiência auditiva	7.037	1.751	2.138	1.619	634	895
Deficiência física	7.850	666	1.485	3.147	1.723	829

[281] <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.
[282] <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/02/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>.

Surdocegueira	151	34	4	63	45	5
Deficiência múltipla	393	32	42	154	133	32
Deficiência Intelectual	566	31	77	205	144	109
Autismo infantil	118	5	7	41	47	18
Síndrome de Asperger	57	-	4	26	13	14
Síndrome de Rett	24	2	4	5	-	13
Transtorno Desintegrativo da Infância	68	1	5	39	7	16
Superdotação	1.087	17	187	762	81	40
Total	**29.034**	**3.324**	**6.608**	**11.145**	**4.616**	**3.341**

Fonte: INEP/MEC

As pessoas com deficiência física (7.850) representam o maior número de estudantes com deficiência que tem acesso às instituições de educação superior, seguidas pelas pessoas com deficiência auditiva (7.037) e baixa visão (6.955). O acesso de pessoas com esses tipos de deficiência na educação superior tornam-se evidentes pelo fato de serem consideradas mais simples, ou seja, menos difíceis para lidar pedagogicamente, quando comparadas a outras deficiências, como a intelectual, surdocegueira e autismo. Em se tratando da UFPB, os tipos de deficiências apresentadas pelos alunos da instituição seguem o parâmetro nacional, destacando-se em maior número nos cursos presenciais os alunos com deficiência que não requerem estratégias de ensino diferenciadas dos demais.

O acesso de alunos com deficiência na UFPB

A UFPB foi criada no dia 02 de dezembro de 1955, através da Lei Estadual nº 1.366, recebendo o título de Universidade da Paraíba. A instituição resultou da junção de algumas escolas superiores, e após cinco anos, com a sua federalização[283], tornou-se a Universidade Federal da Paraíba.

A instituição concentra suas atividades em cinco campus, que atualmente funcionam nas cidades de João Pessoa (com o Campus I e o Campus Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque[284]), Areia (Campus II), Bananeiras (Campus III), Rio Tinto e Mamanguape (Campus IV). Possui, no ano de 2012 o quantitativo de 138 cursos de graduação – sendo sete

[283] Aprovada e promulgada pela Lei nº. 3.835, de 13 de dezembro de 1960.

[284] O Campus "Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque", instituído por meio da Resolução 19/2012, é composto pelas seguintes Unidades: Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR); Centro de Informática (CI); Instituto de Desenvolvimento da Paraíba (IDEP); Núcleo de Pesquisa e Processamento de Alimentos (NUPPA); e, Escola de Iniciação Científica e Tecnológica (EICT).

à distância-, distribuídos entre 16 centros, responsáveis por variadas áreas do conhecimento. No Campus I, encontra-se o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Centro de Ciências Médicas (CCM), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Biotecnologia (CB), Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR) e Centro de Informática (CI). No Campus II está localizado o Centro de Ciências Agrárias (CCA). No Campus III funciona o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), e no Campus IV, o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAE).

Após a adesão ao Plano de Reestruturação das Universidades (REUNI)[285], "a UFPB aumentou o seu total de vagas ofertadas de 4.447, em 2007, para **8.070**, em 2012, o que corresponde a um crescimento de **181%**". (NAKAMURA, 2014, p. 51, grifos do autor). O aumento da oferta de vagas na UFPB foi acompanhado pelo crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na instituição, que entre os anos 2005 e 2014 aumentou 571%[286].

Entre os anos de 1999 e 2010, o instrumento de seleção para o ingresso nos cursos de graduação utilizado pela UFPB era o Processo Seletivo Seriado (PSS), cujo órgão responsável era a Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE). Com a criação SISU, em 2009, a UFPB, através da Resolução nº 44/2010[287], passou a substituir o seu sistema de seleção para ingresso nos cursos de graduação pelo SISU. A proposta inicial era a substituição gradativa de um sistema pelo outro, que ocorreria com a destinação de uma parte das vagas para os candidatos aprovados pelo SISU, atingindo os 100% das vagas no ano de 2015. No entanto, essa substituição foi antecipada, e no ano de 2013, o PSS foi substituído por completo pelo SISU.

> Não bastando a extinção do modelo seriado e a graduação de entrada através do ENEM/Sisu, a UFPB opta uma ruptura mais drástica com o PSS, e revoga os artigos que se referiam a adesão gradual ao ENEM/Sisu, passando a dispor de 100% de suas vagas para o novo processo, conforme disciplina a

[285] Através da Resolução nº 27/2007, do CONSUNI/UFPB, disponível em <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep60_2010.pdf>.
[286] De acordo com a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), em 2005, eram 66 alunos com deficiência matriculados na UFPB, enquanto que em 2014 foram registrados 443.
[287] Disponível em < www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep**44_2010**.pdf>.

> Resolução nº 47/2013, que "Revoga a Resolução do CONSEPE Nº 98/2011, que prevê a existência do Processo Seletivo Seriado (PSS) até o ano de 2014 e adere integralmente ao ENEM/Sisu para o ingresso nos cursos de graduação presencial e ao ENEM para os cursos de Educação a Distância" (NAKAMURA, 2014, p. 76).

Por meio da Resolução nº 09/2010[288], a UFPB instituiu a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para o acesso de pessoas advindas de estabelecimentos públicos de ensino[289], negros (pretos e pardos) e índios. Do número total de vagas destinadas a esse público, 5% são direcionadas às pessoas com deficiência. Essa medida começou a ser implementada no PSS-2011, reservando 25% das vagas para esse público. O documento previa um aumento de 40% no ano de 2014, no entanto, com a determinação da Lei nº 12.711/2012[290], a instituição passou a reservar 50% das vagas nos cursos presenciais ao público destinado pela legislação, permanecendo os 5% direcionados às pessoas com deficiência.

Atualmente, estão matriculados na UFPB 36.536 alunos distribuídos nos cursos de graduação[291], sendo 503 com deficiência, o que representa 1,4% do total de graduandos. Entre 2014 e no primeiro semestre de 2015, houve um aumento de 13, 5 %, passando o número de matrículas de 443 para 503.

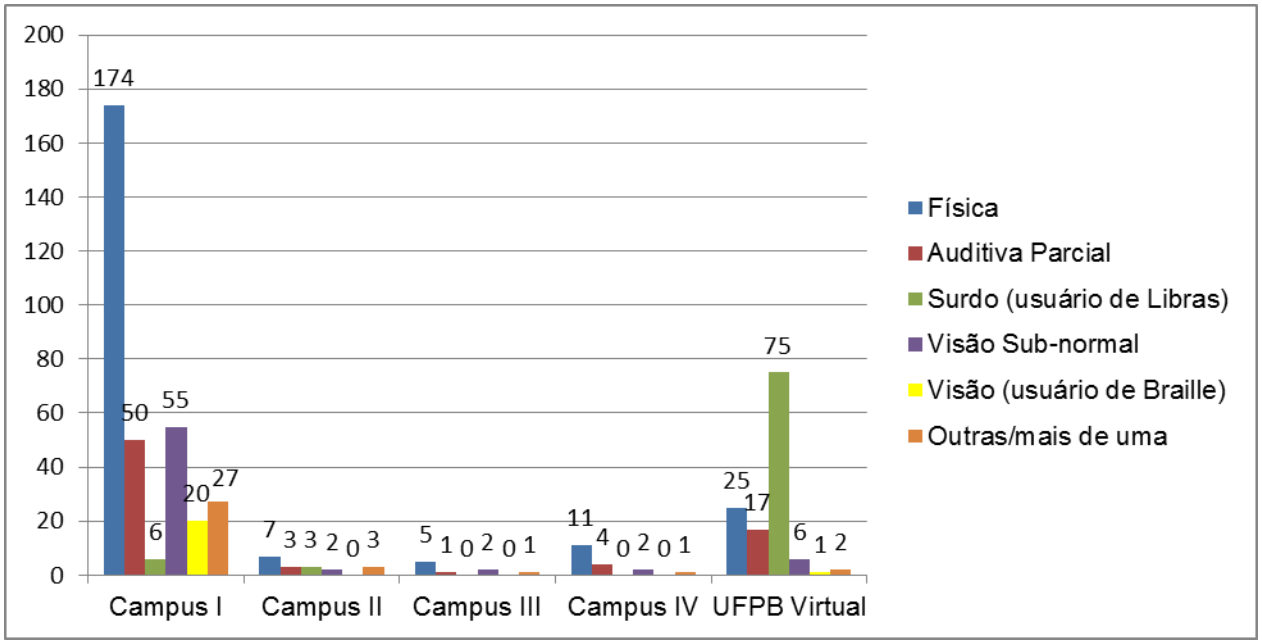
De acordo com a STI da UFPB, dos 503 alunos com deficiência matriculados atualmente na instituição, 332 são do Campus I, 18 do Campus II, nove do Campus III e 18 do Campus IV. Na modalidade de educação à distância (UFPB virtual) estão matriculados 126 alunos com deficiência. Do total de alunos com deficiência da UFPB, 222 possuem deficiência física, 75 possuem deficiência auditiva parcial, 84 são surdos (fazendo uso de LIBRAS), 67 possuem visão sub-normal, 21 possuem deficiência visual (fazendo uso do Braille) e 34 são identificados com outras/mais de uma deficiência[292].

---

[288] Disponível em < www.**ufpb**.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep**09_2010**.pdf>.
[289] A pessoa deve ter cursado todo o ensino médio e, pelo menos três séries do ensino fundamental, em escolas públicas.
[290] Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/**lei**/l12711.htm>.
[291] Dados da STI da UFPB, solicitados por meio do site <http://www.sti.ufpb.br/suporte/>.
[292] Segundo a STI o termo "outras/mais de uma" corresponde à escolha do aluno que se declara com mais de uma deficiência ou com um tipo de deficiência que não seja física, auditiva parcial, surdo (usuário de LIBRAS), visão subnormal ou visão (usuário de Braille). Quando questionada sobre quais deficiências comportam esse termo, a STI informou que não especifica os tipos de deficiência que os alunos declarados sob o termo "outras/mais de uma" possuem.

O gráfico a seguir apresenta a quantidade de alunos por tipo de deficiência matriculados em cada Campus da UFPB e na modalidade de ensino à distância.

Gráfico 1: Distribuição dos alunos matriculados por tipo de deficiência, Campus e modalidade de ensino na UFPB



Fonte: Gráfico construído a partir dos dados da STI/UFPB

A partir dos dados expostos acima, percebe-se que a maior parte dos alunos com deficiência se encontram matriculados no Campus I da UFPB, por ser este o Campus que concentra o maior número de cursos e vagas na Instituição. Neste e nos demais Campus há uma maior incidência de alunos com deficiência física, ao contrário da UFPB virtual que registra um maior número de matrículas de alunos surdos (usuários de LIBRAS). Por ser uma modalidade de ensino na qual a comunicação principal se faz por meio da mídia visual, com o uso de mensagens escritas, imagens e vídeos[293], a educação à distância torna-se um caminho mais acessível aos surdos que almejam concluir a educação superior, pois estes se deparam com menos barreiras de exclusão[294] ao optar por esta modalidade de ensino.

[293] Em sua maioria, vídeos disponíveis na internet com legenda.
[294] Na modalidade de educação presencial, os surdos encontram inúmeras barreiras como é o caso da necessidade de um intérprete em sala de aula, que não são encontrados em quantidade suficiente nas instituições de educação superior.

Analisando a distribuição dos alunos com deficiência por Campus da UFPB é possível perceber que, após a deficiência física, encontram-se em maior número as pessoas com deficiência auditiva parcial e visão sub-normal, encontrando-se o menor índice de matrículas de pessoas surdas (usuárias de LIBRAS) e com deficiência visual (usuárias de Braille). Pode-se considerar que, embora havendo o acesso de pessoas com deficiência na UFPB, aquelas que apresentam um tipo de deficiência que compromete o desempenho intelectual não são encontradas com tanta frequência. Essa constatação é tão obvia que nos dados emitidos pela STI não se encontram pessoas com deficiência intelectual, autistas ou pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Se existem, são incluídas no termo "outras/mais de uma", demonstrando a insignificância dessas deficiências dentro do quadro geral de alunos com deficiência da UFPB.

Como apresentado anteriormente, as políticas de expansão e acesso na educação superior favorece o acesso a este nível de ensino às pessoas com deficiência e outros grupos em situação de exclusão social marginalizados da sociedade. Outras políticas, no entanto, necessitam ser criadas com o intuito de garantir a permanência e a formação destas pessoas na educação superior.

Com base no *Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir* (BRASIL, 2005), no ano de 2013, por meio da Resolução nº 34/2013, foi instituída a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e criado o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)[295]. De acordo com o Artigo 1º da Resolução nº34/2013, a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB tem como princípios e valores:

> I. a inclusão vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de toda a comunidade universitária, através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, nas relações interpessoais, nas decisões para a construção de uma cultura inclusiva;
>
> II. a acessibilidade entendida como "condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação", por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
>
> III. a integração dos setores da UFPB que tratam da Educação Especial, nas suas diferentes especificidades;

[295] O CIA substitui o antigo Comitê de Apoio à Portadores de Necessidades Especiais (COMPORTA) da UFPB.

> IV. os direitos humanos e a igualdade de direitos de todos;
>
> V. o combate a todas as formas de discriminação baseada nas diferenças humanas;
>
> VI. a criação de oportunidades igualitárias de participação. (BRASIL, 2013)

Como forma de facilitar o cumprimento desses princípios e valores estabelecidos pela Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, foi criado o CIA, uma assessoria especial vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria da instituição e responsável, segundo o Artigo 5º da Resolução nº34/2013, por: garantir processos seletivos acessíveis na UFPB; promover cursos de capacitação para tornar a comunidade acadêmica mais inclusiva; apoiar e Orientar as Coordenações dos Cursos, identificando, acompanhando e desenvolvendo ações a fim de suprir as demandas dos discentes com deficiência; implementar soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, visando à melhoria da qualidade do atendimento educacional e garantindo a acessibilidade em todos os âmbitos; criar projetos com metas de execução anual, para a eliminação das barreiras arquitetônicas nos campus da UFPB; incentivar à realização de estudos e pesquisas que objetivem identificar ou atender a comunidade acadêmica com deficiência; estimular o desenvolvimento de projetos de extensão na área de acessibilidade para atender às políticas de inclusão; etc.

O CIA trabalha em conjunto com outros setores direcionados aos estudantes com deficiência da Instituição, como o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), o Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura (LACESSE), o Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional (LEVITA) e o Setor Braille da Biblioteca Central.

Com base nos artigos 58, 59 e 60 da LDB (Lei 9394/96) que prevê o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência nos diferentes níveis; na Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos básicos para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior; e no Decreto nº 5.296/2004, que prioriza o atendimento às pessoas com deficiência estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, o CIA desenvolve na UFPB o *Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência*. O

Programa designa aos alunos sem deficiência da UFPB[296], selecionados através de um processo, o papel de monitoria pedagógica e de apoio na circulação pelo campus, aos alunos com deficiência.

A cada início de semestre, o Comitê procura a STI da UFPB para identificar os alunos com deficiência que realizaram matrículas nos cursos da graduação e, a partir disso, entram em contato com esses alunos e as coordenações dos cursos os quais estão matriculados, informando-os sobre os serviços oferecidos pelo CIA. Entende-se, portanto, que a UFPB possui uma política de acesso aos alunos com deficiência – o MIRV – e investe em ações de assistência pedagógica e física aos alunos ingressantes por meio da Política de Inclusão e Acessibilidade, acompanhada pela CIA.

Apesar de todo o contexto apresentado sobre a UFPB, algumas considerações podem ser feitas com relação ao acesso de alunos com deficiência na instituição. A primeira refere-se ao número de alunos com deficiência que se encontram matriculados atualmente na instituição, que representa uma parcela irrelevante quando comparado ao número geral de alunos, ou seja, apenas 1% dos alunos da instituição apresenta deficiência. O segundo aspecto a ser considerado diz respeito ao *Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência*, que embora criado com o intuito de prover assistência ao aluno com deficiência, designa aos demais estudantes a responsabilidade que seria de professores, funcionários e demais setores da universidade.

Considera-se que no processo de inclusão, a responsabilidade dada aos alunos sem deficiência contribui para outros processos de exclusão, pois não lhes cabe o compromisso de suprir as dificuldades advindas da implantação das políticas de inclusão para sujeitos com deficiência, o que exige da instituição a gestão das referidas políticas, oportunizando a pessoa com deficiência o pleno exercício do direito ao conhecimento e a acessibilidade como responsabilidade da instituição.

Considerações finais

No contexto neoliberal, a formação em nível superior tornou-se o principal meio de preparação profissional para o desenvolvimento econômico nacional e mundial, acarretando

[296] Os alunos apoiadores recebem uma bolsa no valor de R$ 500,00, pelas 20 horas semanais dedicadas ao Programa. O pagamento das bolsas é realizado com os recursos destinados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil.

na elaboração de políticas de expansão e acesso nesse nível de ensino. O aumento na ofertada de vagas na educação superior propiciou o acesso de grupos marginalizados, a exemplo das pessoas com deficiência, nesse nível de ensino, como pode ser constatado por meio dos dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC.

O crescimento no número de estudantes com deficiência, matriculados em instituições de educação superior, também é registrado na UFPB, embora representado em números irrelevantes quando comparado ao número total de alunos que a instituição possui. As políticas de expansão e acesso, e as políticas de cotas tem favorecido o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na UFPB. Os programas e políticas instituídas na instituição para a inclusão de alunos com deficiência podem ser considerados como pontos positivos para a permanência e conclusão desses alunos nos cursos de graduação, embora haja a necessidade de rever o papel que cada profissional deve assumir no contexto da educação inclusiva no âmbito da educação superior.

Por fim, conclui-se que as políticas desenvolvidas no nível da educação superior a partir da década de 1990 contribuíram para o crescimento no número de alunos com deficiência, sendo necessário discutir sobre políticas que assegurem a permanência e a conclusão desses alunos nas instituições de educação superior.

Referências

BRASIL. **Decreto 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil - UAB.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

_____. **Lei nº 1.366**, de 02 de dezembro de 1955. Cria a Universidade da Paraíba e dá outras providências.

_____. **Lei nº 3.835**, de 13 de dezembro de 1960. Federaliza a universidade da Paraíba e dá outras providências.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui Programa Universidade para Todos – PROUNI.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidade federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio.

_____. **Medida Provisória nº 213**, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI.

_____. Ministério da Educação. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em 22/12/2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, Princípios e Programas. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/indexhtm>. Acesso em: 12/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir (2005).** Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?itemid=495&id=12257&option=com_content&vive=article>. Acesso em: 22 de julho de 2013.

_____. **Portaria nº 39**, de 12 de dezembro de 2012. Institui o Programa Nacional de assistência Estudantil – PNAES.

_____. **Resolução nº 09**, de 16 de abril de 2010/CONSEPI/UFPB. Dispõe sobre a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFPB.

_____. **Resolução nº 19**, de 28 de setembro de 2012/CONSUNI/UFPB. Cria o Campus V da UFPB com a denominação de Campus "Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque", vincula ao mesmo o CTDR, o CI, o IDEP, a EICT, e o NUPPA, atribui nova redação ao artigo 18 do Estatuto da UFPB, e dá outras providências.

_____. **Resolução nº 34**, de 27 de novembro de 2013/CONSUNI/UFPB. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

BUCCI, Maria Paula Dallari; MELLO, Paula Branco de. **Democratização e acesso à educação superior** – Parte II. Rio de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA), 2013. Disponível em: <www.flacso.org.br/gea/documentos.php>. Acesso em: 09 de maio de 2013.

GEMAQUE, Rosana M. de O.; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Perfil da expansão no setor público e privado e financiamento da educação superior brasileira pós-LDB. In: **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande – MS, n. 30, p. 71-91, jul./dez. 2010.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JEZINE, Edineide *et al.*; Globalização e Políticas para a Educação Superior no Brasil: As lutas sociais e a lógica mercantilista. In: TEODORO, António (Org.). **A Educação Superior na Iberoamérica**: Do elitismo à transnacionalização. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

JEZINE, Edineide; PRESTES, Emília Maria da Trindade. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In: RAMALHO, Betania Leite; Llavador, José Beltrán; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; DINIZ, Adriana Valéria Santos (Orgs.). **Reformas educativas, educação superior e globalização em Brasil, Portugal e Espanha**. Valência: Germania, 2011.

NAKAMURA, Paulo Hideo. **Processos Seletivos para Ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba**. Perfil dos Ingressantes e Democratização do Acesso, Inclusão e Equidade. Asunción, Paraguai: 2014. Tese apresentada ao Programa de Postgrado en Ciências de la Educación da Universidad Autónoma de Asunción.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. A influência das políticas neoliberais na educação superior: casos UFF e UERJ. In: SILVA, Maria das Graças Martins da (Org.). **Políticas educacionais**: faces e interfaces da democratização. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PORTAL BRASIL. **Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos** (02/10/2012). Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/02/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>. Acesso em 22/12/2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistemas de Cotas: Um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 717-737, out. 2006.

SANTOS, Jaciete Barbosa. **Inclusão e preconceito na universidade**: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO,Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFPBA, 2012.

_____. (1998). **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI**: visão e ação. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 12/02/2013

POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR IMPLANTADAS PELO ESTADO BRASILEIRO: REFLEXÕES SOBRE DEMOCRATIZAÇÃO

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
elizeth@unemat.br
Unemat

Fernando Cezar Vieira Malange
fmalange@unemat.br
Unemat

Valci Aparecida Barbosa
valci@unemat.br
Unemat

Eixo 5: Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO:
Este artigo é um estudo de caso que investiga como as políticas globais implantadas pelo Estado Brasileiro desde a década de 90 do século XX influenciaram a expansão e a democratização da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, IES pública cuja fundação e expansão se dá no interior do Estado. Analisamos documentos que regulamentam a política de expansão da educação superior no Brasil e os que regulamentam tais políticas na IES. Identificamos que as diferentes formas de ampliação do ingresso implantadas pela Unemat a partir dos anos 2000 estavam voltadas ao atendimento de demandas locais, tendo como campo forte de atuação os cursos de licenciatura para formação de professores para a educação básica. Verificamos que a Política de expansão implantada em nível Federal teve pouco reflexo nesta instituição, o que nos leva a afirmar que sua expansão teve um processo que pode ser considerado democratizado, na medida em que, a ampliação do ingresso atingiu todas as camadas sociais da população (negros, índios, brancos, alunos oriundos de escolas públicas). No entanto, compreendemos que não basta possibilitar o acesso como ingresso/entrada. Entendemos que esse passo é necessário e fundamental, mas que, pensado de forma fragmentada da permanência não garante a democratização.

Palavras-chave: Políticas de Expansão; Democratização; Acesso; Ingresso.

Introdução

Iniciamos esse artigo pensando a universidade no contexto da atualidade a partir de Susan Robertson cujos estudos demonstram que, nos últimos 30 anos, as universidades têm enfrentado grandes desafios e sofrido grandes transformações, na natureza e no alcance da sua missão, na forma de gestão, nos conhecimentos produzidos, no valor desses saberes e nas relações destes com a economia e sociedade.Para Santos (2010, p. 01), estas transformações fazem parte de uma ampla "transição paradigmática" que enfrentam todas as sociedades e

universidades ao redor do mundo. Estas constatações nos leva a afirmar que a discussão em torno dos fins da universidade não é uma prerrogativa apenas do Brasil.

Susan Robertson aponta cinco desafios que se fazem presentes para a universidade, cujos desafios caracterizam as mudanças atuais: alargamento do acesso; os desafios pedagógicos inerentes à massificação; o foco em competências; empreendedorismo; relevância e à indústria, assegurando simultaneamente o desenvolvimento de "crítica" futuros cidadãos; a pressão para se envolver em projetos de regionalização e globalização do ensino superior como soluções para os problemas (questões de governança interna, questões de sustentabilidade, desafios globais), os encargos de gestão do imperialismo e da valorização do regional e do global sobre o interesse nacional; o papel crescente do (transnacionais) Setor sem fins lucrativos no fornecimento de componentes da prestação de ensino superior e as questões da qualidade e prestação de contas e a mudança do papel do intelectual público e produção de conhecimento nas universidades públicas, em face da atividade do setor aumentou privado, as universidades papel na atividade comercial.

A autora defende a necessidade de desenvolvermos argumentos sociais e políticos em torno do valor da educação para garantir um ensino superior de qualidade no futuro.

No Brasil o primeiro desafio, apresentado por Susan Robertson, que era o de ampliar o acesso à Educação Superior, teve o seu auge no início da década de 90 com a expansão da oferta de cursos, a ampliação das IES e do número de matrículas. Os dados disponibilizados pelo INEP/Censo da Educação superior demonstram que essa efervescência da expansão aconteceu com algumas características: aumento das IES pelo setor privado; aumento de matrículas na educação pública; parceria público/privado; aumento da educação à distância e de cursos tecnólogos.

Esse artigo tem o objetivo de analisar o processo de expansão e democratização de uma universidade estadual do interior, que expandiu para o interior, a partir das políticas de expansão implantadas pelo Estado Brasileiro desde a década de 90 do século passado, configurando um estudo de caso da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat.

Queremos entender como as políticas globais influenciaram no processo local. Analisamos, para tanto, documentos que regulamentam a política de expansão da educação superior no Brasil e as políticas locais que emergiram no interior da Unemat e que legitimaram sua expansão.

Políticas de expansão e democratização da educação superior a partir da década de 90

Buscando compreender as políticas de expansão da educação superior no Brasil, especificamente para a Educação, analisamos os Planos Plurianuais (PPA) de 1996 a 2015e também o Plano Nacional de Educação vigente 2014/2024, com o objetivo de identificar ações que se possam ser analisadas a partir das categorias *acesso* e *permanência* e, consequentemente, democratização, para ao final verificar seu reflexo na IES em estudo.

No PPA de 1996/1999, instituído por meio da Lei 9.276 de 09 de maio de 1996encontramos como meta para a área da Educação a ampliação do acesso e da permanência ao prever: "[...] extensão aos alunos carentes de oportunidade de acesso e permanência no ensino superior, através da concessão de *crédito educativo*". (BRASIL, 1996a, p. 13).

No PPA com vigência de 2000/2003 (Lei nº 9.989 de 21 de julho de 2000), o programa *Desenvolvimento do Ensino de Graduação*, apresenta como principais ações: o funcionamento do curso de graduação; a concessão de financiamento a estudantes do ensino superior não gratuito e a construção e ampliação de bens imóveis das instituições de ensino gratuito (BRASIL, 2000a).

O PPA2004/2007, Lei nº. 10.933, de 11 de agosto de 2004, batizado de "Plano Brasil de Todos". No objetivo "1", consta o desafio de "Ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação e ao patrimônio cultural do país" e nele, a diretriz: "5. Democratização do acesso à educação, em todos os níveis para atendimento dos segmentos excluídos".

No relatório de avaliação do PPA, relativo ao período de 2004/2005[297] encontramos o Programa "Universidade para o século XXI" que inclui a ação: " [...]*Concessão de Bolsa de Permanência no Ensino Superior*, programa que institui a concessão de bolsa permanência a determinados alunos beneficiários do Prouni". (MEC, 2005, p. 367). O Programa apresenta como resultados a ser perseguidos: a democratização do acesso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES; expansão universitária; regulação da educação superior mediante o SINAES; e incremento para custeio e capital nas IFES. [...].(MEC, 2005, p. 364).

[297] Os relatórios de avaliação do PPA relativos aos anos de 2006, 2007 e 2008 encontram-se indisponíveis no site do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

No PPA 2008/2011, instituído pela Lei 11.653 de 07 de abril de 2008, as ações relativas ao ensino superior são previstas no programa "Brasil Universitário", que tem por objetivo geral "Ampliar com qualidade o acesso ao ensino de graduação, à pesquisa e à extensão, com vistas a disseminar o conhecimento" e como público-alvo:"alunos e professores das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, bem como bolsistas das IES privadas". (BRASIL, 2008b, p. 63).

Finalmente, encontramos no PPA vigente, 2012/2015, (Lei nº 12.593 de 18 de janeiro de 2012) a preocupação com o acesso, a permanência dos estudantes do ensino de graduação e a contenção da evasão, ao afirmar que *o desafio é a manutenção e ampliação das medidas que garantem condições de acesso à educação superior para todos, como a expansão e interiorização da rede pública federal gratuita, da concessão de bolsas de estudo e de financiamentos estudantis, além do apoio à permanência dos estudantes de baixa renda, de forma a reduzir a evasão*. (BRASIL, 2012, p. 148, grifo nosso).

Já no Plano Nacional de Educação[298], com vigência de 2001 a 2010, observamos a recorrência da necessidade de expansão da educação superior no item que trata do diagnóstico da Educação Superior, no qual salienta-se a necessidade imediata de ampliação de vagas neste nível de ensino em razão das projeções de aumento de demanda.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado conforme a Lei nº. 13.005 de 24 de junho de 2014. Nas estratégias da meta 12, indica-se a ampliação do acesso à Educação Superior, por meio de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

Com relação às políticas de implementação desses Planos na categoria *acesso* identificamos alguns Programas que já vem sendo implantados, com destaque para aqueles criados no governo Lula (2002-2010) como o REUNI, o PROUNI. E em relação aos programas relativos à *permanência* encontramos o PNAES, o PRONATEC e o financiamento estudantil por meio do FIES. Vejamos os desdobramentos destes programas em políticas educacionais.

Iniciemos pelo REUNI - Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº. 6096 de 24 de abril de 2007 como uma das ações integrantes do PDE/2007, o REUNI surge com o objetivo de dar condições à ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação, e ao

[298] Instituído por meio da Lei n° 10.172 de 9 de janeiro de 2011.

melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

O relatório do primeiro ano de implementação do REUNI (2008), elaborado em 2009 pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Superior, trouxe indicadores de expansão e interiorização das instituições federais de educação superior. De acordo com este relatório, desde 2003 foram criados 104 novos *campi* que, em conjunto com os 151 já existentes, representam a presença das universidades federais em 235 municípios brasileiros e com uma projeção de atender 282 municípios, o que denota uma perspectiva política da expansão da rede federal de educação a partir da consolidação da oferta da educação superior profissional e tecnológica nas Universidades e nos Institutos Federais.

Paralelo e concomitante a esse processo de expansão, programas voltados ao acesso e ao financiamento estudantil foram sendo implementados. Dentre estes destacamos o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior).

O PROUNI surge com a finalidade de garantir o acesso a cursos de graduação e sequênciais de formação específica, ofertados por IES privadas, com ou sem fins lucrativos, por meio da concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais de 50% ou de 25% (BRASIL, Lei nº. 11.096/2005).Ainda de acordo com esta Lei, as bolsas ofertadas pelo PROUNI destinam-se a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;à estudante portador de deficiência e a professor da rede pública de ensino (para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica), independentemente da renda.Estabelece também que os estudantes a serem contemplados por PROUNI serão selecionados por meio do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e que as Instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, que aderirem ao Programa ficarão isentas de tributos, tais como: imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

Segundo dados obtidos no site do MEC[299], no ano de sua criação, em 2005, o PROUNI ofertou 112.275 bolsas, sendo 71.905 integrais e 40.370 parciais e no ano de 2011

[299]Disponíveis em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_uf_ano_2005.pdf

foram ofertadas 254.598 bolsas. Estes dados indicam um aumento superior a 100% na oferta de bolsas pelo PROUNI em um período de 06 anos. Em relação às políticas de permanência podemos destacar o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil), inicialmente instituído pela Portaria Ministerial nº. 39 de 12 de dezembro de 2007com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes), viabilizando a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Os critérios de seleção levam em conta o perfil socioeconômico dos estudantes, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição[300].

Em julho de 2010, por meio do Decreto nº. 7.234 de 19 de julho de 2010 o PNAES passou a ter como finalidade "ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal". Nota-se aqui a alteração do foco e a abrangência do programa. A partir deste Decreto o PNAES passa a ter como objetivos específicos: I–democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, devendo ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Já o FIES, implementado pela Lei nº. 10.260/2001, surge como um fundo de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, podendo beneficiar-se deste Programa estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva.

(dados de 2005). Acesso em: 23.fev.2012.http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_segundo_semestre_2011.pdf (dados de 2011).Acesso em:23.fev.2012.

[300]Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content&view=article Acesso em:23.fev.2012.

Com a publicação da Lei nº. 12.513, em 2011, a qual instituiu o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o FIES ganhou nova configuração abrindo possibilidade para que unidades de ensino privadas, inclusive as dos Serviços Nacionais de Aprendizagem que desejassem aderir ao FIES, se cadastrassem solicitando sua habilitação. Esta Lei alterou a denominação do FIES de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior para Fundo de Financiamento Estudantil e instituiua modalidade Fies-empresa[301].Notamos aqui uma estratégia política de ampliação do foco de abrangência do Fundo para cursos de formação profissional e tecnológica, não necessariamente de nível superior, em consonância com as políticas de diversificação das Instituições de Ensino Superior e com o processo expansionista destas IES.

Esta análise de Programas oficiais do Estado brasileiro permite observar que também nos anos 2000, a preocupação do Estado centra-se ainda na ampliação do acesso à educação superior como ingresso aos cursos de graduação, porém em relação à permanência e conclusão a política está centrada na concessão de bolsas e/ou financiamento estudantil. Vejamos em que medida essa política afeta a IES em estudo.

Expansão da Unemat: relações com a Política do estado brasileiro

A Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat surgiu em 1978, no município de Cáceres-MT como Instituto de Ensino Superior (IESC), com a missão de formar profissionais para o magistério da educação básica. De acordo com Rieder (2011, p. 234), nesse momento a prioridade era qualificação de professores para resolver a falta crônica dos mesmos nos educandários.

Rieder (2011) retrata a criação da Unemat como consequência do processo de interiorização das Universidades Federais de Pelotas (UFPel), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) e da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e pela implantação, em julho de 1973, de um *campus* avançado *Projeto Rondon* no município de Cáceres.

[301] Modalidade em que o financiamento da educação profissional e tecnológica pode ser contratado diretamente pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação profissional e tecnológica de trabalhadores. Na modalidade Fies-Empresa, a empresa figurará como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado.

Encontramos em Rieder (2011, p.236) que os primeiros cursos a serem ofertados pelo então IESC foram os de Licenciatura Plena em Letras e os de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e em Ciências, todos semestrais[302]; que o primeiro Concurso Vestibular ocorreu nos dias 18, 19 e 20 de agosto de 1978 e que em 04 de setembro desse mesmo ano tiveram início as atividades acadêmicas do IESC.

Nestes trinta e seis anos de existência (1978-2014) a Unemat passou por várias reformulações estruturais, de nomenclatura e de natureza acadêmica e jurídica, sempre mantendo a perspectiva de atendimento às necessidades social, local e regional e nesta trajetória experimentou diferentes formas de promover o acesso à educação superior de comunidades e populações específicas, além de ofertar vagas em demanda de ampla concorrência.

Exemplificando esta diversidade podemos citar a criação, em 1992, de um Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuada denominado Licenciaturas Plenas Parceladas[303]: "Uma Proposta de Integração entre Ensino e Pesquisa, surgido na região do Médio Araguaia, por ocasião da criação do Campus de Luciara, distante há mais de mil quilômetros da Sede da Unemat" (MEDEIROS, 2008, p. 12). Nesta mesma linha de atuação também foram criados o Programa Módulos Temáticos (2001) e o Programa Institucional de Qualificação Docente (2003). Desde 1999, a Unemat oferta cursos na modalidade a distância e em 2008 passou a integrar o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES/MEC)[304]. Em 2001 teve início o Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, cujo objetivo a formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-graduação *lato* e *strictosensu* e ofertar cursos de formação continuada[305].

Segundo Medeiros (2008, p. 03),

[302] O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi implantado somente em 1986.
[303]Nascido por reivindicação do movimento de professores da região começou com três cursos: Letras, Matemática e Pedagogia. Apoiado em diversas universidades do país, entre as quais a UNICAMP, UNESP, UFMT, entre outras e conveniados com Prefeituras Municipais, o projeto é executado nos meses de férias escolares dos professores, adotando uma proposta pedagógica de inserção da formação teórica nas práticas educativas das escolas. (MEDEIROS, 2008, p. 12).
[304] Formado por Instituições Públicas de Ensino Superior, cuja política prioriza a formação de educadores, por meio do estímulo à articulação e à integração de uma rede nacional de educação superior em parceria com estados e municípios brasileiros. Disponível em: http://www.unemat.br/ead/?link=historico. Acesso em 24.mar.13.
[305] Disponível em http://indigena.unemat.br/. Acesso em 24.mar.13.

> [...] a democratização de acesso à universidade pública é demanda de diversos movimentos sociais que percebem, na conquista deste espaço, a possibilidade de fortalecimento e de mudanças nas relações de poder que forjam os diferentes espaços sociais.

Visando atender a estas reivindicações a Unemat ofertou no ano de 2003 o Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária (CPERA) e em 2005 o Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC). Além destas iniciativas a Unemat também trabalha com a oferta de cursos para obtenção de segunda habilitação e para plenificação de professores graduados em cursos de licenciatura curta.

Podemos afirmar que o *boom* expansionista da Unemat ocorreu nos anos 2000, diferentemente da tendência nacional cuja visível expansão ocorreu nos anos 1990, bem como, podemos afirmar que a expansão da Unemat teve como foco a democratização. Sua história comprova que, em relação ao ingresso, a IES vem cumprimento sua missão de ser democrática,à medida em que prioriza nas suas políticas, diferentes modalidades de oferta da Educação superior o que a diferencia, se comparado à trajetória das demais universidades brasileira.

O que os números dizem sobre os resultados das Políticas de expansão

Do período fundacional a partir dos anos 1920-30 até 1960, a educação superior cresceu e se diversificou na oferta de cursos. Conforme dados do INEP/MEC, naquele momento o sistema abrigava 17 universidades e 338 instituições de ensino superior com matrículas da ordem de 90 mil alunos. Em menos de três décadas, período de 1961 a 1985 esse número ampliou para 873com a criação de novas instituições de educação superior (IES), sendo 800 delas Faculdades e 73 Universidades.

Em 2007, segundo dados do INEP/MEC divulgado no ano de 2008, 89% das IES eram privadas e 11% públicas, sendo que 74% das matrículas estavam nas IES privadas e 26% nas públicas. O Censo de 2012 revela que essa condição permanece, sendo 87% das IES privadas e 13% pública e 71% das matrículas estão nas IES privadas e 29% nas públicas.

A taxa de escolarização líquida na faixa etária de 18 a 24 anos passou de 9,8% em 2002 para 17,8% em 2012. Mesmo com essa expansão, o Brasil ainda não atingiu a meta de escolarização da educação superior que é de34% da população, entre 18 a 24 anos, cursando a

educação superior; nível aceitável pelos organismos mundiais como OCDE, UNESCO, Banco Mundial, dentre outros. Há uma projeção de que se esse ritmo de crescimento for mantido o Brasil alcançará até 2020 a média dos países da OCDE e também cumprirá a Meta 12 da Lei nº 8.035/2010 relativo ao novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2012), que define a elevação da taxa de escolarização bruta para 50% e da taxa de escolarização líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

Quando analisamos a educação superior por categoria administrativa, constatamos que em 2007 as universidades públicas representavam 52,5% e as universidades privadas apenas 47,5%; esse número nos assusta especificamente quando aos centros universitários em que 3,3% são públicos e 96,7% privados. Em relação às faculdades apenas 7,5% são públicas e 92.5% são privadas, o que não é difere dos centros universitários. Acompanhamos a expansão e constatamos uma recorrência desses resultados em 2012 em que a categoria universidade representa apenas 8% da educação superior, sendo que as públicas representam 55,96 % e as privadas 44,04%; os Centros Universitários representam 5,75%, sendo 7,19% públicos e 92,81% privados; em as faculdades, categoria que representa a maior parte das IES que ofertam a educação superior, atinge 85%, dessas apenas 7,14% são públicas e 93% são privadas. Constatamos ainda que 1,66% das IES são Institutos Federais, sendo todos públicos.

Esses dados evidenciam que a educação superior está expandindo com ampliação das IES privadas e esse crescimento se dá nos Centros Universitários e Faculdades, o que restringe a possibilidade dos alunos estarem envolvidos com a iniciação científica e o desenvolvimento da pesquisa. No Decreto nº. 5773 de 09 de maio de 2006, que regulamenta e institui as prerrogativas das categorias administrativas das IES, não há a exigência de desenvolver atividades de pesquisa nos Centros Universitários e Faculdades, categorias por meio das quais o setor privado vem expandindo. O que implica afirmar que as possibilidades de acesso à pesquisa pelos estudantes que ingressam nas IES privadas são mínimas.

A expansão da Unemat: uma universidade do interior que expande para o interior

O projeto de Universidade da Unemat desde a sua elaboração, enquanto perspectiva de expansão foi desenvolvido para ser uma Universidade *do interior para o interior.* Assim, para ampliar os locais de atendimento à população distante dos *campi* universitários, a Unemat, buscou alternativas que não fosse a criação de campus e, por meio dos seus conselhos e em parceria com o Conselho Estadual de Educação, criou o que se denomina

enquanto estruturas temporárias de *núcleos pedagógicos*, os quais se vinculam aos *campi* universitários.

Essas estruturas temporárias têm a função de exercer a coordenação administrativa e pedagógica dos cursos que são ofertados *fora de sede* por meio de programas diferenciados ofertados em cursos de turma única[306].

O número de núcleos pedagógicos aumenta ou diminui de acordo com os cursos que se iniciam ou se concluem. Por serem estruturas temporárias quando os cursos se encerram os núcleos pedagógicos são considerados inativos.

Mesmo com esse caráter temporário, os núcleos pedagógicos são importantíssimos, pois permitem a oferta de cursos, além dos de graduação, de pós-graduação *Lato Sensu* para a população de municípios onde o acesso à Educação Superior é restrito.

A vocação da Unemat é a de ser uma instituição voltada para o interior. Nesse sentido, a expansão da IES ocorreu em forma de rede, criando *campi*, núcleos pedagógicos e polos em locais remotos do Estado, com o objetivo de atingir o maior número de pessoas, com ações sobre os vários municípios.

Expande-se em forma de rede, tanto territorialmente quanto na formação e qualificação da população, de maneira a produzir formas de vida que alavanquem o desenvolvimento do Estado e melhorem as condições de vida dos mato-grossenses. Todos os *campi*, núcleos e polos pedagógicos encontram-se ligados à sede administrativa da Unemat, em Cáceres, local onde a expansão teve início.

As modalidades diferenciadas de ofertar a Educação Superior é outra *marca* que diferencia a Unemat de outras IES. Nessa categoria temos cursos modulares, ofertados pelo Programa Parceladas, e cursos para a formação de professores indígenas, ofertados por meio da Faculdade Intercultural Indígena. Temos ainda a educação à distância, cujos cursos são vinculados ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e outros criados e mantidos pela própria IES.

Ao todo são 19 polos,os quais ofertam cursos de graduação de bacharelado e licenciatura, conforme pode ser verificado na figura 1, a seguir:

[306]Entende-se por curso fora de sede (turma única) aquele originado do aumento de vagas de um curso de oferta regular em quaisquer*campi* da IES, exclusivamente para atender uma demanda, ofertado em localidade conveniada coma a IES, em turma única.

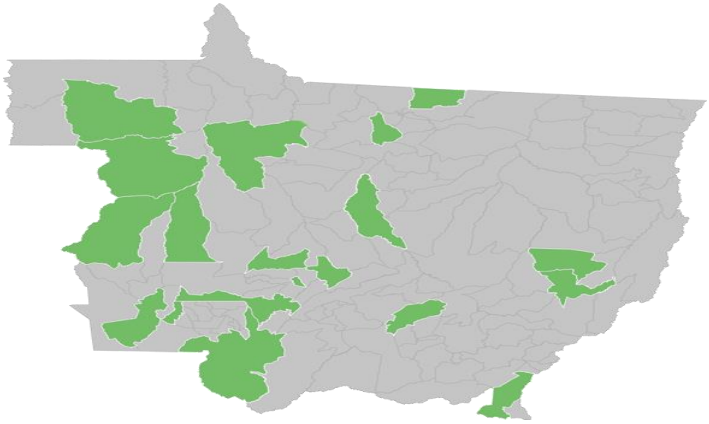


Figura 1: Polos de Educação à Distância – Unemat/2015

Fonte: http://dead.unemat.br/portal/Polos/

O mapa a seguir (figura 2), apresentado por STRAUB (2013) retrata a expansão da Unemat desde a fundação (1978) até o ano de 2013.

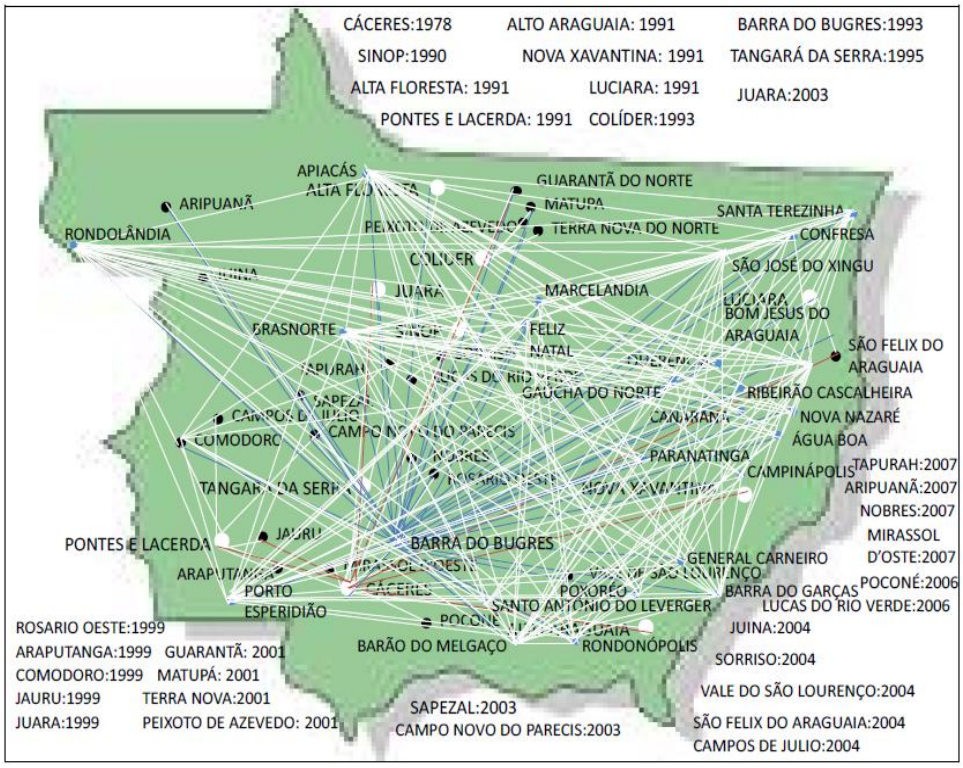


Figura 2 - Mapa da localização dos *Campi*, Núcleos Pedagógicos, Pólos de Educação a Distância e municípios de origem dos alunos da Faculdade Intercultural Indígena (MT), com o respectivo ano de criação.

Fonte STRAUB(2013).

A expansão da Unemat também pode ser observada no Gráfico 1, o qual demonstra que a efervescência da expansão dessa IES se dá a partir dos anos 2000, não acompanhando a tendência nacional em que a expansão ocorreu nos anos 90.

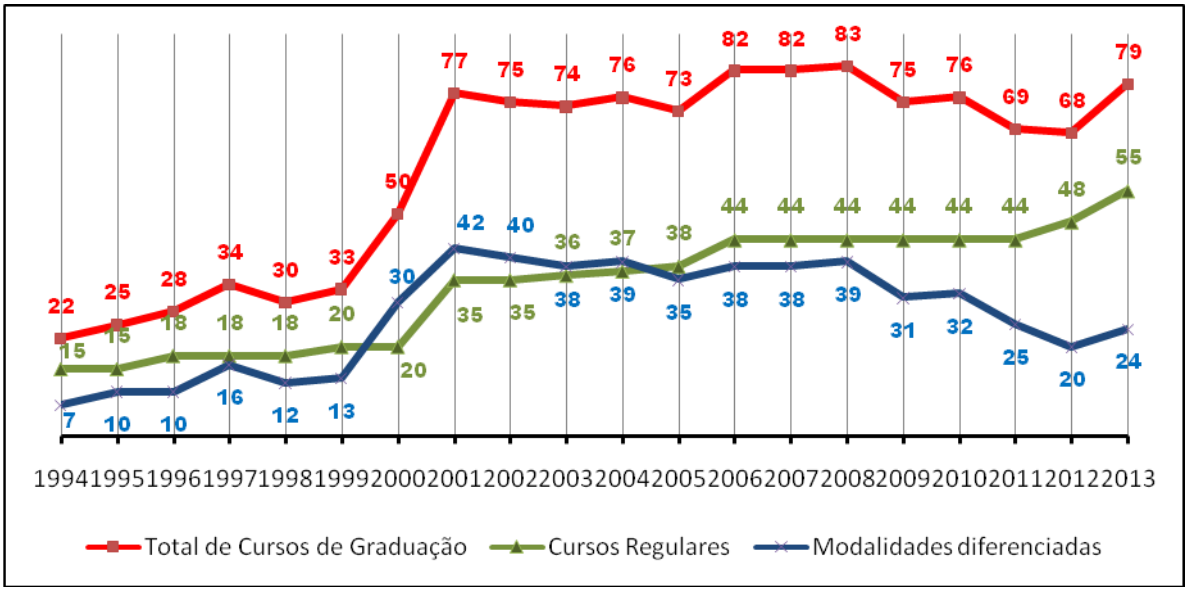


Gráfico 1. Evolução do número de cursos de graduação ofertados pela Unemat – 1994/2013.

Fonte: Anuários Estatísticos -Unemat.

Podemos observar que entre 1999 e 2001 a Unemat dá um salto no número de cursos de oferta regular, passando de 13 em 1999 para 35 em 2001, aumento de, aproximadamente, 180% no número de cursos.

As modalidades diferenciadas também acompanham essa tendência, saindo de 13 cursos em 1999 para 42 em 2001.

Há que se observar que entre as modalidades diferenciadas ofertadas pela Unemat encontram-se os cursos fora de sede, ofertados tanto em núcleos pedagógicos como em campi universitários. Esses cursos dependem de convênios com órgãos públicos municipais, estaduais ou federais que garanta a estrutura física e de logística, bem como os recursos para custeio do curso. O aumento de cursos nessa modalidade demonstra o interesse dos municípios em garantir a qualificação dos profissionais que atuam em suas redes de ensino,tendo em vista que os cursos ofertados nas modalidades diferenciadas são, em sua maioria, de licenciatura, e têm como foco a qualificação em serviço[307].

[307]A formação em serviço tem como público alvo os professores da rede de ensino conveniada. Os cursos são ofertados em regime modular no período de férias escolares (julho/janeiro/fevereiro).

No Gráfico 2, a seguir, podemos constatar como a Unemat vem aumentando o número de alunos atendidos em nível de graduação, bem como a ampliação das vagas. Cabe registrar que a variação na quantidade de vagas e de matriculados ocorre devido à criação e/ou extinção de cursos nas modalidades diferenciadas, o que impacta no quantitativo final.

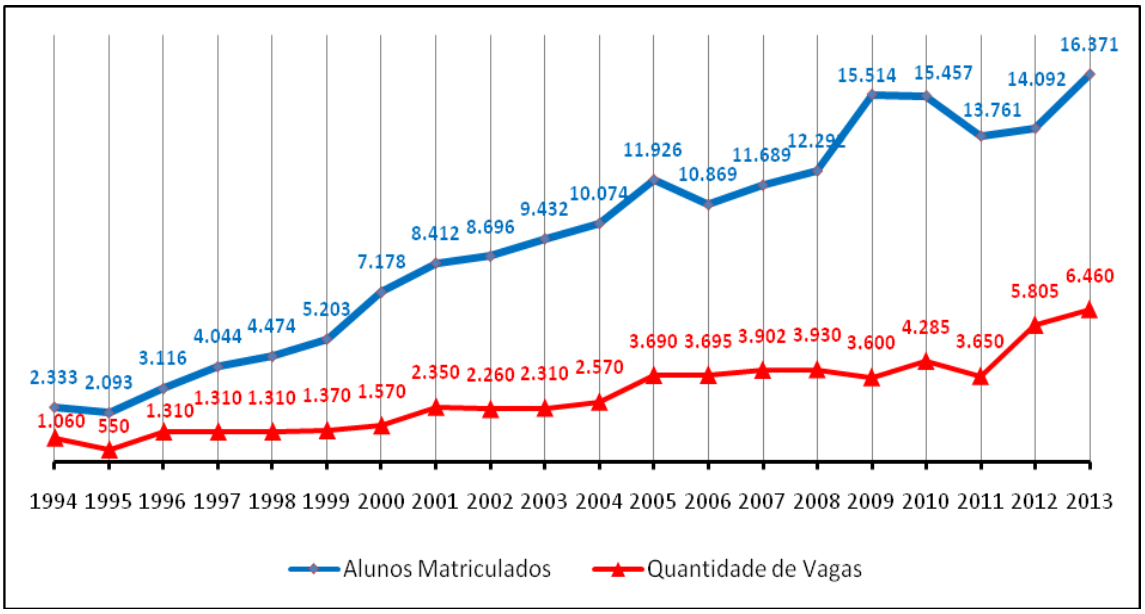


Gráfico 2. Fluxo de vagas ofertadas e de alunos matriculados – Unemat 1994/2013.

Fonte: Anuários Estatísticos - Unemat.

Ainda constamos que as diferentes formas de ingresso implantadas pela Unemat, a partir dos anos 2000, atingem todas as camadas sociais (negros, índios, brancos, alunos oriundos de escolas públicas) o que também foi constatado na análise sobre o perfil do ingressante. Os dados nos leva a afirmar que a expansão da Unemat teve um processo considerado democratizado, ainda que não estivesse em foco o viés da democratização, o que aconteceu naturalmente no processo devido o contexto regional, histórico, cultural e político da Unemat e do estado de Mato Grosso. Aprofundamos essas evidências constatadas com relação ao ingresso analisando o perfil dos ingressantes de ampla concorrência por meio do vestibular.

Ao consideramos, percentualmente, dados dos acadêmicos dos cursos presenciais de bacharelado e licenciatura, cursos diurnos, noturnos e integrais de diferentes *campi*, foi possível uma análise representativa dessa amostra. Tais dados foram recortados da base de

dados (INGRESSANTES)[308] e analisados sobre aspectos relevantes dos alunos dos cursos de graduação presenciais da UNEMAT na série histórica de 2005 a 2011.

Assim as observações realizadas na série histórica construída permitiu inferir que a dimensão de ingresso na UNEMAT está democratizada, atendendo alunos, em sua maioria, com o perfil que tende a:

- ser jovem com até 18 anos;
- do sexo feminino;
- pardo ou mulato;
- solteiro;
- oriundo do ensino médio de escola pública;
- que não exerce atividade remunerada; e
- pertence a família com renda de até 3 salários mínimos.

Os dados do perfil dos ingressantes via vestibular regular comprovam que, em relação ao ingresso, a Unemat supera a legislação nacional e apresenta uma expansão e atendimento às diversas classes, raças, etnias e nos levam a concluir que a sua expansão emergiu dos contextos regionais e das especificidades locais onde a Unemat está inserida ainda que de forma não planejada.

Considerações Finais

As Políticas de expansão do Estado Brasileiro desde a década de 90 analisadas nesse estudo evidenciou o foco na importância de ampliação do acesso como ampliação do número de vagas com estratégias que culminaram em aumento das IES pelo setor privado; aumento de matrículas na educação pública; parceria público/privado; aumento da educação à distância e de cursos tecnólogos.

Ao analisarmos a expansão da Unemat como uma IES estadual com característica de ter origem no interior e expandir para o interior, observamos que as diferentes formas de ampliação de ingresso implantadas pela Unemat a partir dos anos 2000 estavam relacionadas às especificidades locais e demanda reprimida no interior do Mato Grosso, principalmente em relação a formação de professores para a educação básica. Nesse sentido, a ampliação do

[308]INGRESSANTES, Banco de dados**. Perfil socioeconômico dos estudantes da Unemat (2005-2011)**. Elaborado pelos autores como resultado dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa PROAPES/Unemat. 2013.

ingresso atingiu todas as camadas sociais da população (negros, índios, brancos, alunos oriundos de escolas públicas) o que também foi constatado na análise sobre o perfil do ingressante. Os dados nos levam a afirmar que a expansão da Unemat teve um processo considerado democratizado, ainda que não estivesse em foco o viés da democratização, o que aconteceu naturalmente no processo devido o contexto regional, histórico, cultural e político da Unemat e do estado de Mato Grosso.

Verificamos que a Política Federal de expansão pouco influenciou no processo de expansão da Unemat. No entanto, a democratização tanto no discurso das Políticas quanto nas ações de expansão da Unemat estão concentradas no acesso como forma de ingresso. Nesse sentido, encerramos este estudo abrindo questões importantes para pensar a educação superior concluindo que não basta possibilitar o acesso como ingresso/entrada, entendemos que esse passo é necessário e fundamental, mas pensado de forma fragmentada da permanência não garante a democratização. É necessário criar políticas de acompanhamento, nivelamento e pensar a qualidade didático/pedagógica desenvolvidas pelas universidades, enfim, é preciso pensar a permanência como dimensão central do acesso.

Referências

BARBOSA, Valci Aparecida. **Políticas de democratização da educação superior**: análise do Programa de Integração e de Inclusão étnico-racial da Unemat – PIIER/UNEMAT (2005/2 a 2011/1). Cáceres, MT. 2013. 160p. (Dissertação) Mestrado em Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/valci_aparecida_barbosa.pdf>. Aceso em: 23.mar.2014.

INGRESSANTES, Banco de dados**. Perfil socioeconômico dos estudantes da Unemat (2005-2011)**. Elaborado pelos autores como resultado dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa PROAPES/Unemat. 2013.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na universidade**: experiências na UNEMAT. Campinas, SP. 2008. 117p. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/iraci_mestrado.pdf>. Acesso em: 23.mar.2014.

RIEDER, Arno. **A interiorização da educação superior no Brasil**: caso de Mato Grosso. GUAL, Florianópolis, v.4, n.3, p.228-247, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.incubadora.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1335/1635>. Acessoem: 24.mar.2014.

ROBERTSON, Susan L. Challenges Facing Universities in a Globalising World Paper presented to the International **Seminar on Quality in Higher Education: Indicators and Challenges**, Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS), Brazil.

STRAUB, José Luiz. **A emergência e expansão da Unemat e o governamento da população mato-grossense**. Porto Alegre, 2013. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Disponível em:< http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/85183>. Acesso em 20.jun.2014.

Documentos Analisados:

BRASIL**. BRASIL, O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.Acesso em: 16.fev.2012.

BRASIL. **Dados do PROUNI/2011**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_segundo_semestre_2011.pdf>. Acesso em: 23.fev.2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.096/2007**.Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 22.fev.2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.234/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 22.fev.2012.

BRASIL**. Lei n° 9.276, de 9 de maio de 1996**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 1996/1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9276.htm> . Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL**. Lei n° 9.989, de 21 de julho 2000**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2000/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9989.htm>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15.maio.2014.

BRASIL. **Lei nº 10.260 de julho de 2001.** Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em: 22.fev.2012.

BRASIL. **Lei n° 10.933, de 11 de agosto de 2004**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.933.htm>. Acesso em: 15.maio.2014.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.**Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências**.** Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11096.htm>. Acesso em: 22.fev.2012.

BRASIL. **Lei nº 11.653, de 7 abril de 2008**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11653.htm>. Acesso em: 15.maio.2014.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1029688/lei-12513-11>. Acesso em: 22.fev.2011.

BRASIL. **Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm>. Acesso em: 15.maio.2014.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=2&data=26/06/2014. Acesso em: 10.jul.2014.

BRASIL. **Plano Plurianual 2000-2003**: Avança Brasil. Programa Desenvolvimento do Ensino de Graduação. Brasília, 2000b. Disponível em: <http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=43&cod=BUSCA> . Acesso em: 15.Maio.2014.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 39 – PNAES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 23.fev.2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011**: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 114 p. 2013. - ISBN: 978-85-7863-022-5.

UNEMAT. **Anuário Estatístico** (2006/2012). Disponível em: http://www.unemat.br/prpti/anuario/. Acesso em: 15.maio.2014.

REFLEXOES SOBRE "EXPANSÃO X PERMANÊNCIA" NA UFPB

Edineide Jezine
PPGE/UFPB[309]
edjezini@gmail.com

Maria da Salete Barboza de Farias
MPPGAV/UFPB[310]
runasluz@gmail.com

Jislayne Fidelis Felinto
PIBIC/UFPB[311]
jislayne_22@hotmail.com

Eixo 5- Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO:

Este estudo tem por objetivo analisar políticas institucionais de expansão e acesso à Educação superior, buscando apreender com as mesmas se materializam no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); relacionar o processo de expansão institucional aos programas e projetos acadêmicos no âmbito da pesquisa, problematizando o potencial dos mesmos para a permanência de alunos na universidade. Para fundamentação teórica recorremos a Lima (2013), Morosini (2011), Castro (2013) e Saviani (2010) dentre outros que tratam da política de expansão da educação superior no Brasil; bem como Jezine, Castelo Branco e Nakamura (2012) que analisam as políticas de expansão e acesso na UFPB. Para tanto, inicialmente foi realizado o reconhecimento e análise de dados acerca da expansão das matrículas na educação superior e na UFPB, e de pois o levantamento dos programas acadêmicos, do campo da pesquisa. Os resultados indicaram o descompasso entre a expansão institucional e a oferta de Programas e projetos acadêmicos, ou seja pouca distribuição de bolsas e insumos dos programas acadêmicos existentes que possam potencializar a permanência do aluno na instituição, e com isso conseguir alcançar a conclusão do curso.

Palavras-chave: Expansão e Acesso do Ensino Superior; Programas acadêmicos; Inclusão.

[309]Profª. Drª. do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. Coordenadora da pesquisa "*Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais"* Edital Universal CNPq/UFPB. Integrante da Rede Universitas/BR.

[310] Profª. Drª. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional. Integrante da Rede Universitas/Br e dapesquisa "*Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais"* Edital Universal CNPq/UFPB.

[311]Bolsista PIBIC/UFPB e integrante da pesquisa "*Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansãodas Universidades Federais"* Edital Universal CNPq/UFPB.

Introdução

A intensificação de estudos e pesquisas sobre a educação superior no Brasil e a sua expansão data da década de 1990, ganhando contornos próprios da complexidade e das exigências do contexto histórico social, marcados pelos processos de globalização da economia e da cultura. As lutas pela democratização do acesso à educação superior empreendidas pela sociedade brasileira foram em parte incorporadas na legislação, inicialmente com a Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de nº 9394/96).

No corpo da própria Lei se encontra o instrumento de garantia da cidadania e as ferramentas de luta para a sua efetivação a partir das lutas sociais encetadas pela sociedade em favor da construção democrática. E essas conquistas ganharam relevo social em conjunturas determinadas e reorientaram a formulação de políticas expansionistas adotadas pelo governo, particularmente a partir de 2000, no sentido de ampliar possibilidades de acesso aos jovens de baixa renda que pretendiam cursar estudos superiores.

As principais políticas do governo federal, formuladas a partir do Governo Lula voltada para a expansão do ensino superior brasileiro, demonstram o crescimento do sistema. Os dados do Censo da Educação Superior de 2012 revelam que de fato houve um aumento de 4,4% no número de matrículas na educação superior em relação ao ano de 2011. e um aumento de 3,8% em relação a 2012. Apesar de que houve uma diminuição em relação ao número de matriculas no ano de 2012 para 2013, em relação aos últimos dez anos houve um considerável crescimento de 76,04%.(Censo da Educação Superior/Inep/MEC,2012-2013).

Entretanto, os dados e as pesquisas de Mancebo (2015), Jezine (2013) e Chaves (2010) mostram que ao lado da "estratégia" expansão é necessário avançar na criação de condições de permanência – permanência na perspectiva inclusiva, aqui entendida como o processo de acesso, permanência e conclusão para aqueles que se encontram em situação vulnerabilidade e que ingressaram no ensino superior mediante a implementação das políticas de expansão e democratização do acesso.

Compreender o processo de expansão institucional e seus desdobramentos nos Programas acadêmicos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é o foco desse trabalho. Primeiro fazendo um levantamento dos dados institucionais das políticas de expansão e inclusão social do Governo Federal, em seguida o levantamento dos programas acadêmicos

no âmbito da UFPB, em seus objetivos e ações, buscando estabelecer relações entre a expansão no que se refere ao ingresso e ao quantitativo de projetos, alunos contemplados com bolsas por Curso e Centro.

Para tanto o objetivo geral deste estudo é caracterizar os programas acadêmicos existentes e relacioná-los com as políticas de expansão nas universidades federais, problematizando o potencial para a permanência na perspectiva inclusiva. O recorte temporal incide no período de 2010 a 2014, por ser o período em que as políticas de expansão nas instituições federais de ensino, principalmente o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) encontrava-se no período expressivo em termos de crescimento de matrículas, e em 2011 são implantadas as políticas de cotas através da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) na UFPB.

É importante registrar que este trabalho integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GEPEES) e Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação Superior (NEPES/UFPB), que por sua vez integra a pesquisa da Rede Universitas/BR no subprojeto 5que discute "Acesso e permanência na educação superior".

Diante da problemática, o texto apresenta breve discussão sobre políticas de expansão da educação Superior; em seguida retrata aspectos da UFPB e as Políticas de Expansão após criação do REUNI; na sequência serão caracterizados e analisados os projetos acadêmicos desenvolvidos no âmbito da UFPB, buscando compreender o potencial de contribuição dos Programas de Pesquisa na UFPB para a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade, e/ou ingressos por cotas; Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

Revisitando políticas de expansão da educação Superior no Brasil

A educação superior tem sido um dos temas de maior destaque para a educação brasileira diante dos desafios de superação das desigualdades sociais, prioritariamente, no sentido de ampliar, expandir a capacidade do acesso a sujeitos em situação de vulnerabilidade. É indiscutível a sua importância "estratégica" para o crescimento com desenvolvimento da nação ou do país, tendo, portanto na educação superior o móvel formador e qualificador de sujeitos críticos para compreender e intervir no meio social, tão complexo e diversificado.

A história da política educacional ajuda a compreender o contexto de disputas e projetos hegemônicos (DALE, 2004) encetados pela ampliação das políticas neoliberais e pela intensificação do processo de internacionalização da educação. A História da educação possibilita reviver as lutas e os avanços da educação superior no sentido de acompanhar ou dar conta das demandas sociais, quem sabe, sem querer naturalizar, próprias das contradições do [de]senvolvimento capitalista. Para Chaves (2010, p. 485) o movimento de reforma do Estado Capitalista e sua relação com o processo de expansão do sistema da educação superior favoreceu o setor privado através da mercantilização da educação: "Esse processo de mercantilização provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional do ensino superior do país".

Assim podemos dizer que as políticas de expansão da educação superior e sua materialização, envolvem diferentes contextos, instituições e compromissos assumidos pelos diferentes sujeitos. A universidade, instituição secular, responsável pela formação, produção e socialização de conhecimento passa a ser percebida também como espaço de interação e, ao mesmo tempo, de crítica e reflexão sobre a complexidade da sociedade e de seus problemas, sem obscurecer o caráter democrático, participativo e emancipatório das políticas e práticas educacionais. Pensar sobre a "expansão" da educação superior no século XXI nos remete a refletir sobre a democratização do acesso – luta empreendida desde o século passado nos impressos no documento Manifesto dos Pioneiros (1932) e dos educadores (1959), intensificadas nos períodos seguintes por reformas e leis institucionais na educação, que vão desde o surgimento das primeiras universidades até os dias atuais (FERNANDES, 1975).

Aqui pesa o papel do Estado como formulador da legislação que a estabelece, de acordo com a sua racionalidade onde a administração passa a ter lugar de destaque para a manutenção dos seus interesses e da ordem pública, contrariando na maioria das vezes os interesses sociais e constituindo, entretanto, via de regra, na expansão do ensino superior. Ao longo da história particularmente nas décadas de 1930 a 1960 tivemos vários momentos (mesmo que tímidos) de expansão da educação superior, ambos imbricados com o surgimento, expansão e consolidação das universidades. A Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988, resultante de diferentes forças sociais dentre elas as de grupos sociais que, historicamente, não tiveram acesso à educação superior, se constitui no marco do início da luta pela expansão deste nível de ensino, com o aumento de vagas nas universidades públicas, de recursos financeiros e de manutenção da autonomia. Conforme assevera Saviani (2010, p. 10):

> [...] nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior pública e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas.

A intensificação pela universalização acesso à educação em âmbito mundial é emblemática a partir da década de 1990. Morosini (2011), Lima (2013) e outros estudiosos sobre a temática, mostram a prevalência dos interesses internacionais via organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais brasileira em todos os níveis. Destacamos os organismos multilaterais - Conferência Mundial de Educação para todos (1990) organizada pela UNESCO que resulta, sobretudo no documento "Declaração Mundial sobre Educação para todos"; Encontro de Nova Delhi (1993) e Reunião de Kingston na Jamaica (1996) e àquelas voltadas especificamente para o ensino superior, a exemplo da Conferência Mundial sobre Ensino Superior – 1998, 2009 e a Declaração de Bolonha, 1999, cujo processo desta última também influenciou a reorganização da estrutura da educação superior no Brasil (SIEBIGER,2011).

Como desdobramento dos documentos e movimentos de interesses internos e externos, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996[312], pode ser considerada o marco divisor, da prevalência dos interesses internacionais e favorecimento da mercadorização da educação, havendo um aumento significativo de instituições, cursos, docentes e alunos na educação superior, ou seja, verifica-se a intensificação da expansão do ensino superior, porém, como bem observa Cunha (2004) marcada pela privatização. É certo que a LDB já preconiza no seu item V do artigo 3º a "coexistência de instituições públicas e privadas de ensino", sendo esta última a mais beneficiada ao sabor da conjuntura e das políticas de expansão. Mancebo (2007) corrobora com este pensamento ao abordar a privatização da educação superior no Brasil, demonstra que o processo de privatização interno das instituições públicas conta com a legitimação do

[312] Esta nova Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apesar de não representar em sua totalidade os anseios da sociedade em suas instâncias de participação e expressão de suas reivindicações, sem dúvida se constituiu em um marco para a educação brasileira e particularmente para a educação superior ao fixar também a obrigatoriedade da "autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

poder público, que precisa corresponder às expectativas dos organismos internacionais cuja orientação baseia-se na redefinição das funções do Estado no campo da educação.

É neste cenário de privatização, que as instituições públicas federais de ensino superior, a partir de seu órgão representativo (Andifes) e da representação docente (Andes),intensificam pautas voltadas a melhoria da qualidade da educação superior. Paralelo se evidencia, também, a criação de Programas que objetivam a expansão e o acesso à educação superior, permeados pelas contradições inerentes ao processo. Estes programas buscavam atender as preocupações relacionadas à democratização da educação superior, pela via da expansão institucional e ampliação do acesso, já estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), através da Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, cuja meta previa aumentar matrículas no ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos de 12% para 30%. No novo PNE (2014-2014, Lei 13.005/14), de acordo com análise feita por Lima (2015) As estratégias para alcançar as metas de expansão da Educação Superior no novo Plano Nacional de Educação estão relacionadas com as metas do Reuni [...] deixa de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado [...].

Porém, desde o governo FHC estendendo-se ao governo LULA intensifica-se o rumo privativista tomado pelo processo de expansão da educação superior no Brasil. São emblemáticas a autorização de funcionamento de cursos de instituições privadas com aumento da oferta de vagas em até 50%, criação e expansão do Financiamento Estudantil (FIES), criação do Programa Universidade para Todos (PROuNI) criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005. Este Programa apresenta como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Outro elemento que merece ser focado neste Programa é que para além da expansão e do acesso ao ensino superior a estudantes de baixa renda concerne a sua tradução enquanto "ação afirmativa" e de inclusão social mediante a Política de Cotas nas Instituições Federais de Ensino – IFES.

É de se observar, entretanto o lado contraditório deste conjunto de medidas, que se ao mesmo tempo tenta dar conta da proposta de expansão garantindo de populações menos favorecidas ao ensino superior, o faz propiciando ao setor privado um quantitativo expressivo de instituições e no conjunto se constata as condições de materialização do conhecimento em mercadoria. No que concerne ao setor público o que se observa é a sua gradativa precarização e redução no processo de expansão.

Dentre as ações expansionista foram implantados vários programas de impacto direto para a expansão do ensino superior, embora muitas vezes favorecendo o crescimento do setor privado, fato recorrente na evolução do ensino superior no Brasil. No primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) registra-se a institucionalização do Plano de Expansão com Interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (Programa Expandir), previsto na fase compreendida como Expansão I, entre o período de 2003 a 2006, cuja meta seria interiorizar o ensino superior público federal.

Na sequência do processo de expansão das universidades federais, já no segundo mandato do Governo LULA a segunda fase da expansão tem como destaque o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Reuni, criado pelo Decreto nº 6.096/2007, teve como objetivo principal,

> [...] criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Também havia a possibilidade de criação de novos campus para o interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades (BRASIL, MEC, 2007).

Nesse sentido, considerando o as políticas de expansão voltadas às universidades federais, é possível perceber o impacto das mesmas a partir do crescimento do número de matrículas institucional em cursos de graduação presenciais, como pode ser observado no quadro abaixo.

TABELA 01 - Número de matrículas nas IFES - Cursos de Graduação Presenciais (capital e interior) - 2006 a 2012.

Ano	Brasil	Nordeste	Paraíba
2006	589.821	173.129	25.925
2007	615.542	187.119	28.239
2008	643.101	199.252	29.588
2009	752.847	239.561	35.328
2010	833.934	260.147	41.198
2011	927.086	288.261	45.121
2012	985.202	304.089	47.298
2013	1.045.507	317.338	47.754
Total %	77,2%	83,2%	84,2%

Fonte: BRASIL. INEP. Sinopses Estatística do Censo da Educação Superior: 2006 a 2013. Brasília: Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso 06 abril. 2015

Considerando o período anterior a implantação do REUNI, o ano de 2006 e sua implantação no ano 2007 e a vigência no período de 2008 a 2012, e pós - REUNI, constata-se um crescimento gradativo no âmbito nacional com 77,2% no número de matrículas, a tendência é seguida pela região Nordeste com 83,2% e local Paraíba com 84,2%. Todavia, o crescimento do número de matrículas proporcionado pelas políticas de expansão em instituições federais, não vem acompanhando a proporcionalidade da demanda de jovens que deveriam estar na educação superior, como revelam os dados do IBGE, 2014[313].

> Em 2013, a proporção dos jovens de 15 a 29 anos que só estudavam foi de 22,7%. O percentual daqueles que trabalhavam e estudavam foi de 13% e aqueles que só trabalhavam foi de 44,0%. Em 2013, praticamente um em cada cinco jovens nessa faixa etária não frequentava a escola nem trabalhava. No grupo de 15 a 17 anos, esta proporção foi de 10,2%, entre aqueles com 18 a 24 anos, chegou a 24,0%, e para aqueles com 25 a 20 anos, 21,8%, Entre os que não trabalhavam ou estudavam, 45,8% residiam no Nordeste ou no Norte. Além disso, 62,9% eram pretos e pardos, uma participação maior do que a desse grupo no total de jovens (56,1%).

O Reuni integra, por sua vez, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), cujo objetivo reside na ampliação ao acesso ao ensino superior, bem como a permanência dos ingressos, como forma de reduzir a taxa de evasão na universidade pública. De acordo Lima (2013, p. 3) “O PDE foi caracterizado pelo próprio presidente Lula como “Uma revolução na educação brasileira" e que, a seu ver, deveria responder a lacunas históricas até então não contempladas de forma parcial ou em sua totalidade”. As palavras expansão e democratização da educação superior seriam os eixos norteadores no contexto das razões do PDE. Extraímos aqui enxertos reveladores de seus princípios “i) expansão da oferta de vagas [...] ii) garantia de qualidade [...] e iii) promoção de inclusão social pela educação [...] (BRASIL, 2012, 25).As diretrizes do REUNI (2007) caminham nesta mesma direção:

> [...] ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil [...] para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação (BRASIL, 2007, p. 6).

[313] IBGE. SIS 2014: Em nove anos, aumenta a escolaridade e ao acesso ao ensino superior. Disponível em: http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?idnoticia=2796&view=noticia. Acessado em 16/04/2015.

De acordo com a proposta do REUNI, caberia às Universidades, após ampla discussão (o que nem sempre ocorreu), aderirem a implantação da proposta. Paralela a proposta de expansão e ampliação da inclusão e de assistência estudantil o governo anuncia via PDE, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, regulamentado também em 2007 pela Portaria Normativa MEC n. 39 de 12/12/2007 e com ele um conjunto de ações a serem executadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior para atender aos estudantes de graduação que ingressaram incluindo critérios sócio-econômicos.

Acoplada à proposta de expansão com o intuito de democratizar o acesso outros programas foram criados na perspectiva da articulação do ensino, pesquisa e extensão, esperando-se que em seu bojo se vislumbre para além das políticas de acesso também políticas de permanência na perspectiva inclusiva. Questiona-se, a partir da expansão oportunizada pelo REUNI quais as condições de permanência dos sujeitos em situação de vulnerabilidade oferecidas institucionalmente? E, no contexto da expansão institucional, como vem se processando a expansão na UFPB? É nesse sentido que a seguir apresentamos elementos das políticas de expansão na UFPB em que buscamos traçar relações com os Programas Acadêmicos, no campo da Pesquisa.

A UFPB e as Políticas de Expansão após criação do REUNI

A instituição UFPB foi criada pela Lei Estadual nº 1.366 de 02 de dezembro de 1955, sendo posteriormente federalizada com a aprovação da Lei nº. 3.835 no dia 13 de dezembro de 1960. A instituição foi alvo de mudanças geradas a partir do contexto político, economico, social, educacional resultantes das contradições sociais e forças políticas nacionais e locais. A UFPB foi se expandindo, gradativamente, cuja estrutura até o ano de 2002 contabilizava sete campus distribuídos nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras, como sede no primeiro.

A partir da Lei Federal nº. 10.419 de 09 de abril de 2002 a estrutura da UFPB foi desmembrada, dando origem a criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ficando a UFPB com três Campi (João Pessoa, Areia e Bananeiras) e a UFCG com quatro Campi (Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Souza).

A partir da política de "Expansão de Interiorização", preconizada conforme anunciamos no Plano Nacional de Educação, dar-se a primeira fase de expansão da UFPB

com a criação do *Campus* IV, localizado no Litoral Norte do estado da Paraíba, com funcionamento nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto.

Ainda, no contexto da política de expansão nacional, que tem no REUNI seu principal projeto, a UFPB aderiu ao Programa em suas três dimensões, estrutura física, acadêmica e pedagógica (MEC 2010), processando-se a segunda fase da expansão em que se reestrutura e reconfigura-se, obtendo um crescimento na oferta de vagas e de matrículas, como é possível se constatar na tabela abaixo.

TABELA 02 - Evolução das matrículas em Cursos de Graduação Presenciais na UFPB (capital e interior) - 2007 a 2012.

ANO	Matrícula
2007	16.296
2008	17.467
2009	21.636
2010	24.263
2011	26.069
2012	27.288
2013	26.667

Fonte: UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013

Na tabela 02 é possível perceber que a partir da adesão ao REUNI em 2007, a UFPB passa crescente aumento no número de matrículas, que passa de 16.296 matrículas em cursos de graduação presencial, para 27.288, em 2012, e no período pós REUNI, no ano de 2013 diminuiu para 26.667. Observa-se que no período REUNI a expansão oportunizou o acesso de diferentes sujeitos, principalmente, pela associação da política de expansão às políticas de inclusão social. Nesse sentido, é possível questionar quais sujeitos que ingressam na UFPB?

Considerando as políticas afirmativas, no âmbito da expansão da educação superior, na UFPB a busca pela democratização do acesso e o atendimento às demandas postas pela sociedade organizada processa-se a partir da Resolução n° 09/ 2010 pelo Conselho Superior de Pesquisa e Extensão (CONSEPE) mediante a criação do Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), o que possibilitou o ingresso de sujeitos diferenciados em suas condições sociais e economicas.

A expansão nas universidades federais, particularmente na UFPB a partir da adoção das políticas de cotas, foi objeto de pesquisa realizada por Castelo Branco e Nakamura (2013), que indica o ingresso de grupos sociais em situação de vulnerabilidade, evidenciado a

partir das variáveis: “Renda familiar”, em que se constata entre um ou três salários mínimo em maior quantidade, considerando o seguinte percentual, 27,7% em 2008, passando para 49,9% em 2012; “Instrução do pai e mãe” as mães expõem uma diferença de 4 a 6 pontos percentuais, comparado ao número dos pais referente ao nível superior, ou seja, no ano de 2008 o percentual dos pais com nível superior era 24,90%, enquanto as mães 30,30%. Esse número diminuiu no ano de 2012, com 15,20% do pai e 20%a mãe.Com relação aos pais que não frequentaram a escola o número de mães é menor (2% a 4%), resultando em número maior de ingressantes pais que não possuem uma instrução escolar elevado, averiguado, que os pais no ano de 2008 o percentual era 3,80% aumentando no ano de 2012, com 7,20%.Se tratando das mães, em 2008 o percentual foi de 2,10% crescendo no ano de 2012 com 7,20%.

Na variável “Cor/raça” os dados apresentados no ano de 2008 a 2010 prevalecia com maior proporção os ingressos que auto declaravam-se brancos e pardos, com percentual de 48,20% em 2008 e pardos, com 37,10%, posteriormente, no ano de 2011 o número de ingressos que autodeclaravam pardos (44,30%) sobressaiu em um pequeno percentual do branco (41,10%); se tratando do ano de 2012 o número de negros predominou expressivamente com 45,70%, em relação aos anos anteriores, enquanto os pardos com 4,40% e brancos com 38,60%.

Considerando os dados em que, a partir do processo de expansão e das políticas inclusivas instituídas na UFPB, identifica-se sujeitos em diferentes condições sociais e cor/raça que problematiza a ideia dos novos desafios que a instituição podem enfrentar, acerca da permanência dos alunos que apresenta-se nos variados contextos, e principalmente dos que encontra-se em situação de vulnerabilidade.

Políticas de Expansão na UFPB: projetos acadêmicos

Nesse sentido, entende-se que a expansão institucional, conjugada com uma política de inclusão vem possibilitando o ingresso de sujeitos com diferente perfil(CASTELO BRANCO, NAKAMURA, 2013). A partir dessas considerações é possível questionar, como a UFPB vem enfrentando os desafios da permanência de alunos ingressos que se encontram em situação de vulnerabilidade? Como vem se processando a expansão dos Programas Acadêmicos em paralelo a expansão das matrículas em cursos presenciais?

Dentre os Programas Acadêmicos adotados pela UFPB voltados para o Ensino, Pesquisa e Extensão, buscar-se-á contemplar a expansão dos Programas acadêmicos que se relacionam à pesquisa. A escolha se justifica por se entender que esta atividade acadêmica contribui para interseção entre o ensino e extensão, bem como envolve o aluno em ações de produção do conhecimento que podem potencializar a permanência, na perspectiva inclusiva (acesso, permanência e conclusão do curso). Desse modo, objetiva-se reconhecer o crescimento com relação ao número bolsas, número de alunos envolvidos em relação à matrícula, no período de 2010 a 2014.

A pesquisa institucional na UFPB tem no Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico (CNPQ)a principal agência de fomento, de cunho acadêmico relacionado à formação inicial de pesquisadores, que buscam ações relacionadas à pesquisa cientifica e tecnológica à integração de alunos. Todavia, em suas propostas a dimensão da inclusão social, não é seu objetivo, mas vem atendendo a essa perspectiva através de programas cuja inserção de estudantes de graduação é viabilizada por ações afirmativas.

Os programas vinculados ao CNPQ são: Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC; Programa Institucional de bolsa de Iniciação Científica – Ações Afirmativas – PIBIC – AF; Programa Institucional de bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI; E os Programas vinculados a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) são: Programa Jovens Talentos para Ciência da CAPES e Ciência sem Fronteiras[314]. Dentre os programas acadêmicos no campo da pesquisa, os que seguem a baixo são desenvolvidos pela UFPB:

QUADRO 01 – Objetivo dos Programas Acadêmicos

PROGRAMAS		
PROGRAMAS	OBJETIVOS	RESOLUÇÃO
PIBIC	O programa tem como objetivo proporcionar a integralidade de estudantes regulamente matriculado na UFPB, no acesso ao conhecimento cientifico e a cultura.	Resolução Normativa 17/2006 CNPq e Resolução CONSEPE/UFPB nº 17/2007
PIBIC – AF	Tem como objetivo despertar o interesse pelo estudo da ciência e incentivar os talentos potenciais para a pesquisa entre os estudantes de graduação que ingressam na UFPB por uma ação afirmativa em todas as áreas do conhecimento, através da participação em projetos de pesquisas o orientação de professores da UFPB.	

[314] Disponível em http://issuu.com/ufpbemrevista/docs/manual_do_estudante_ufpb_digital. Acessado em 13/04/2015.

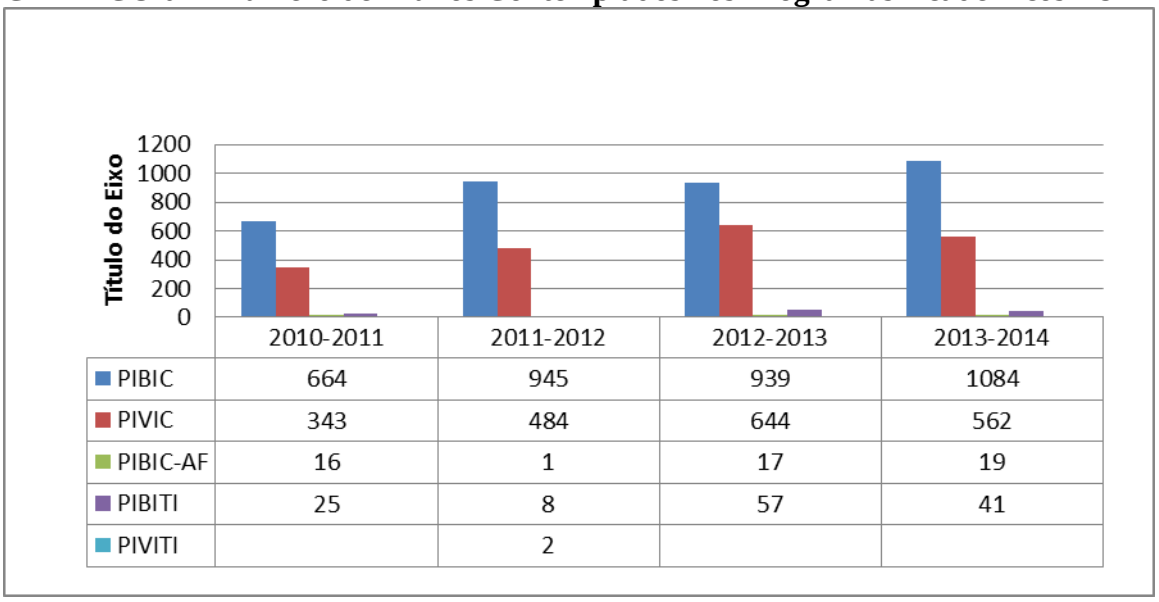
[315]**PIBITI**	O programa tem como objetivo estimular os jovens ingressos na educação superior, no que diz respeito as atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação.	
Programa Jovens Talentos para Ciência da CAPES:	O objetivo principal é a preparação de estudantes para participarem do programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID) DA capes, Ciência sem Fronteiras (CSF) ou Programa de Iniciação Cientifica (PIBIC/CNPQ)	
Ciência sem Fronteiras	O programa tem como objetivo promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio de intercambio e da mobilidade internacional.	

Como requisito para a participação de estudantes nos respectivos programas, o critério principal é encontrar-se regulamente matriculado na instituição a partir do 3º período e possuir bom desempenho acadêmico. Dentre os Programas citados nem todos abstêm de recursos financeiros para a oferta de bolsa aos estudantes, que possuem o valor de R$ 400,00 (Quatrocentos reais) pois os PIVIC e PIVITI são direcionados ao voluntariado, conforme a Resolução Normativa 17/2006 CNPq e Resolução CONSEPE/UFPB nº 17/2007.

Nesse sentido, considerando os dados fornecidos pela coordenação da Pró-reitora de Pós Graduação (PRPG) acerca dos Programas acadêmicos PIBIC; PIVIC; PIBIC-AF, PIBITI; PIVITI é possível observar a partir do gráfico abaixo o número de alunos contemplados em cada Programa, a fim de analisar a relação entre a expansão institucional e os Programas acadêmicos de pesquisa no âmbito da UFPB.

[315] Disponível em <http://www.cnpq.br/web/guest/pibiti> acessado em 16/04/2015.

GRÁFICO 01 - Número de Alunos Contemplados nos Programas Acadêmicos - UFPB



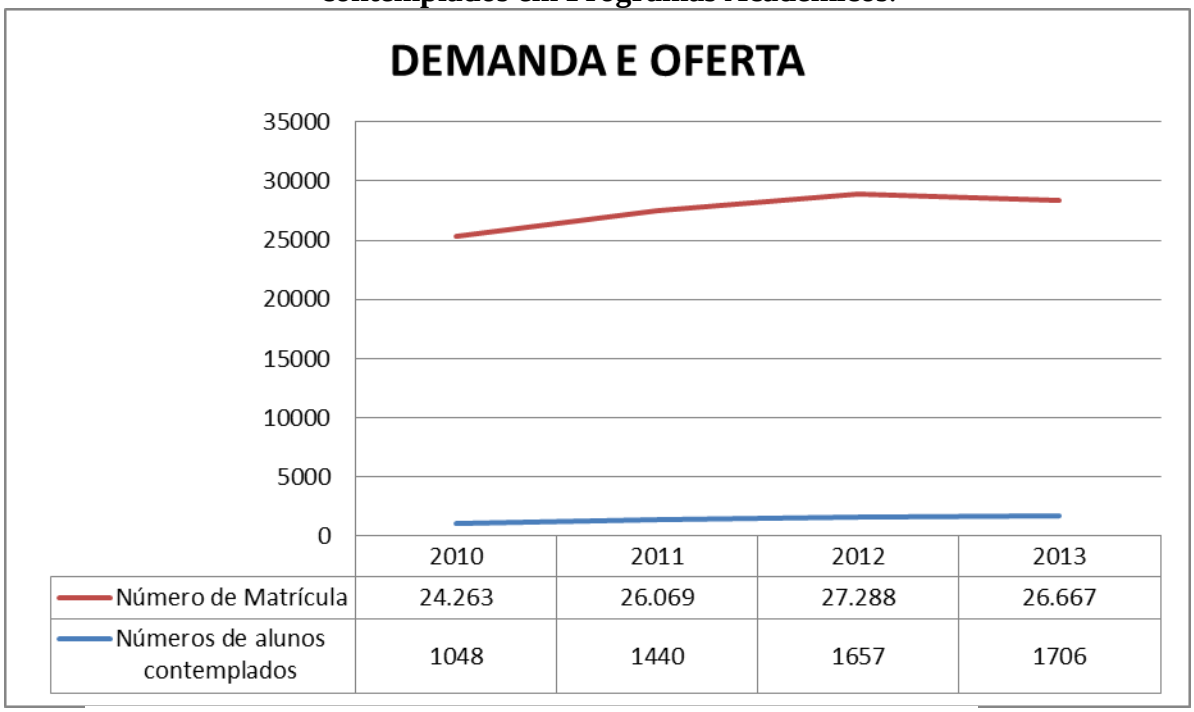
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
PIBIC	664	945	939	1084
PIVIC	343	484	644	562
PIBIC-AF	16	1	17	19
PIBITI	25	8	57	41
PIVITI		2		

Fonte: UFPB/PRPG 2014

No ano de 2010, 664 dos alunos foram contemplados no programa PIBIC, sendo que, entre o ano de 2011 a 2012 o quantitativo dos alunos contemplados teve uma pequena redução, recuperada posteriormente, no ano de 2013, contemplando 1084 alunos. Este Programa, na instituição pode ser considerado, no campo da pesquisa o de maior relevância, pelo número da oferta de bolsas, acompanhado pelos Programas PIBITI e PIBIC-AF, que oferecem bolsas, embora seja em menor número. O PIBITI no ano de 2010 contemplou com bolsas 25 alunos, decaindo no ano de 2011, com 8 alunos, e aumentando no de 2012 para 57 alunos, passando para 41 no ano de 2013. Enquanto o PIBIC-AF no ano de 2010contemplou 16 alunos, sendo que, no ano de 2011, apenas 1 aluno foi contemplado, sendo que no ano de 2012 o número aumentou para17 alunos, e em, 2013 passa para 19 alunos contemplados.

No que se refere a expansão tendo como dado o número de alunos matriculados e o número de alunos contemplados, houve uma evolução de 37% para o ano de 2011 em relação a 2010, o mesmo não ocorrendo em relação a 2012 e 2013 cujo aumento ou evolução não passou de 0,3%.

GRÁFICO 02 – Número de alunos matriculados na UFPB e número de alunos contemplados em Programas Acadêmicos.



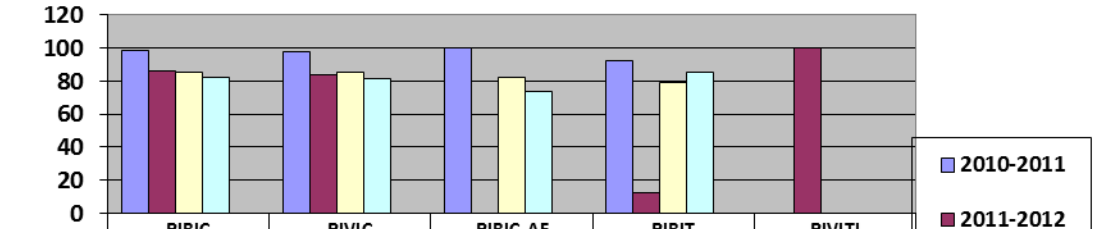
	2010	2011	2012	2013
Número de Matrícula	24.263	26.069	27.288	26.667
Números de alunos contemplados	1048	1440	1657	1706

Fonte: RASIL. INEP. Sinopses Estatística do Censo da Educação Superior: 2007 a 2012 e UFPB/PRPG 2014

O que representa esse quantitativo de alunos contemplados com bolsas em pesquisa em relação à matrícula? A eficácia dessa política de expansão com inclusão mediante os programas acadêmicos, só poderá se efetivar se houver um aumento considerável do número de oferta de bolsas de modo que contemple um número mais expressivo de estudantes, que por sua vez espera-se que tenham um resultado qualitativo e inclusivo na sua formação. Afinal o acesso sem a garantia das condições para o sucesso pode limitar a concretização da permanência inclusiva, ou seja com conclusão e sucesso (ingresso no mercado de trabalho).

Outro aspecto que merece destaque refere-se à importância do envolvimento do estudante com programas acadêmicos de pesquisa relacionados a permanência, na perspectiva na busca da produção do conhecimento, desde o ingresso até o fim, pois têm-se o um número de estudantes, considerável, que estão em Programas acadêmicos de pesquisa e que não são contemplado com bolsas, a exemplo do PIVIC. No ano de 2010, o PIVIC que ingressaram 343 alunos, e concluíram 97,7% no ano de 2011 o número de alunos foi de 484, tendo concluído 83,3%; no ano de 2012 ingressaram 644 e concluíram 85,1%; e no ano de 2013, tivemos o número de 562 ingressantes, com o percentual de 81,7% de concluídos.(cf. gráfico 02).

GRÁFICO 03 - % de alunos que participam e concluem os Projetos de pesquisas em seus respectivos Programas.



	PIBIC	PIVIC	PIBIC-AF	PIBIT	PIVITI
2010-2011	98,2	97,7	100	92	
2011-2012	86,1	83,5		12,5	100
2012-2013	85,3	85,1	82,4	78,9	
2013-2014	81,9	81,7	73,7	84,9	

Fonte: UFPB/PRPG 2014

Esses dados demonstram também que os programas acadêmicos podem contribuir para a permanência nos cursos.

Considerações Finais

Em termos gerais, é relevante destacar que as políticas de expansão e o processo de democratização no acesso geraram nos últimos anos, um novo perfil de sujeitos que ascendem a Universidade Federal da Paraíba. Os dados apresentados ao longo do texto vêm provocando indagações que se constituem em desafios para a instituição, na garantia assegurar políticas que possibilitem o acesso, a permanência, a conclusão e sucesso dos alunos ingressos na educação superior em geral e, em particular, dos alunos expostos a situação de vulnerabilidade social. O texto sugere a reflexão também da seguinte problemática: não basta apenas as universidades passarem por expansão, criar políticas que democratizem o acesso, mas sobretudo que assegure ao estudante as efetivas condições de permanência orientadas para a conclusão e a qualidade na formação para que finalize o seu curso com êxito e com isso acesse aos espaços acadêmicos e profissionais.

Ao analisar o processo de expansão na UFPB e caracterizar seus Programas Acadêmicos no campo da pesquisa, identificamos que o quantitativo de alunos contemplados não está nem de perto correspondendo a esse movimento expansionista.

Outro dado relevante que foi apreendido é que mesmo nos programas que não tem oferta de bolsas tem apresentado uma demanda expressiva de alunos revelando assim

interesse pelo estudo e/ou pela busca da produção do conhecimento. Os alunos participantes dos Programas têm mantido o seu engajamento até o final do Projeto o que nos permite inferir que estes Programas podem contribuir para a permanência deles nos cursos.

Com isso o estudo sugeriu novas frentes de indagação: que contribuições estes programas acadêmicos vem ofertando para que os sujeitos em situação de vulnerabilidade social sintam-se concernidos nos aspectos do acesso, permanência, conclusão e sucesso pessoal e profissional?

Referências

BRASIL. **Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação. 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 30março2015

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 29mar. 2015.

BRASIL, Universidade Federal da Paraíba. **Projeto UFPB – REUNI**, 2007. Disponível em: <http:\\www.ufpb.br\sods\consuni\. Acesso em: 03 mar. 2014.

BRASIL. PRESIDENCIA DA REPUBLICA. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceas diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no D.O.U. em 20/12/2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo et NETO, Antonio Cabral Neto **A Expansão da Pós-Graduação em Cenários de Globalização: Recortes da situação Brasileira**, 2013.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.2004.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

JEZINE, Edineide & BITTAR, Mariluce. **Políticas de Educação Superior no Brasil: Expansão, acesso e igualdade social.** João Pessoa. Editora da UFPB, 2013.

LIMA, Paulo Gomes. **Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI:** alguns cenários e leituras. 2013. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100006&script=sci_arttext. Acesso: 30 de março de 2015**.**

LIMA, Kátia. "Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade**, ano XXIV, Ed 55, fevereiro 2015.

MOROSINI, M.C. et al. **A expansão da educação superior no Brasil pós LDB/96: organização institucional e acadêmica.** Goiânia: **Inter-Ação**, v. 36, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2011.

MANCEBO, Deise. **"**Reforma da Educação Superior no Brasil: Análises sobre a Transnacionalização e Privatização". **Revista Diálogo Educacional**, vol. 7, núm. 21, mayo-agosto, 2007, pp. 103-123. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, BR. 2007

_____ et all. **"**Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010". **Revista Brasileira de Educação.** p. 31-50 v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

RISTOFF, D; GIOLO, J. Introdução: A Educação Superior no Brasil: panorama geral. In: _____ (org.). **Educação superior brasileira** 1991- 2004. Brasilia: INEP, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1979

SAVIANNI, Demerval. "A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades", **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, ago/dez,2010, p. 4-17.

_____. et. al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** Campinas; Autores Associados, 2004.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Campinas. Educação e Sociedade. vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.

SIEBIGER, Ralf Hermes. **O processo de Bolonha e sua influência na definição de espaços transnacionais de educação superior**: A universidade brasileira em movimento. www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_15/artigo_15/115_138.pdf. 2011. Acesso em 14/abril/2015.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; NAKAMURA, Paulo.A UFPB **nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos?** XXI Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br. São Paulo: São Carlos, 2013.

REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>acesso no dia 27/08/2014

UFPB, histórico. Disponível em: <http://www.ufpb.br/content/hist%C3%B3rico> acesso em 16 de Abril de 2015.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatística do Censo da Educação Superior**: 1995 a 2012. Brasília: Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso 16 abril. 2015.

RESOLUÇÃO CONSEPE nº 09/2010, UFPB, 2010. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf>Acesso 16 abril. 2015.

REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>acesso no dia 27/08/2014

UFPB, Manual do Estudante. Disponível em: <http://issuu.com/ufpbemrevista/docs/manual_do_estudante_ufpb_digital>Acesso 16 abril. 2015.

EIXO 6 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA NO BRASIL: PROCESSOS DE REGULAÇÃO E DE RECONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO E DA PRODUÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO

João Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás
E-mail: joao.jferreira@gmail.com
Eixo 6: Produção do conhecimento na expansão da educação superior

RESUMO

Este texto analisa alguns dos processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico no Brasil. Examina-se, inicialmente, o contexto e o sentido da produção do conhecimento em tempos de acumulação flexível, assim como o atual panorama da Pós-Graduação no país. Busca-se compreender o modo como as políticas públicas na área, particularmente as ações de avaliação e fomento, e o novo *modus operandi* da organização da Pós-Graduação e da pesquisa vêm reconfigurando a produção do trabalho docente e discente no interior dos programas, especialmente na área de educação.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Regulação. Trabalho acadêmico.

A maior parte da produção do conhecimento no Brasil ocorre nas universidades e nos institutos públicos de pesquisa que concentram a maioria dos pesquisadores doutores, especialmente nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados). Por essa razão, dada a maior necessidade de conhecimento aplicado e a inovação associada diretamente às cadeias produtivas industriais e aos setores agrícolas e de serviços, tendo em vista ampliar a competitividade empresarial e do país na economia global, observam-se mudanças substantivas nas políticas públicas, nos marcos legais, nos órgãos governamentais, nas empresas, nas agências, nas fundações, nas organizações sociais, nas entidades, nas universidades e nos centros de pesquisa no sentido de colocar o conhecimento e a inovação a serviço do capital produtivo, do mercado e dos interesses privados.

O desvelamento dos novos marcos regulatórios que incidem sobre produção do conhecimento, em especial aqueles que envolvem as parcerias entre o governo federal e os governos subnacionais, empresas, universidades, organizações sociais e entidades científicas é fundamental para que se possa compreender os processos de reconfiguração e os impactos na Pós-Graduação e na pesquisa no Brasil. A produção e a difusão do conhecimento, desde a estruturação legal do sistema de Pós-Graduação, a partir do Parecer nº 977 CES, de 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 2005), de Newton Sucupira, evidencia amplo processo de expansão, com contradições e perspectivas diversas.

Nessa direção, este texto busca refletir e explicitar, inicialmente, sobre o contexto e o sentido da produção do conhecimento em tempos de acumulação flexível para, em seguida, apresentar o panorama da Pós-Graduação no Brasil. Essa reflexão inicial visa contribuir para um maior entendimento dos novos processos de regulação da educação superior, explicitando, também, os impactos e os processos de reconfiguração decorrentes das políticas públicas para a área, particularmente as ações de avaliação e de fomento, na organização da Pós-Graduação e da pesquisa e na produção do trabalho docente e discente no interior dos cursos/programas, em especial na área de educação.

O investimento na produção do conhecimento em tempos de acumulação flexível

O processo de reestruturação produtiva do capitalismo global impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja: o conhecimento como elemento basilar da produção, da agregação de valor e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário de competição global. Estabelecem-se cada vez mais as bases de uma economia assentada na *acumulação flexível* (HARVEY, 1994), que conta, paulatinamente, com a constituição de uma *sociedade técnico-científica-informacional* (SANTOS, 1997), centrada na produção de novas tecnologias e na rearticulação ou criação de produtos e de processos organizacionais inovadores.

O movimento de mundialização produtiva e de financeirização do capital (CHESNAIS, 1996) por meio das empresas multinacionais, organismos internacionais, bancos, investidores etc. tem acentuado a concentração de poder, de riqueza e de conhecimento nos países do capitalismo central, em que pese a dispersão geográfica da produção, do consumo e do trabalho (HARVEY, 1994). Nas duas últimas décadas, os países

ricos ampliaram muito os investimentos em pesquisa e desenvolvimento, com ênfase na tecnologia aplicada e na inovação, mesmo em tempos de crise. Os Estados Unidos, por exemplo, investiram 2,79% do seu PIB em pesquisa e desenvolvimento em 2008, o que significou investimento per capita de US$ 1.306,30. Já o Brasil investiu R$ 49,9 bi em pesquisa e desenvolvimento tecnológico em 2009, ou seja, 1,19% do PIB ou US$ 124,80 per capita[316]. Há países pequenos cujo esforço de investimento é enorme, caso de Singapura e de Portugal.

De modo geral, verifica-se um crescimento acentuado nos investimentos em C&T realizados pelos países ricos e pelas empresas multinacionais que estabelecem estratégias de concorrência e formulam alianças de "cooperação" objetivando ampliar o controle da produção e da difusão do conhecimento no mundo (CHESNAIS, 1996). Isso vem ocorrendo, em larga medida, porque o conhecimento vem substituindo, em grande parte, a força humana de trabalho no processo produtivo, o que promove o chamado desemprego tecnológico ou estrutural. As tecnologias empregadas no processo produtivo permitem intensificar e ampliar a produção em uma escala jamais imaginada anteriormente, bem como contribuir para o inevitável declínio dos empregos (RIFKIN, 1995).

Essa nova realidade gera um processo de inserção dependente ou de exclusão tecnológica de países e regiões que não interessam ao sistema produtor de mercadorias do capitalismo mundializado, isso sem falar do crescimento assustador da valorização do capital por meio da esfera financeira na qual o dinheiro reproduz-se sem passar pelo sistema produtivo (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1994). Trata-se de dinheiro "gerando" mais dinheiro induzindo uma concentração de capital que tem levado as multinacionais e outros investidores a ações autodestrutivas, na medida em que não produzem valor por meio do emprego da força humana de trabalho. O capital produtivo já não se contenta com a exploração dessa força de trabalho na obtenção de mais valia. Todavia, seja a esfera produtiva ou financeira, o conhecimento tem papel cada vez mais central e estratégico na chamada "economia do conhecimento".

No caso brasileiro, dado o fato da produção do conhecimento estar associada, em sua maior parte, às universidades e aos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, observa-se grande esforço do governo federal, por meio de suas agências de fomento e de avaliação, no

[316] Dados obtidos em: <http://www.indicadorbrasil.com.br/2011/06/brasil-investe-r-499-bi-em-pesquisa-e-desenvolvimento-tecnologico-em-2009/>. Acesso em: 21 set. 2013

sentido de promover uma redefinição da *missão* e da identidade das universidades públicas, assim como para regular e reconfigurar os programas de Pós-Graduação e de pesquisa, tendo em vista expandir a produção do conhecimento, sobretudo incentivando o surgimento de novas tecnologias e inovações em áreas consideradas estratégicas (OLIVEIRA, 2000).

Esse esforço também se materializa no estímulo para que as Instituições de Ensino Superior (IES) invistam na implantação de novas modalidades de cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu*, tendo em vista o atendimento às demandas dos setores produtivos e de serviços, com projetos de formação mais flexíveis, capazes de atender a um público maior e mais diversificado com menos recursos e maior dinamismo em termos de duração e diminuição dos custos financeiros; como exemplo, pode-se citar a recente expansão dos mestrados profissionais, tanto pelas IES públicas como pelas privadas, pelas confessionais e pelas filantrópicas, com uso cada vez mais intensivo da educação a distância.

O Panorama da Pós-Graduação no Brasil

De acordo com o Censo da Educação 2013 (BRASIL, 2014b), temos, no Brasil, 203.717 matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*. Desse total, 172.026 (85%) estão na esfera pública, sendo 115.001 na categoria administrativa federal, 56.094 na estadual e 931 na municipal, enquanto a rede privada contabiliza 31.691 (15%) matrículas. As matrículas estão espalhadas em 3.791 programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ou 5.670 cursos de mestrado ou doutorado. Observa-se que a Pós-Graduação vem crescendo fortemente no Brasil desde os anos de 1970. Verifica-se, entretanto, um crescimento acentuado na última década, passando de 2.993 cursos de mestrado e doutorado em 2004, para 5.670 em 2014, sendo 3.157 mestrados acadêmicos, 1.941 doutorados e 572 mestrados profissionais. A maior parte desses cursos/programas concentra-se nas universidades das regiões sudeste e sul do país. É nessas regiões e cidades, consideradas mais ricas no país, que se concentram os cursos mais bem avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que são os cursos que obtiveram notas seis e sete, considerados de excelência e com padrão internacional. Dentre as áreas com maior número de cursos e ou programas destacam-se: Interdisciplinar, Ciências Agrárias, Educação, Letras/Linguística, Medicina, Biodiversidade e Ensino.

Todas as universidades federais, nos diferentes estados da federação, contam com cursos ou programas de mestrado e doutorado, com acentuada concentração nas regiões sudeste e sul do país. Isso se deve ao modelo de expansão da Educação Superior no Brasil desde o período do Regime Militar (1964-1985), que buscou instituir um sistema de Pós-Graduação para a formação de quadros de alto nível e a geração de conhecimento que pudesse contribuir para o desenvolvimento do país. Adotou-se como política estratégica a criação e a implantação de universidades federais pautadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Priorizou-se a criação de um quadro docente estável por meio da contratação de professores em regime de 40 horas, com Dedicação Exclusiva (DE), além de destinar recursos da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para a expansão da Pós-Graduação e da pesquisa. A partir desse contexto, a Capes voltou-se mais ao fomento e à avaliação dos cursos/programas, enquanto o CNPq centrou mais suas ações na carreira dos pesquisadores e no financiamento à pesquisa.

Embora o Parecer nº 977/1965, de Newton Sucupira, inspirado no modelo norte-americano, contemplasse a possibilidade da criação do mestrado profissional, até o final dos anos de 1990 a Pós-Graduação contou apenas com mestrados e doutorados acadêmicos. No final dos anos de 1990, mediante a Portaria nº 080 de 16 de dezembro de 1998, foram criados pelo MEC os mestrados profissionais (MP) e, com as políticas de indução da Capes, sobretudo na última década, eles se expandiram rapidamente, representando, em 2014, 10% da oferta total de cursos. Dez anos depois, por meio da Portaria Normativa nº 7/2009, ocorreram modificações no sentido de estimular a expansão desses cursos e, nessa direção, a Capes passou a publicar editais de chamada pública, incentivando a criação dessa modalidade de mestrado, com promessa de bolsas de estudo. Além disso, passou a incentivar essa modalidade por meio da educação a distância em áreas consideradas prioritárias, a exemplo do programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) ofertado via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Dentre os pontos da regulamentação do MP, por meio da Portaria Normativa nº 7/2009, que indicam maior flexibilização das condições e dos padrões de qualidade, destacam-se: a redução do tempo de titulação ao mínimo de um e máximo de dois anos (inciso II do Art. 7º); a flexibilização da titulação exigida para o quadro docente, incluindo profissionais sem curso de doutorado e com apenas "reconhecida experiência profissional"

(inciso V do Art. 7º); a admissão do regime de trabalho parcial para os docentes do curso (inciso VII do Art. 7o); e a flexibilização das exigências relativas ao trabalho final de curso (incisos VIII e IX, § 3º do Art. 7º) (BRASIL, 2009).

Assim, enquanto o Mestrado Acadêmico tem como objetivo a formação do pesquisador e do docente para atuarem na Educação Superior e também na Educação Básica, o MP, como o próprio nome indica, tem como objetivo aperfeiçoar a formação para a aplicação do conhecimento profissionalmente, atendendo às demandas de formação em diferentes áreas. No Mestrado Acadêmico, exige-se, normalmente, uma dissertação como trabalho de conclusão, que seja resultado de uma pesquisa. No MP, o "[...] trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos", conforme §3º, do art. 7º da Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009). Já, para o trabalho final do doutorado acadêmico, exige-se uma tese, resultado do desenvolvimento de uma pesquisa científica consistente e rigorosa.

Neste ponto, considera-se pertinente indagar: como assegurar que toda essa flexibilização não venha a resultar em reducionismos curriculares e abordagens superficiais nos processos de formação? Como assegurar que essa expansão flexível não resultará em uma formação aligeirada e, por isso, incapaz de produzir os efeitos esperados no mundo do trabalho? A definição dos parâmetros e dos critérios de *qualidade* e sob que princípios será definida essa "qualidade" é fundamental, sob pena de investirem-se grandes esforços em processos formativos que não contribuam efetivamente para o desenvolvimento acadêmico, cultural, social e econômico que se espera. Refletir acerca dessas e outras questões torna-se fundamental considerando-se que a forte expansão da Pós-Graduação deve ter continuidade nos próximos dez anos, como prevê o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020) e também o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Em linhas gerais, o PNPG foca na expansão e na correção de assimetrias regionais, criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas consideradas prioritárias, aperfeiçoamento do modelo de avaliação Capes, incentivo à interdisciplinaridade e em ações voltadas à melhoria da qualidade da Educação Básica e outras modalidades de educação. Já o PNE traz duas metas (13 e 14) e estratégias para expansão da Pós-Graduação, sobretudo em termos da proporção e do aumento das matrículas de mestres e doutores.

A Pós-Graduação e a pesquisa: tempos de regulação e de ajuste

Desde os anos de 1990, a Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil estão submetidas a uma grande pressão externa, especialmente das agências financiadoras, avaliadoras e reguladoras da produção acadêmica. Nesse sentido, a Capes e o CNPq, criados em 1951, podem ser considerados instâncias reguladoras e modeladoras do desempenho e do comportamento da Pós-Graduação, já que induzem políticas, formas e mecanismos de avaliação e de gestão, quase sempre associadas aos mecanismos de fomento. A Capes, responsável pela avaliação e pelo fomento dos cursos ou programas de Pós-Graduação, consegue promover certo *enquadramento* institucional que concorre para o estabelecimento de um tipo de *comportamento* ou *desempenho institucional*. O modo de ser e de agir das diferentes áreas de conhecimento vai sendo moldado pela força e pelas estratégias adotadas, o que resulta em alterações no processo de formação, da produção intelectual, de definição dos tempos e das práticas e rotinas de gestão, de avaliação, dentre outros (CURY, 2005, 2009; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009).

No Brasil, não há formalmente Pós-Graduação fora da Capes, a quem compete credenciar cursos e programas, avaliar e supervisionar o sistema de Pós-Graduação e estabelecer políticas, programas e ações para sua expansão, sobretudo nas áreas consideradas pelo governo e, em parte, pela comunidade científica de maior interesse estratégico. Igualmente, é difícil falar em pesquisa fora da Pós-Graduação e em carreiras científicas fora do CNPq, incluindo as fundações de apoio nos estados mais ricos do país. Se, por um lado, o CNPq lida mais diretamente com a ciência, a tecnologia e a inovação, definindo a macro-agenda da pesquisa e avaliando e incentivando as carreiras científicas mais produtivas, a Capes ocupa-se em definir os rumos da Pós-Graduação, buscando, ao mesmo tempo, formar o pessoal docente e discente em conformidade com os projetos e demandas do desenvolvimento do país.

São diversos os meios e as formas de pressão das agências de financiamento e de avaliação da Pós-Graduação. Uma delas é o incentivo financeiro ou a redução dos recursos para bolsas de estudantes e docentes ou para manutenção e ampliação dos programas de apoio à pesquisa e à Pós-Graduação, como, por exemplo, os cortes orçamentários, reduzindo as bolsas existentes ou impedindo a aquisição de bolsas novas, bem como os embates em torno dos recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) para os programas de Pós-

Graduação públicos federais, considerando que esses recursos são definidos a partir de áreas que a Capes considera de maior ou menor prioridade. De modo geral, nas instituições públicas federais, esses recursos são fundamentais para a manutenção e o funcionamento dos cursos/programas. Em geral, não há outras fontes de recurso para que os cursos/programas possam viabilizar suas atividades acadêmicas, tais como: bancas, realização ou participação de eventos científicos, aquisição de equipamentos, melhoria da infraestrutura etc.

A manutenção e o funcionamento dos cursos/programas são temas extremamente relevantes tendo em vista que os recursos financeiros obtidos, especialmente do Proap/Capes, tornaram-se fundamentais para a manutenção e o desenvolvimento da Pós-Graduação *strictu sensu*. Normalmente, as instituições ou as unidades acadêmicas que não contam com esses recursos têm dificuldades para desenvolver as atividades acadêmicas dos cursos/programas. Esses recursos possibilitam também às instituições ou às unidades acadêmicas a realização de maior número de pesquisas, o que poderá consistir em estímulo aos professores para empenharem-se na elaboração e na submissão de projetos bem fundamentados e inovadores e que atendam às exigências das agências de fomento na busca de recursos para a sua execução. Além da pesquisa, as agências de fomento e também as próprias universidades incentivam e financiam cada vez mais a internacionalização da produção. Nesse contexto, as administrações superiores das grandes universidades públicas federais também acabam sendo beneficiadas pelos recursos captados pelos docentes dos programas de Pós-Graduação, pois fortalecem a pesquisa e a produção do conhecimento, melhorando os indicadores das universidades no cenário nacional e internacional.

De modo geral, observa-se, sobretudo nas duas últimas décadas, que, dada a maior pressão para o aumento da produção intelectual, especialmente nos programas 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco), que recebem menos recursos, há certa movimentação no sentido de gerar recursos próprios por meio de convênios específicos, realização de mestrados interinstitucionais (Minter) ou doutorados interinstitucionais (Dinter) ou, ainda, mediante criação de MP no interior dos programas já existentes. Em geral, os recursos próprios gerados são usados para atender às demandas por publicação de livros, tradução de textos, participação em eventos nacionais e internacionais, realização de intercâmbios nacionais e internacionais etc. Ou seja, os programas precisam ser empreendedores e tornarem-se mais eficientes na geração de recursos próprios para manter ou melhorar a própria avaliação, o que contribui para intensificar o trabalho docente (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Outra forma de pressão modeladora da Pós-Graduação e da área de educação, em particular, vem ocorrendo desde 1999, com a criação do Programa de Estágio de Docência na Graduação (ofício circular nº 028/99/PR/CAPES)[317], que exige que os bolsistas do Programa de Demanda Social realizem atividades de ensino nos cursos de graduação. Desde então, o estágio docente passou a ser uma cláusula obrigatória nos convênios com a Capes, condicionando a liberação de bolsas. Também, encontra-se articulado, em cada unidade acadêmica, ao programa de Pós-Graduação, objetivando a formação do bolsista pós-graduando e o seu aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro. No processo de implementação do estágio de docência na graduação[318], a Capes determina o cumprimento das seguintes diretrizes: a) o estágio constitui parte integrante da formação dos pós-graduandos; b) deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista; c) tem a duração de um semestre para o bolsista do mestrado e de dois semestres para o de doutorado; e, c) deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista.

O processo de discussão para implementação do Programa de Estágio de Docência na Graduação provocou, na maior parte das universidades federais, algumas questões inevitáveis: o estágio seria uma forma de promover ainda mais a formação dos pós-graduandos e de integrar a graduação à Pós-Graduação, como afirma a Capes, ou funcionaria como um paliativo à falta de professores em algumas disciplinas? O estágio diminuiria o empenho da administração superior da universidade na reposição de professores, pela contratação de docentes substitutos? Os recursos utilizados com o pagamento de professores substitutos tenderiam a diminuir com o programa de estágio? O professor orientador usaria o trabalho do estudante na graduação para dedicar-se a outras atividades, talvez consideradas mais importantes, a exemplo da pesquisa e da produção intelectual, tão exigida?

De modo geral, essa movimentação na área de Pós-Graduação e pesquisa, que expressa demandas externas e internas, aconteceu, sobretudo no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, em um clima de tensão e de pressão, o qual, no entanto, parece mais fruto da necessidade de permanente mudança do que de uma resistência deliberada aos processos e às medidas de ajuste do setor. Percebe-se que, atualmente, a disposição da área parece caminhar mais na direção do ajustamento do que da resistência, sobretudo em termos da produtividade, da redução dos tempos de formação e da expansão dos MP.

[317] Of. Circular n^{0} 28/99/PR/Capes, de 26 de fevereiro de 1999 (BRASIL. MEC/Capes, 1999).
[318] Anexo ao Of. Circular n^{0} 28/99/PR/Capes, de 26 de fevereiro de 1999 (BRASIL. MEC/Capes, 1999).

Um bom exemplo dessa compreensão evidencia-se com o surgimento e a expansão dos cursos de MP, ou seja, cursos voltados à formação de profissionais em sintonia com as demandas do mercado de trabalho. Em algumas áreas, especialmente aquelas ligadas mais diretamente ao mercado de trabalho, esse tipo de mestrado tende a expandir-se mais rapidamente, já que acentua o desenvolvimento tecnológico de ponta em uma área profissional. Esse tipo de curso ou programa substitui o caráter acadêmico de formação do docente pesquisador pela formação de profissional habilitado em uma técnica, um processo, uma tecnologia etc.

A partir do final dos anos de 1990, a Capes incentivou a expansão dos MP visando estreitar as relações entre as universidades e as demandas do mercado de trabalho, em especial dos setores industrial, agrícola e de serviços. Entendia-se, à época, que a empresa precisava formar profissionais qualificados, a baixo custo, e o faria mediante essa forma de articulação. A possibilidade de a empresa injetar dinheiro nos programas, bem como absorver a mão-de-obra formada, tornou-se bastante atraente. No entanto, uma das questões problemáticas era exatamente a ideia de que os cursos dessa modalidade possuíam vocação para o autofinanciamento (Portaria MEC, nº 80, de 16 de dezembro de 1998). No final dos anos de 1990, o MEC concebeu a ideia de que o MP deveria ser explorado para as iniciativas de convênio das universidades com outras instituições, com vistas ao patrocínio de suas atividades (art. 6º). Assim, dada a ausência de maior incentivo, por meio de bolsas e outros repasses de recursos, o crescimento dessa modalidade foi bastante lento até o final dos anos 2000. Coube a cada universidade avaliar a pertinência e os benefícios que poderiam advir da criação do MP, o que não gerou, nesse contexto, muita adesão e nem grandes mudanças do formato do MP em comparação aos mestrados acadêmicos.

No governo Lula (2003-2010), os MP foram mais fortemente incentivados por meio de um formato diferenciado do mestrado acadêmico, que pode não incluir a realização de uma pesquisa e a produção de uma dissertação, de uma avaliação diferenciada e de fomento por meio de bolsas. Também se passou a incentivar o uso da EaD para esse tipo de curso, sobretudo para suprir necessidades da Educação Básica em termos da formação pós-graduada para professores. A partir de então, houve um crescimento mais acentuado dessa modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Essa lógica de produção em curso na área de Pós-Graduação e pesquisa tem produzido alterações significativas, resultando em questões e pontos críticos para os rumos do sistema de pesquisa e de Pós-Graduação no país. Alguns deles vêm sendo objeto de discussão e de reflexão em diferentes áreas de conhecimento da Pós-Graduação e da pesquisa.

Inicialmente destaca-se a preocupação com a lógica mercantil que tem orientado a pesquisa no país, norteada por uma preocupação em gerar conhecimentos tecnológicos e inovações que possam tornar o país mais competitivo no contexto da globalização econômica. Nessa lógica, o conhecimento deve gerar produtos e processos que ampliem a possibilidade de geração de lucro, de mais-valia para as empresas, o que deve ocorrer mediante associação entre produtores de conhecimento e detentores de capital produtivo. O resultado dessa lógica tem sido a criação de uma espécie de mercado acadêmico ou de mercado da pesquisa definido a partir de editais que apoiam áreas estratégicas e ações mediante regras que fortaleçam essa associação e essa subordinação do conhecimento aos interesses do capital e do mercado.

A competição pelos recursos para pesquisa apresenta-se cada vez mais com condicionalidades muito claras, assim como todo o processo de regulação e de regulamentação da Pós-Graduação e da pesquisa no país. Trata-se, pois, de um processo de mercantilização do trabalho acadêmico, cada vez mais comprometido com o capital produtivo e com os interesses privados que visam ampliar o lucro das empresas e dos seus investidores. Nesse contexto, o conhecimento torna-se uma força produtiva e, ao mesmo tempo, mercadoria a ser disponibilizada no mercado.

Esse empreendimento tem resultado no fato de que a universidade pública e o conhecimento que ela produz estão sendo cada vez mais definidos fora do espaço em que os pesquisadores-docentes produzem seu trabalho. Assim, amplia-se a sujeição do trabalho acadêmico à vontade de outros, mediado pela regulação e pela regulamentação do Estado em contraposição à autonomia da universidade, do campo científico-universitário e dos pesquisadores-docentes em geral. O fim último parece ser colocar o conhecimento e o chamado capital humano focado na produção de mercadorias e de serviços que ampliem a participação competitiva das empresas e do país no mercado global.

Outro fator preocupante nesse processo é que as ações de regulação e de avaliação tendem a ampliar a homogeneização da Pós-Graduação e da pesquisa, articuladas a um projeto e agenda governamental. Isso significa que as universidades e os cursos/programas de Pós-Graduação, de modo geral, vão assumindo uma postura mais flexível, adaptável, moldável e dócil frente ao que vem sendo instituído, incorporando um novo *modus operandi* e uma nova mentalidade.

A ênfase na produtividade, na performatividade e na competição é um dos traços mais visíveis dessa política, colocando em oposição quantidade versus qualidade da produção. Tem sido recorrente nos espaços de avaliação da produção do conhecimento, como eventos científicos, livros, periódicos, projetos etc., a constatação de que há um aligeiramento da produção, ou ainda, a sua "reedição ou requentamento" sem seu amadurecimento e seu aprofundamento. Nesse contexto, destacam-se ainda como problemas recorrentes: o plágio ou auto-plágio em escala cada vez maior, a baixa relevância das publicações, a proliferação de artigos com pouca consistência ou inacabados etc.

Assim, questiona-se se a ênfase da Pós-Graduação deve estar na produção quantitativa por meio, por exemplo, da quantidade de artigos em periódicos e redução dos tempos para conclusão de dissertações e teses em lugar do foco na qualidade da formação, da realização das pesquisas e da produção significativa do conhecimento. Entende-se, ainda, que esse conhecimento deva ter um compromisso com a resolução dos problemas sociais, com o avanço da ciência, com o desenvolvimento do país e com a construção da cidadania crítica. Para tanto, discute-se se a distribuição e a alocação dos recursos deve basear-se, quase que exclusivamente, na lógica da produtividade.

Dentre os pontos mais críticos, no entanto, destacam-se aqueles ligados aos efeitos dessa lógica produtivista no trabalho e na vida dos pesquisadores-docentes. Ao longo das duas últimas décadas, tem aumentado, por exemplo, o número de orientandos por professor, o que tende a intensificar-se com a criação e a expansão de MP no interior dos programas já existentes. A pressão por produtividade e por melhoria na avaliação dos cursos/programas, que tem repercussões na própria avaliação docente, pode levar os pesquisadores-docentes a mudarem suas práticas de aula, de orientação e de pesquisa. As tecnologias digitais contribuem para essa modificação, aceleração e intensificação do trabalho, pois o diálogo e a orientação face a face, a leitura orientada, os grupos de estudo, a correção comentada dos escritos dos estudantes e orientandos, por exemplo, vão dando lugar aos emails, a orientação a

distância, diminuição dos encontros presenciais, a uma espécie de terceirização da orientação, já que o que conta é publicar, sobretudo em periódicos altamente qualificados na área, internacionalizar a pesquisa e os conhecimentos, realizar intercâmbios, concorrer aos recursos dos editais, ampliar as redes nacionais e internacionais, preocupar-se em publicar em outros idiomas, especialmente em inglês, cuidar para que a produção tenha impacto, que gere patentes etc.

Todo esse processo de produção do trabalho docente ocorre em um ambiente cada vez mais controlado virtualmente, com excessos de sistemas, de rotinas burocráticas e preenchimentos de relatórios, planilhas e programas permanentes de avaliação e supervisão. Contudo, mais cedo ou mais tarde, todos aprendem que um currículo *lattes* mal feito ou um relatório docente incompleto vai trazer prejuízos para a carreira docente, para a obtenção de bolsas ou recursos diversos, a exemplo do financiamento da pesquisa. Toda essa intensificação do trabalho tem levado muitos docentes a deixarem a Pós-Graduação ou não se interessarem em credenciar-se, uma vez que esse ingresso ou permanência resulta em mais trabalho e não interfere efetivamente no salário e na carreira docente no caso das universidades federais, especialmente para aqueles com regime de 40h/DE.

Do ponto de vista discente, os pontos críticos são, entre outros, a diminuição do tempo para conclusão do mestrado ou doutorado, a pressão para que os bolsistas concluam nos tempos estabelecidos pelas agências de fomento e pelas próprias instituições, sob pena de prejudicar os cursos/programas de Pós-Graduação, a definição de objetos de estudo mais limitados, restritos e que possam ser executados no tempo estabelecido para o curso etc. Observa-se que a formação tem sido cada vez mais aligeirada, acelerada ou mesmo distanciada, inclusive com a redução de créditos nos cursos/programas, com pouco tempo para pesquisa, leituras, orientações, o que pode resultar no pouco amadurecimento do novo pesquisador, na menor autonomia intelectual, na realização de pesquisas que parecem sempre inacabadas e em uma formação pouco consistente do ponto de vista teórico, conceitual e metodológico.

Considerações Finais

O campo científico-universitário é um campo de disputa e de relações de força, tanto quanto outros campos sociais, a exemplo do campo político, do campo econômico, do campo

religioso (BOURDIEU, 1983). A luta pela autoridade científica e pela distinção acadêmica é inerente ao modo de ser desse campo, que busca afirmar-se e estabelecer sua autonomia frente a outros campos sociais. Nesse contexto, os agentes institucionais e as forças dominantes do próprio campo tendem a estabelecer as lógicas, as regras e o *modus operandi* de funcionamento da área de Pós-Graduação e de pesquisa, o que, em grande parte, conta com a conivência dos próprios agentes desse campo nos diferentes espaços em que atuam.

As instituições responsáveis pela regulação, pela avaliação e pelo fomento, sobretudo em âmbito administrativo federal, cumprem papel singular nesse processo, pois estão conectadas com uma lógica mais ampla do campo econômico e também com um projeto de governo comprometido com as demandas advindas da conjuntura nacional e internacional em termos de formação e de geração de conhecimentos básicos, aplicados e de inovação, que gere maior capacidade produtiva e competitiva.

A avaliação dos cursos, dos programas, dos projetos, das bolsas etc., no âmbito da Pós-Graduação e da pesquisa, assim como o apoio por meio de várias formas de fomento, realizados pelas agências, fundações de fomento, fundos, ministérios etc., acabam por distribuir, de forma objetiva e ao mesmo tempo desigual, as instituições e os programas de Pós-Graduação no espaço acadêmico, indicando efetivamente a posição de cada um na hierarquia acadêmica. Isso significa que a correlação de forças tende a privilegiar as instituições e os programas com maior acúmulo de capital intelectual-científico, o que se evidencia normalmente na classificação dos cursos/programas e na distribuição de recursos e de vantagens acadêmicas. As estratégias das áreas e dos programas ficam, pois, em geral, condicionadas a essa posição de reconhecimento, de prestígio e de distinção acadêmica. Os investimentos e os ganhos podem ser materiais ou simbólicos e dependem fortemente das relações de força estabelecidas interna e externamente.

A regulação e a indução por meio das agências de fomento e de avaliação estão, pois, via de regra, em sintonia com o polo dominante do campo acadêmico, o que explica a disposição para ajustar-se, fazer o que é solicitado, adotar os critérios em termos da redução dos tempos de formação, ampliação da produção intelectual, adequação da proposta do curso e dos projetos de pesquisa etc., mais do que resistir a essa lógica e apontar as implicações negativas dessas políticas e dessas ações dos órgãos oficiais para uma formação de qualidade e para a geração de conhecimento de maior qualidade, comprometida com a transformação social. Assim, as atividades fins da Pós-Graduação, sobretudo aquelas voltadas à formação

dos novos pesquisadores e ao avanço consistente do conhecimento, vão ficando cada vez mais em segundo plano, frente ao imperativo da produtividade (SAVIANI, 2010).

O sistema de Pós-Graduação e de pesquisa, como um todo, tem sido, pois, nas duas últimas décadas, mais orientado pelas agências de fomento e de avaliação, comprometidas com uma visão de expansão que impulsiona a produção do conhecimento associada às demandas econômico-produtivas, do que por um projeto formativo mais consistente e que resulte em avanços mais significativos do conhecimento nas diferentes áreas. Assim, ficam cada vez mais em segundo plano os parâmetros da produção acadêmica orientado pela própria lógica da ciência e do campo universitário. O campo científico-universitário, expresso em parte nos programas de Pós-Graduação, parece incapaz ou pouco desejoso de analisar, de organizar, de propor e de alterar os rumos da lógica e da atual política. Parece haver, portanto, certa resiliência entre o que é definido para o sistema de Pós-Graduação e de pesquisa e o que é feito nos cursos/programas, reforçando uma relação de dominação e de subordinação que parece satisfatória para parte daqueles que estão envolvidos no campo e dispostos a jogar esse jogo. O resultado final tem sido, no entanto, um forte processo de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico, com repercussões negativas e preocupantes para o futuro da Pós-Graduação e da pesquisa no Brasil.

Referências

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). p. 122-155.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 de dezembro de 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a - Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Censo da Educação Superior de 2013**. Brasília, Inep, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jun. 2009. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CURY, C. R. J. Prefácio: Da crítica à avaliação à avaliação crítica. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009. p. IX-XIV.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, set./dez. 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança social. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 43-59, jan./abr. 1997.

OLIVEIRA, J. F. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. 190f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, D. O dilema produtividade-qualidade na Pós-Graduação. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XVII, v. 17, p. 35-50, jan./dez. 2010.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no "Modelo Capes de Avaliação": é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 136-176.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais**: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009. 271 p.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: EXPANSÃO E ASSIMETRIAS REGIONAIS

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
professoradanielalima@gmail.com – UFG

João Ferreira de Oliveira
joao.jferreira@gmail.com - UFG
Eixo 6: Produção do Conhecimento na Expansão da Educação Superior

RESUMO:

O presente artigo busca problematizar e analisar o movimento de expansão da educação superior a distância e as perspectivas de institucionalização da modalidade nas instituições de educação superior (IES) públicas federais. Examina, ainda, as assimetrias regionais decorrentes da oferta de cursos a distância em nível superior, assim como o processo de intensificação da privatização por que passa a modalidade. Questiona-se, pois, o grau de institucionalização da EaD nas universidades públicas federais, pois cada uma delas parece estar estruturando e organizando a oferta dessa modalidade a seu modo, visando atender às políticas públicas do governo federal. Todos esses aspectos que envolvem a EaD em nível superior trazem preocupações significativas, considerando as metas de expansão previstas no PNE 2014-2024.

Palavras-chave: educação superior a distância; expansão; institucionalização; assimetrias regionais.

A educação a distância (EaD) pode ser considerada como temática recente na legislação brasileira. É em 1996 – com a Lei n. 9.394 (LDB), de 20 de dezembro, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional – que a EaD aparece pela primeira vez em um instrumento jurídico como prática legalmente aceita, a ser utilizada na educação básica e superior, integrando o sistema de educação formal brasileiro (BRASIL, 1996). Anteriormente à promulgação da LDB, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED),[319] que, apesar do nome, desenvolveu de início atividades voltadas para o uso das tecnologias na escola e a formação de professores para tal.

[319] A SEED/MEC, criada pelo Decreto n. 1.917, de 27 de maio de 1996, foi extinta no Governo Dilma, no dia 16 de maio de 2011 (por meio do Decreto n. 7.480), e seus planos, programas e ações foram distribuídos em diversas instâncias do MEC, entre elas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que assume, por meio da Diretoria de Educação a Distância (DEB), a gestão do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A partir da introdução da EaD na LDB e da organização do MEC para fazer a sua gestão, uma série de ações, programas e regulamentações foi formulada e implementada com a finalidade de promover a sua institucionalização. A institucionalização dessa modalidade de educação possui relação direta com a qualidade da sua oferta no país, a qual deve ser baseada nas orientações dos processos educacionais e nas diretrizes políticas mais abrangentes, o que ocorre em nível micro (dentro das instituições de educação superior) e macro (como política de Estado).

A educação superior a distância é atualmente ofertada por instituições de educação superior (IES) tanto públicas quanto privadas. Com relação às IES privadas que atualmente ofertam cursos de graduação à distância, Lima (2014) salienta que existe uma concentração do número de matrículas em poucas instituições. Já com relação às IES públicas, a maioria delas depende do fomento externo para a oferta da EaD, o que é feito por meio de editais. Essa dependência de recursos externos pode ser considerada contraditória, pois enquanto para uns esse é o caminho para institucionalizar, uma vez que promove a oportunidade da oferta e a inclusão de uma cultura da modalidade nas instituições, para outros é um empecilho, pois tem gerado o modelo de EaD a ser seguido, o que implica em pouca autonomia das IES que atuam com essa modalidade de educação.

De um modo geral, pode-se dizer que o levantamento da trajetória institucional da EaD no país é recente e, talvez por isso, apresenta uma série de elementos considerados de relevância e que exigem atenção quando do delineamento das próximas políticas públicas e ações na área, principalmente no que diz respeito às características da sua expansão; às variadas formas sob as quais as modalidades presencial e a distância são vistas pelos diversos órgãos e regulamentações; e aos mecanismos de avaliação e acompanhamento das ações das IES que utilizam essa modalidade na oferta de educação superior.

Com a regulamentação da EaD no âmbito da educação superior e com as políticas, programas e ações na área, observa-se uma expansão significativa dessa modalidade no Brasil, sobretudo a partir dos anos 2000. Além disso, junto com a expansão e a regulamentação, verifica-se um amplo processo de institucionalização da EaD, mediante a indução do MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de iniciativas das próprias IES, de um modo geral. Nas universidades públicas federais, surgem regulamentações, espaços organizacionais, processos e

mecanismos específicos que indicam uma institucionalização diversa, visando atender às políticas em curso e ofertar cursos e de pós-graduação, no Brasil ou mesmo no exterior.

Embora a EaD seja atualmente uma realidade nas universidades públicas federais, ainda se questiona o que ocorreria caso cessasse o financiamento do governo federal para a manutenção e expansão dessa oferta, que já é bastante expressiva no cenário nacional. Em 2013, por exemplo, o número de matrículas em cursos de graduação na modalidade de educação a distância no Brasil foi de 179.714 nas IES públicas e 973.858 nas IES privadas, totalizando 1.153.572 matrículas (BRASIL, 2014). Questiona-se ainda o grau de institucionalização da EaD nas universidades públicas federais, pois cada uma delas parece ter estruturado e organizado a oferta da modalidade a seu modo. Destaca-se também o fato de que a EaD expandiu-se de maneira bastante diversificada e assimétrica nas diferentes regiões do país. Esses e outros elementos serão objeto de aprofundamento neste estudo.

A EaD como objeto de estudo: a institucionalização em perspectiva

O campo de estudo sobre as políticas públicas e as políticas de educação superior passou, segundo Draibe (2001), a ganhar novamente centralidade nas últimas décadas, o que mostra quão novo é esse campo e o quanto demanda, ainda, novos estudos. Nesse contexto e no âmbito da educação superior, é fundamental analisar criticamente como vem ocorrendo o processo de institucionalização da educação a distância nas diferentes regiões do país, o que implica compreender os marcos regulatórios e os processos de institucionalização, os limites e as possibilidades para a democratização do acesso às instituições de educação com qualidade acadêmica.

Alonso (2009), Dourado (2011) e Lima (2014) evidenciam que, entre as problemáticas que envolvem a modalidade a distância, é possível indicar alguns elementos que dificultam a qualidade dos cursos. Entre eles, destacam-se: a) a expansão da EaD no ensino superior desenvolveu um mercado educacional na oferta desses cursos e um processo de precarização do trabalho; b) a lógica expansionista ficou baseada numa perspectiva quantitativa e privatista; c) a materialização dos cursos ocorreu sem as mínimas condições de aplicabilidade das políticas e propostas para a modalidade; d) a tendência à definição de um modelo de EaD e de fomento dos cursos para as IES públicas baseada em atendimento a editais, de forma individualizada (por meio da adesão dos professores que assumem a coordenação do curso), e não como uma ação institucional.

Assim, o tema da institucionalização da EaD nas IES, sobretudo nas públicas, tem sido

recorrente desde 2012, principalmente por meio de eventos voltados para a sua discussão. Podem-se destacar, por exemplo, o seminário "Institucionalização da EaD no Brasil", realizado como parte de um projeto de pesquisa participativa organizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2012; o V Seminário Internacional de Educação a Distância, realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2013; o Seminário Institucionalização da EAD, promovido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2013; o Seminário sobre Institucionalização da Educação a Distância no Brasil: Polos UAB, promovido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2013; e o EADSIMP 2013, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Com relação às pesquisas, no banco de teses e dissertações da CAPES foi encontrada apenas um trabalho sobre o tema e que possuía como uma das palavras-chave a institucionalização da EaD no Brasil (COSTA, 2012). Trata-se de uma tese cuja pesquisa é do tipo bibliográfica e documental, com análise dos discursos de documentos normativos, históricos e de regulamentação da EaD. Outra pesquisa encontrada no banco da CAPES foi a tese de Faria (2011), que demonstra a necessidade de construção de condições favoráveis para a institucionalização da EaD nas IES públicas. Por sua vez, a tese de Lima (2013), ao investigar as capacidades do Estado brasileiro, demonstrou que este, apesar de ter mantido algumas políticas de EaD, não tem garantido a sua estabilidade, pois não prevê a sua institucionalização, o que indica significativo entrave para o desenvolvimento da educação a distância nas instituições públicas do país. Uma das omissões do Estado diz respeito à falta de qualidade da implementação e execução de políticas específicas, o que confirma as análises de Alonso (2010), que constataram que a expansão da educação superior, sobretudo a distância, não tem sido acompanhada pela qualidade da oferta, em razão principalmente da falta de institucionalização da modalidade, o que requer estudos e problematizações.

Convém relembrar que a regulamentação da EaD é muito recente no país, sendo citada pela primeira vez no Art. 80 da LDB/1996. Esse dispositivo estabelece que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação da EaD e que a instituição interessada em desenvolver essa modalidade de educação precisa ser credenciada pela União, à qual cabe a regulamentação dos requisitos de avaliação, autorização e implementação dos cursos/programas.

De modo geral, o desenvolvimento de uma política pública depende da forma como é formulada e implementada, inclusive de EaD, cuja oferta de cursos é regulada conforme seu arcabouço legal. Até 2012, o desenvolvimento da EaD foi pautado por dois elementos básicos: a) a constituição de diversos consórcios públicos, privados ou em parceria público-privada para a oferta de cursos a

distância, movimento que culminou com a criação da UAB; b) a constituição de diversos programas e ações públicas que se iniciara com a oferta regionalizada e, posteriormente, abrangendo todo o Brasil.

A constituição dos consórcios foi concomitante às iniciativas e ações implementadas pelo Governo, sendo que merece destaque o movimento de articulação de instituições e entidades que investiram esforços para construir propostas configuradas em redes colaborativas, dentre as quais estão: Consórcio Univir-CO,[320] Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), Instituto IUVB, Comunidade Virtual de Aprendizagem – Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (CVA-Ricesu) e o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (consórcio Cederj).

Assim, observa-se que no período compreendido entre 1999 e 2001 ocorreu a criação de redes públicas, privadas e confessionais para cooperação em tecnologia e metodologia no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na EaD. Pode-se considerar que as iniciativas foram reflexo de um movimento mundial de constituição de redes de colaboração e cooperação para a produção e disseminação de informação e conhecimento.

Posteriormente à experiência com os consórcios e a exemplo deles, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo MEC em 2005, com foco nas políticas e na gestão da educação superior. Em 2013 já havia 103 IES públicas atuando nessa modalidade, sendo 56 universidades federais, 30 universidades estaduais e 17 *Institutos Federais* de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), além de 658 polos UAB ativos. As IES públicas estavam distribuídas por região da seguinte forma: 31 no Nordeste, 27 no Sudeste, 14 no Sul, 12 no Norte e nove no Centro-Oeste.

Trata-se de uma política pública que inicialmente se desenvolveu mediante a articulação entre a SEED/MEC, extinta desde 2011, e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

O crescimento da EaD no âmbito da educação superior pública e privada mostra a importância de se pesquisar como vem ocorrendo a institucionalização e a implementação das políticas na área,

[320] Na região Centro-Oeste, temos o Consórcio Univir-CO e a participação na UniRede. Em 1998 foi instituída a Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO), na esfera pública, para oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância. O Consórcio Univir-CO foi articulado e implantado pelas Pró-Reitorias de Extensão de sete universidades da região Centro-Oeste. Teve atuação no plano regional, e, desse modo, os cursos desenvolvidos deram-se no âmbito de algumas das universidades consorciadas. Embora tivesse como proposta oferecer alternativas para a demanda por ensino superior com a realização de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, a oferta se resumiu a cursos de aperfeiçoamento, de extensão ou de disciplinas isoladas nos cursos de graduação e não foi contemplada com financiamento (SANTOS, 2008).

pois, como bem coloca Evans (2004), o sucesso ou o fracasso dos projetos transformadores depende de como eles se harmonizam com as estratégias dos campos específicos. A temática da institucionalização é, pois, fundamental, tendo em vista a compreensão do processo de expansão e estruturação acadêmica da EaD no país, uma vez que auxilia na compreensão da relação entre a capacidade do Estado de formular a política pública para a modalidade e a forma com que tem sido implementada pelas instituições nas diferentes regiões. A institucionalização é um processo que ocorre em fases ao longo do tempo, como resultado de uma série de fatores que interagem para criar um ambiente que a suporte. Ela é definida por Kesar (2007) como o estabelecimento de uma prática ou ação num sistema humano, caracterizada pela rotina difundida e legitimada, esperada, apoiada, permanente e resiliente, além de possuir uma liderança comprometida com a criação de um ambiente voltado para a ação, engajada no processo para institucionalizar uma nova maneira de fazer o trabalho ou a ação.

Para Kesar (2007), as instituições são sistemas que definem os comportamentos dentro de si, de modo que certas qualidades podem ser sustentadas de forma rotineira. As instituições preservam a sua identidade por meio de programas, políticas e procedimentos, e institucionalizar uma prática muitas vezes exige que sejam modificadas as estruturas de recompensa, as políticas e o meio ambiente. No entanto, para qualquer inovação dada, diferentes aspectos de uma IES pública, por exemplo, podem precisar ser modificados, a fim de assegurar o poder de permanência e para que sejam rotinizados.

Nessa direção, Platt (2009) e Kesar e Sam (2012) destacam as três fases principais do processo de institucionalização: *mobilização*, *implementação* e *institucionalização*. Não existe necessariamente uma ordem para que ocorram, pois podem ser concomitantes ou dinamicamente. A *mobilização* é o momento em que o objeto ou a ação é preparado para a mudança (KESAR; SAM, 2012); é o processo que leva à decisão de prosseguir com a execução de uma política ou ação (PLATT, 2009). As características do processo de mobilização são: construir pontos de referência e modelos; criar força-tarefa; estabelecer reuniões; angariar apoio externo; utilizar aliados institucionais; criar planos de ação (KESAR; SAM, 2012). Kesar (2007) pontua que, nessa fase, as instituições não possuem agenda, e poucas conversas sobre a ação são realizadas.

A *implementação*, por sua vez, é definida como o processo de colocar em prática uma ideia, programa ou conjunto de atividades e estruturas. Nessa fase, cuja duração pode variar de menos de seis meses até cinco anos (PLATT, 2009), o pessoal de uma organização ou órgão decide usar ou adotar a ação proposta. É nela que a mudança ou ação é introduzida. Suas características são: momento de criar infraestrutura e apoio para a ação, introdução de incentivos e/ou desincentivos,

manutenção da dinâmica de desenvolvimento da ação (KESAR; SAM, 2012). Nessa fase já se possui uma agenda de debates e momentos de discussão sobre o tema; as ações possuem uma retórica clara, relacionada com a ação; e os partidários, ou legisladores e gestores comprometidos com as ações, começam a escrever sobre a importância de passar da retórica para a ação. Com isso, passam a existir mais programas menos compartimentados do que antes (KESAR, 2007).

A institucionalização, todavia, envolve pessoas com uma prática cujo valor fundamental sustenta o trabalho. Nessa etapa, a organização ou órgão aceita os valores e as normas associados com a ação e os incorpora em sua cultura – é o que se denomina nível cultural (KESAR, 2007). As estruturas organizacionais, os procedimentos e as atitudes em relação à ação indicam que ela se tornou rotina ou está inserida na programação global da organização ou órgão, continuando por mais tempo e operando de maneira viável (PLATT, 2009).

A institucionalização exige que três condições sejam atendidas: a) apoio organizacional; b) padronização de procedimentos; c) incorporação de valores e normas, associada à ação facilitada pela cultura organizacional. Um pressuposto subjacente ao modelo de mudança organizacional é que a institucionalização é um resultado desejado e visto como a conclusão de um processo em que estiveram presentes os indicativos de mudança estrutural, processual e cultural dentro da organização (CURRY, 1991 apud PLATT, 2009).

Na institucionalização, o sistema está estabilizado em seu estado alterado. É caracterizada pela mudança de valor sobre a ação na organização ou órgão, e, quando os membros chegam a um consenso, a ação torna-se mais estável (KESAR; SAM, 2012). Existe um maior controle dos esforços para garantir que está havendo progresso (KESAR, 2007), ou seja, nas instituições de educação superior, as políticas e ações passam a integrar o seu cotidiano de planejamento e gestão. Assim, compreender e analisar o processo de institucionalização de uma política, programa, gestão ou ação contribui, pois, para a identificação dos fatores que influenciam sua implementação e seu fluxo de procedimentos desejados. Daí a importância de problematizar e analisar a institucionalização da EaD, especialmente nas IES públicas federais que têm sido induzidas a ofertar essa modalidade por meio de incentivos financeiros e programas e ações do governo federal.

É preciso ter em mente que a educação superior a distância tem se tornado uma modalidade em franco crescimento no Brasil a partir dos anos 2000. Desta maneira, a EaD vem merecendo destaque nas discussões sobre políticas públicas e também sobre o papel que deve ocupar nos

processos de expansão da educação superior. A expansão ocorrida, no entanto, já apresenta aspectos preocupantes no que se refere à institucionalização e intensificação da privatização da oferta, à qualidade dos cursos/programas e à adequação do modelo de regulação, avaliação, supervisão, entre outros. Nesse contexto, é fundamental, pois, compreender o alcance das reformas no campo da educação superior, bem como examinar em que medida a EaD tem contribuído para promover o acesso a cursos/programas de qualidade, de modo a promover maior inclusão social. Deve-se compreender, também, em que medida as políticas e os programas instituídos pelo Estado precisam ser aperfeiçoados e ajustados, considerando a perspectiva de expansão da oferta pública nessa área.

A expansão da educação superior a distância: privatização e assimetrias regionais

O Censo da Educação Superior de 2013 registrou um total de 7.305.977 matrículas, sendo 5.373.450 na categoria administrativa privada (BRASIL, 2014). Do total de 1.932.527 matrículas em instituições públicas, 1.137.851 eram ofertadas no âmbito federal; 604.517, no estadual; e 190.159, no municipal. Ao todo havia 32.049 cursos, sendo 21.199 no setor privado e 10.850 no setor público. O total de concluintes foi de 991.010, dos quais 761.732 na categoria administrativa privada e 229.278, na pública. Todas essas matrículas foram ofertadas por 2.391 instituições, entre as quais as universidades, que representam 8,2% das instituições, oferecem 53,4% das matrículas na graduação, enquanto os centros universitários oferecem 15,8%; as faculdades, 29,2%; e os IFs, 1,6%. Do total de 2.391 instituições, 2.090 são privadas e 301, públicas (106 federais, 119 estaduais e 76 municipais).

O Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2014) evidencia que o crescimento da educação superior no Brasil ocorreu em grande parte via setor privado, que em 2013 respondia por 74% das matrículas nos cursos de graduação. Observa-se também crescimento mais intenso das matrículas públicas no Brasil a partir de 2008, decorrente de políticas públicas, sobretudo federais, que têm favorecido o processo de criação de novas vagas e matrículas nas universidades federais e nos IFs. As vagas criadas no setor público, no entanto, não têm sido suficientes para expandir as matrículas no mesmo patamar e ritmo do setor privado. Continua em curso, assim, um forte processo de privatização da oferta de educação superior no Brasil.

Do total de matrículas registradas no Censo de 2013 (7.305.977), 15,8% eram de cursos superiores a distância, enquanto 84,2%, de cursos presenciais. No período 2012-2013, a matrícula cresceu 3,9% nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos a distância. Essa expansão nas diferentes regiões do país, sobretudo por meio da EaD, pode ser mais bem observada quando se examinam os dados por instituição e o número de matrículas, cursos, vagas e de concluintes.

De um modo geral, os números apontam expressiva expansão da educação superior e da EaD em especial. Segundo dados do Inep/MEC, em 2002 havia 1.661 IES credenciadas, e destas, 98,50% eram credenciadas para a graduação presencial e 1,50%, para a graduação a distância. Em 2012 já eram 2.562 IES, das quais 94,15% eram credenciadas para a graduação presencial (2.412) e 5,85% (150), para a modalidade a distância.

De acordo com a Tabela 1, existe uma concentração de IES credenciadas para EaD na Região Sudeste, porém, a maior taxa de crescimento ocorreu nas regiões Sul e Nordeste. Essa expansão na EaD confirma o que Severino (2009) aponta no quadro brasileiro: a existência de um grande desequilíbrio regional, por meio do que chama de "sudestificação" da educação superior, uma vez que os quatro estados da Região Sudeste acumulam cerca de 50% das IES, dos cursos e das matrículas no país.

Tabela 1 – Taxa de crescimento do número de instituições de educação superior de graduação a distância por regiões geográficas – Brasil 2002-2012

		Regiões				
Ano	**Brasil**	**Norte**	**Nordeste**	**Sudeste**	**Sul**	**Centro-Oeste**
2002/2003	48,0	_	0,0	60,0	50,0	33,3
2003/2004	18,9	_	66,7	0,0	83,3	0,0
2004/2005	31,8	200,0	120,0	-8,3	63,6	75,0
2005/2006	24,1	66,7	36,4	18,2	27,8	14,3
2006/2007	29,2	-20,0	46,7	42,3	8,7	12,5
2007/2008	15,1	100,0	18,2	16,2	12,0	11,1
2008/2009	12,1	12,5	15,4	9,3	7,1	30,0
2009/2010	6,7	-22,2	-3,3	8,5	16,7	0,0
2010/2011	3,9	28,6	6,9	5,9	0,0	0,0
2011/2012	4,5	22,2	6,5	7,4	-2,9	7,7
2002/2012	456,0	-	1000,0	286,7	750,0	366,7

Fonte: Lima (2014)

A Tabela 2 traz os números absolutos das IES credenciadas para a oferta de graduação a distância e mostra que a Região Norte inicia suas atividades tardiamente, se comparada às

demais regiões, além de possuir o menor número de IES, seguida pela Região Centro-Oeste. Ao somar a taxa percentual de crescimento do número de IES que atuam na EaD, relativa a 2012, as duas regiões, Norte e Centro-Oeste, totalizam 18%, ou seja, índice inferior aos 23,7% da Região Nordeste, que é a terceira colocada. Percebe-se, com esses dados, que na EaD está se desenvolvendo um movimento que passa da sudestificação para a concentração de IES no litoral brasileiro, e não nas regiões Centro e Norte do país.

Tabela 2 - Número de instituições de educação superior de graduação a distância por regiões geográficas – Brasil 2002-2012

		Regiões									
Ano	**Brasil**	**Norte**	**%**	**Nordeste**	**%**	**Sudeste**	**%**	**Sul**	**%**	**Centro-Oeste**	**%**
2002	25	-	-	3	12,0	15	60,0	4	16,6	3	12,0
2003	37	-	-	3	8,1	24	64,9	6	16,2	4	10,8
2004	44	1	2,3	5	11,4	24	54,5	11	25,0	4	9,1
2005	58	3	5,2	11	19,0	22	37,9	18	31,0	7	12,1
2006	72	5	6,9	15	20,8	26	36,1	23	31,9	8	11,1
2007	93	4	4,3	22	23,7	37	39,8	25	26,9	9	9,7
2008	107	8	7,5	26	24,3	43	40,2	26	26,2	10	9,3
2009	120	9	7,5	30	25,0	47	39,2	30	25,0	13	10,8
2010	128	7	5,5	29	22,7	51	39,8	35	27,3	13	10,2
2011	133	9	6,8	31	23,3	54	40,6	34	26,3	13	9,8
2012	139	11	7,9	33	23,7	58	41,7	34	24,5	14	10,1

Fonte: Lima (2014)

Apesar de uma das causas da utilização da EaD como modalidade estar, em tese, relacionada com a possibilidade de ampliar a democratização de acesso à educação superior, principalmente nas regiões centralizadas do país e nas cidades que não possuem IES, os dados demonstram que as regiões Centro-Oeste e Norte são as que possuem menor número de IES e cursos na modalidade. Todavia, há carência de estudos sobre a sua totalidade para subsidiar

uma compreensão melhor dos caminhos de desenvolvimento da educação superior na região.

Uma das vertentes apresentadas para a EaD, tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 quanto no PNE 2014-2024, mostra a relação da modalidade com a estratégia da expansão da educação superior e a democratização do acesso à formação acadêmica. Mas os dados demonstram que, se consideramos as regiões e os números absolutos das IES credenciadas para a oferta de graduação a distância, a Região Norte inicia suas atividades mais tardiamente e possui o menor número de IES, seguida pela região Centro-Oeste.

No Censo de 2013 observa-se que o número de IES que ofertaram cursos de graduação na modalidade de educação a distância em 2003 e 2014, segundo a categoria administrativa das IES e por região, mostra um total de 165 IES credenciadas, das quais 88 são privadas e 77, públicas. A maior parte dessas instituições encontra-se nas regiões Sudeste (39,4%) e Sul (24,2%), seguida pelas regiões Nordeste (20,6%), Centro-Oeste (8,5%) e Norte (7,3%). O crescimento mais significativo, considerando os anos 2004 e 2013, foi registrado na Região Nordeste, especialmente via IES públicas.

Apesar de a região Centro-Oeste ser a quarta colocada em número de IES em 2013 (14) e de cursos a distância na educação superior (109), é também a que apresentou o maior crescimento de matrículas nos cursos a distância em 2012, demonstrando expansão e investimento na modalidade (Tabela 3).

Tabela 3 - Número de vagas, matrículas e concluintes da educação superior a distância por região geográfica - Brasil 2002-2012

Ano	Vagas Oferecidas					Matrículas					Concluintes				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2002	-	3,530	17,579	1,500	1,780	-	1,959	18,965	17,646	2,144	-	525	-	1,187	-
2003	-	309	3,452	18,400	1,864	-	1,506	23,522	20,698	4,185	-	90	23	3,113	779
2004	345	7,203	7,111	96,620	1,800	275	3,541	23,906	27,140	4,749	-	229	886	4,065	1,566
2005	17,425	62,540	19,778	313,589	10,079	16,327	12,937	21,877	57,989	5,512	-	377	9,837	1,907	505
2006	12,460	81,675	96,084	604,424	18,907	660	32,581	31,411	134,457	8,097	-	1,587	2,080	21,294	843

2007	52,346	58,509	976,076	372,034	82,105	54,005	27,039	63,235	200,968	24,519	-	832	4,280	23,557	1,143
2008	156,703	46,922	693,071	654,299	148,494	211,546	42,970	141,227	283,099	49,119	3,452	9,891	12,191	42,037	2,497
2009	6,371	70,070	779,865	586,629	118,780	74,773	70,589	216,053	404,816	71,894	13,791	10,596	21,538	77,134	9,210
2010	1,235	70,047	877,372	447,037	238,427	61,097	83,987	297,273	397,891	89,931	4,857	6,321	34,330	87,023	12,022
2011	1,185	33,821	853,506	282,047	54,201	53,740	74,068	331,647	436,546	96,926	10,805	3,788	39,997	89,681	7,281
2012	2,207	51,233	850,097	327,790	98,080	41,343	83,681	365,132	473,037	150,657	16,591	5,719	45,546	92,654	13,812

Fonte: Lima (2014).

O Censo de 2013 registrou a oferta de um total de 1.258 cursos, dos quais 476 (37,8%) em IES públicas e 782 (62,2%) em IES privadas (Tabela 4). A maior parte dos cursos foi oferecida na região Sudeste (569), seguida pela região Sul (294). Nas regiões Norte e Nordeste a oferta de cursos foi maior nas IES públicas, enquanto nas regiões Sudeste e Sul a oferta em IES privadas foi mais expressiva.

Tabela 4 - Número de cursos e vagas de graduação na modalidade de educação a distância, segundo a categoria administrativa das IES e por região de oferta, 2003-2013

Região	Rede	Cursos		Vagas	
		2004	**2013**	**2004**	**2013**
Norte	Pública	12	48	1.587	2.462
	Privada	3	18	360	1.890
	Subtotal	***15***	***66***	***1.947***	***4.352***
Nordeste	Pública	2	141	661	10.052
	Privada	10	79	5.660	30.089
	Subtotal	***12***	***220***	***6.321***	***40.141***
Centro-	Pública	4	45	300	3.505

Oeste	Privada	1	64	1.500	248.005
	Subtotal	***5***	***109***	***1.800***	***251.510***
Sudeste	Pública	15	164	3.409	77.851
	Privada	34	405	2.862	760.815
	Subtotal	***49***	***569***	***6.271***	***838.666***
Sul	Pública	3	78	ND	5.811
	Privada	23	216	ND	497.947
	Subtotal	***26***	***294***	***-***	***503.758***
Brasil	Total Pública	36	476	5.957	99.681
	Total Privada	71	782	10.382	1.538.746
	Total	***107***	***1.258***	***16.339***	***1.638.427***

Fonte: Elaborada pelos autores, a partir dos Censos da Educação Superior/Inep (BRASIL, 2013)

As vagas têm crescido significativamente na última década, já totalizando 1.638.427 em 2013, segundo o Censo da Educação Superior do Inep (BRASIL, 2014). Dessas, 1.538.746 foram disponibilizadas em IES privadas e 99.681, em IES públicas. Com exceção da Região Norte, que é pouco significativa, a maior oferta de vagas é de IES privadas. Há mais vagas ofertadas do que matrículas, o que indica que existe grande número de vagas ociosas nessa modalidade e, provavelmente, grande evasão, sobretudo nas IES privadas (Tabela 4).

As matrículas totalizaram 1.153.572 em 2013, das quais 973.858 (84,5%) em IES privadas e 179.714 (15,5%) em IES públicas (Tabela 5). Esse dado revela que a privatização dos cursos a distância é maior que a dos presenciais. Além disso, as matrículas privadas só não são predominantes na Região Nordeste. No Sul, é expressiva a predominância do número de matrículas em IES privadas (521.683), se consideradas as matrículas nas IES públicas (18.907).

Tabela 5- Número de matrículas em cursos de graduação na modalidade de educação a distância, segundo a Categoria Administrativa das IES e por região, 2004 e 2013

Região	Rede	Matrículas			Concluintes	
		2003	2004	2013	2004	2013
Norte	Pública	ND	2.128	5.991	-	755
	Privada	ND	1	18.351	-	9.044
	Subtotal		***2.129***	***24.342***	***-***	***9.799***
Nordeste	Pública	ND	1.238	46.853	229	4.062
	Privada	ND	453	37.323	-	3.411
	Subtotal		***1.691***	***84.176***	***229***	***7.473***
Centro-Oeste	Pública	ND	2.310	7.320	1.566	852
	Privada	ND	2.439	125.384	-	20.324
	Subtotal		***4.749***	***132.704***	***1.566***	***21.176***
Sudeste	Pública	ND	17.015	100.643	886	6.593
	Privada	ND	6.887	271.117	-	39.862
	Subtotal		***23.902***	***371.760***	***886***	***46.455***
Sul	Pública	ND	1.426	18.907	1.030	3.692
	Privada	ND	25.714	521.683	3.035	72.477
	Subtotal	***-***	***27.140***	***540.590***	***4.065***	***76.169***
Brasil	Total Pública	-	24.117	179.714	3.711	15.954
	Total Privada	-	35.494	973.858	3.035	145.118
	Total	***-***	***59.611***	***1.153.572***	***6.746***	***161.072***

Fonte: Elaborada pelos autores, a partir dos Censos da Educação Superior/Inep (BRASIL, 2013)

O número de concluintes da EaD é bastante preocupante, quando se considera o quantitativo de vagas e de matrículas. Em 2013, registrou-se apenas 145.118 concluintes em IES privadas e 15.954 em IES públicas (Tabela 5). A maior parte dos concluintes são das regiões Sul e Sudeste.

O total das matrículas em EaD dividido pelo número de IES permite calcular a média de alunos por instituição em 2012. No caso do setor público, existia uma média de 2.270 alunos por instituição, enquanto nas privadas essa média subia para 13.317 alunos. Esses dados levam-nos a crer que a relação professor-aluno é extremamente elevada nas IES privadas, o que certamente traz prejuízos para a qualidade dos cursos.

O Censo EAD.BR (2013) indica a presença de 6.500 disciplinas oferecidas a distância em cursos autorizados, na sua maioria em IES privadas com fins não lucrativos (2.644 disciplinas), seguidas pelas IES federais (1.563 disciplinas). A região que possui o maior número de disciplinas é a Sudeste (3.521), e a que possui o menor número é a Centro-Oeste (219). Outro dado marcante é que 43% dos cursos ofertados na EaD são da área de Ciências Sociais e a área de Administração/Gestão é a que concentra o maior número de cursos (60%).

Dos 7.520 cursos livres registrados, a maioria é ofertada por IES privadas e com fins lucrativos (4.236) das regiões Sudeste (61,9%) e Centro-Oeste (15,8%). Entre eles, tem-se: atualização (31,5%), aperfeiçoamento (30%), extensão universitária (14%) e treinamento (10,2%), de acordo com o Censo EAD.BR 2013. Não se pode deixar de considerar que foram registrados 9.376 cursos e, desses, 1.856 são autorizados. Isso mostra que a maioria dos cursos ofertados hoje pelas instituições respondentes são livres.[321]

Nesse contexto, conforme a meta 12 do PNE 2014-2024 (Lei n.13.005/2014), o país deve "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (...) e a taxa líquida para 33% (...) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos" e assegurar "a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público" (BRASIL, 2014). Para atingir essa meta, será preciso que o número de matrículas atinja aproximadamente 16 milhões na faixa etária indicada, o que pode ser alcançado caso seja mantida a taxa anual de crescimento. Mas, ao mesmo tempo, indaga-se com qual qualidade se daria esse crescimento de cursos presenciais e a distância, e qual será o percentual de oferta via IES públicas, levando em conta a correção de assimetrias regionais, a forte privatização em curso e a necessidade de crescimento econômico e social do país.

Considerações finais

A análise da expansão da educação superior a distância no Brasil leva-nos a concluir que o Estado cada vez mais regulamenta e institucionaliza a modalidade nas IES públicas e

[321] Sobre a natureza jurídica das instituições respondentes destacam-se as seguintes: pública, privada (com e sem fins lucrativos), fundação educacional, secretaria de educação (estadual e municipal), empresas (SNA e não exclusivamente educacional), órgão público não educacional, organização não governamental e outra.

privadas, sobretudo a partir da aprovação da LDB/1996. A expansão, todavia, aponta para um amplo processo de privatização, mais intenso do que na graduação presencial, com grande concentração nas regiões Sul e Sudeste, o que tem acarretado o aprofundamento das assimetrias regionais. A lógica da expansão privada tem se baseado mais na procura de novos nichos econômicos do que na democratização do acesso, uma das promessas de institucionalização e expansão dessa modalidade nas IES públicas. O setor público, embora registre crescimento, não consegue acompanhar a intensiva expansão da EaD no setor privado, que já responde por mais de 84% das matrículas.

Essa expansão da educação superior tende a se intensificar nos próximos dez anos, em razão da aprovação do PNE 2014-2024, que pretende alcançar a meta de 33% de matrículas na faixa etária de 18 a 24 anos, atualmente no patamar de 15%. Aqui cabem dois questionamentos: é possível mais do que dobrar a oferta da educação superior pública e privada, presencial e a distância, garantindo a qualidade da oferta? O atual sistema de regulação, regulamentação, avaliação e supervisão é capaz de garantir essa expansão com qualidade?

No tocante à expansão da educação superior, via EaD, cabe ainda questionar: os Referenciais atuais dão conta de orientar o desenvolvimento da EaD com qualidade ou apenas sobre como construir cursos e projetos? Por que existe a concentração em poucas IES privadas, com grande número de vagas, para a oferta de EaD na educação superior? Quais as razões que levam a maior parte da oferta de EaD nas IES públicas continuar sendo feita por meio de editais de programas de financiamento? Por que a oferta de curso fica refém do mercado, da demanda, e não de necessidades sociais que promovam o aprimoramento das capacidades das pessoas, além do desenvolvimento econômico, voltado também para o social? Será que um único modelo de EaD garante a qualidade da oferta de cursos e da formação de pessoas? A dependência de financiamento externo complementar para a oferta de cursos a distância tem garantido a sua institucionalização? A lógica de expansão dos cursos de graduação, que privilegia matrículas em IES privadas, será a estratégia utilizada pelo governo federal para atingir as metas de matrículas no ensino superior previstas no PNE 2014-2024? Será mantida a lógica atual de fomento da EaD em IES públicas, ou há previsão de expansão dessa modalidade por meio de fomento permanente previsto nos respectivos orçamentos?

Qual deve ser o papel das IES públicas na expansão da EaD, visando atingir as metas do PNE em termos de educação superior e formação continuada de professores? Será que o processo de institucionalização da EaD nas universidades federais denota que os cursos ofertados já se integram efetivamente no planejamento, na gestão, no financiamento e na prática didático-pedagógica de caráter permanente nas instituições?

Referências

ALONSO, Kátia Morosov. Educação a distância e tutoria: anotações sobre o trabalho docente. In: _____; RODRIGUES, Rosangela Schawarz; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Orgs.). *Educação a distância*– práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2009. p. 81-98.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br >. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior*: resumo técnico. Brasília, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação básica 2012* – resumo técnico. Brasília, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior de 2013. Brasília, 2014.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26.6.2014 - Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.>. Acesso em: 21 set. 2014.

COSTA, J. R. de M. *O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) *Plano Nacional de Educação (2011-2020):* avaliação e perspectivas.Goiânia: Editora UFG/ Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

EVANS, P. *Autonomia e parceria:* estados e transformação industrial. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.

FARIA, Juliana Guimarães. *Gestão e organização da EaD em universidade pública:* um estudo sobre a UFG. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

KESAR, Adrianna. Tools for a Time and Place: Phased leadership Strategies to Institutionalize a Diversity Agenda. *The Review of Higher Education*. v. 30, n. 4, p. 413-439, 2007. Disponível em: <http://www.cfans.umn.edu/diversity/web%20text/Phased%20leadership%20strategies.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

KESAR, Adrianna; SAM, Cecile. Strategies for implementing and institutionalizing new policies and practices: understanding the change process. In: KESAR, Adrianna (Ed.). *Embrancing non-tenure track faculty:* changing campuses for the new faculty majority. New York: Routledge, 2012. p. 28-53.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Políticas públicas de EaD no ensino superior*: uma análise a partir das capacidades do Estado. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. Produto 1, Conselho Nacional de Educação/UNESCO, 2014.

PLATT, P. A. *Promoting Change Through a school-Based Model of Comprehensive Student and Family Support*. Kentucky's Family Resource and Youth Services Centers. 2009. Disponível em: <https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/36782/21_1platt_paper.pdf?sequence=7>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SEVERINO, Antônio J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP. V. 14, n. 2, p. 253-266, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>. Acesso em 14 nov. 2012.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. A Universidade Virtual no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMERICA LATINA E CARIBE. Quito, Equador, Unesco, 2003.

AS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTISMO E O PROCESSO DE CRIAÇÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE[322]

Suely Ferreira
suelyferreira13@gmail.com
Universidade Federal de Goiás.

Eixo Temático: 6

RESUMO

O trabalho discute o contexto de criação/transformação/federalização das cinco universidades federais da região Centro-Oeste e o processo de expansão pela interiorização dos *campi* mediante as políticas desenvolvimentistas propostas pelos diferentes governos desde a década de 1960, utilizando-se nesse percurso, da pesquisa bibliográfica e documental. No cenário das políticas que objetivaram alcançar o crescimento econômico e social do país pela via do projeto do velho nacional desenvolvimentismo, durante sua fase democrática, originaram-se a Universidade Federal de Goiás (1960) e a Universidade de Brasília (1961) e na fase autoritária, surgiram a Universidade Federal do Mato Grosso (1970) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1979). Por último, no governo de Lula da Silva diante da defesa do projeto do novo desenvolvimentismo, foi criada a Universidade Federal da Grande Dourados (2005). Na lógica das políticas desenvolvimentistas, seja do período democrático (1950-1964) ou autoritário (1964-1985) ou do novo desenvolvimentismo, está presente de forma geral, o discurso das universidades contribuírem para os desafios da integração nacional, do desenvolvimento econômico e da formação de mão de obra qualificada necessária para atender aos setores produtivos.

Palavras-chave: universidade federal; desenvolvimentismo; interiorização.

Entender o processo social mais amplo em que se originaram a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) permite compreender a lógica proposta em relação ao modelo, a organização e aos papéis sociais que essas instituições passaram a incorporar tanto no cenário regional como no nacional mediante as demandas exigidas para o desenvolvimento social e econômico do país.

[322] Este trabalho integra a pesquisa "A gestão, a organização e os papéis sociais das universidades federais no Brasil: mudanças na natureza institucional, nas finalidades e nos modos de produção acadêmica", financiado pelo CNPQ.

No início da década de 1950, o projeto nacional-desenvolvimentista ganhou protagonismo no Brasil com o apoio de várias frações de classes sociais que visaram superar o subdesenvolvimento e, encerrou, com a Constituição Federal de 1988 e com a Reforma do Estado empreendida na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002). Esse período é denominado de velho desenvolvimentismo, constituindo-se em dois momentos: a fase democrática (1950-1964) e a fase autoritária (1964-1985). O velho desenvolvimentismo objetivou a superação dos problemas da produção do país por meio do investimento na industrialização e, em segundo plano, na distribuição da riqueza. Posteriormente, na década de 2000, a partir do governo Lula da Silva (2003-2010), iniciou-se o chamado novo desenvolvimentismo que propôs a conciliação entre crescimento econômico e inclusão social mediante a redistribuição. O desenvolvimentismo é marcado por faces contraditórias que exprimem mais de um único pacto no maciço bloco desenvolvimentista. Porém, o desenvolvimentismo possui um corpo teórico comum que recusa o princípio da auto-organização da sociedade como fator do desenvolvimento e do progresso. Para o velho desenvolvimentismo (democrático ou autoritário), o problema do subdesenvolvimento encontra-se na insuficiência de produção e para o novo desenvolvimentismo na incapacidade de distribuição (CÊPEDA, 2012).

1. As universidades federais no contexto do velho nacional desenvolvimentismo democrático (1950-1964)

A partir da década de 1950 consolidava-se um pacto social no Brasil, o nacional-desenvolvimentismo, que expressava os anseios da construção de uma sociedade moderna a partir do modelo urbano-industrial. O objetivo central do velho desenvolvimentismo (democrático/autoritário) foi de enfrentar os obstáculos presentes no mundo da produção mediante a industrialização pesada. Para tal, fez-se necessário o protagonismo do Estado pela via do planejamento. Esperava-se que os efeitos dessa política conduzissem, posteriormente, a distribuição do bem estar, de acordo com o lema "crescer para distribuir depois" (CÊPEDA, 2012).

Nessa perspectiva, o nacional desenvolvimentismo democrático buscou superar os problemas do subdesenvolvimento do Brasil por meio da industrialização intensiva (bens de consumo duráveis e bens de produção) com a abertura e a participação do capital estrangeiro.

Articulavam-se Estado, empresa privada nacional e capital estrangeiro. A aceleração do ritmo de crescimento no país conquistada no período possibilitou inúmeras transformações tanto no plano econômico como no plano sociocultural ocasionando,

> a tomada de consciência, por vários setores da sociedade brasileira, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. [...] O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB) [...] surge não apenas como a mais moderna [...] mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional (FÁVERO, 2006, p. 29).

Desde o final da década de 1950, ganhou centralidade a necessidade da reformulação da universidade brasileira em relação a sua estrutura que era considerada inadequada para atender às demandas de formação de profissionais qualificados e à consolidação das bases científicas e tecnológicas que deveriam ser capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico. Além disso, a expansão indiscriminada de estabelecimentos isolados privados de ensino superior e, sua posterior federalização, transformando-os em universidades federais, levantavam inúmeras críticas, uma vez que a mera reunião de faculdades isoladas não caracterizava de fato a construção de uma universidade. Também, a existência do sistema de cátedras vitalícias em que o professor controlava sua área de especialidade estava posta em questão (XAVIER, 2012).

Nesse contexto, visando o desenvolvimento e a modernização do país surgiu a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC (1948), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (1951) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (1951). Em 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024.

No governo de Juscelino Kubistchek (1956-1960) foi lançado o Programa de Metas que tinha como objetivo o desenvolvimento econômico do país mediante investimentos públicos e privados que abrangiam cinco conjuntos de metas: Energia, Transporte, Indústria de Base, Alimentação e Educação, além da construção da nova capital federal. Os setores de energia, transporte e indústria de base receberam a quase totalidade dos recursos. As políticas para educação superior desse governo estavam articuladas com a necessidade da modernização do país, a formação de recursos humanos para o processo de industrialização em curso e, indiretamente, com a necessidade da integração nacional (NOGUEIRA, 2008).

Durante o período de 1950-1964, 18 (dezoito) instituições que se constituíam em faculdades isoladas privadas, estaduais e/ou federais, bem como em universidades estaduais foram transformadas em universidades federais e na recém-inaugurada capital do país surgiu uma nova instituição de fato, a UnB, somando o total de 19 (dezenove) universidades criadas nesse período e, as únicas da região Centro-Oeste foram a UFG (1960), no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira e a UnB (1961), no governo de João Belchior Marques Goulart.

2. As universidades federais no contexto do velho nacional desenvolvimentismo autoritário (1964-1985)

Dentre os governos militares, o governo do General Emílio Garrastazu Médici (1970-1974) ficou conhecido por promover o chamado 'milagre econômico' que possibilitou o crescimento da economia brasileira em 10,8%, porém, a partir da crise do petróleo em 1974, esse ritmo reduziu significativamente (GERMANO, 1993). O governo priorizou a construção de grandes obras (Transamazônica, Ponte Rio-Niterói), investimentos em empresas estatais, na indústria pesada, na siderurgia, dentre outros.

A política educacional dos governos militares buscou o controle político ideológico em todos os níveis; o estabelecimento de uma relação direta entre educação, mercado de trabalho, educação e produção, segundo a Teoria do Capital Humano; o incentivo a pesquisa vinculada a acumulação de capital; o descomprometimento com o financiamento da educação pública e o incentivo ao setor privado, bem como a ideologia da segurança nacional (GERMANO, 1993).

A partir de 1964, foram encomendados estudos das temáticas: expansão da educação superior, reforma e modernização da universidade e planejamento educacional compatível com as necessidades do mercado[323]. Em 28 de novembro de 1968 foi publicada a Lei da

[323]O Relatório Atcon (1961) recomendou a adoção do modelo norte-americano de universidade, no que diz respeito à organização administrativa e pedagógica, à autonomia didática e financeira e à finalidade da universidade. Também tiveram destaque a comissão Meira Matos (1967) e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1968). Em relação ao papel do ensino superior como condição para desenvolvimento econômico do país, a comissão e o grupo de trabalho concordavam com o diagnóstico daquele período que "haveria carência de recursos humanos para o desenvolvimento do país; a universidade não estaria atendendo as demandas do mercado de trabalho e da evolução tecnológica; haveria necessidade de estar atenta às exigências do mercado de trabalho; a expansão do ensino superior deveria ser planejada para atender as áreas prioritárias para o desenvolvimento do país; elaboração de um planejamento para a expansão do ensino superior, evitando assim a

Reforma Universitária n. 5.540 que introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de crédito por disciplina e a periodicidade semestral; criou o ciclo básico e profissional na graduação; introduziu a dedicação exclusiva para os professores universitários; estabeleceu que as instituições de ensino superior organizassem preferencialmente em universidades; definiu o ensino e a pesquisa como indissociável. A pós-graduação no país passou a ser implementada efetivamente a partir desse período.

As universidades não se constituíram nas principais fontes de desenvolvimento das pesquisas tecnológicas durante o regime autoritário e, sim, as instituições não universitárias que foram criadas nesse período, como por exemplo, a Empresa Brasileira de Aeronáutica (1969), Telecomunicações Brasileiras (1972), Centrais Nucleares Brasileiras (1974), "cujas investigações estavam voltadas prioritariamente para as funções de acumulação do capital e da segurança nacional" (GERMANO, 1993, p. 146-145).

Durante os governos militares (1964-1985) ocorreram à criação/transformação/federalização de 14 (quatorze) instituições em universidades federais. Desse total, as duas instituições da região Centro-Oeste foram a UFMT (1970) que se originou no governo do General Emílio Garrastazu Médici e a UFMS (1979) no governo do General Ernesto Geisel. O surgimento das duas universidades expressou também o cenário da disputa pela divisão territorial do estado do Mato Grosso. A divisão do estado ocorreu em 1977 com a criação do estado de Mato Grosso do Sul e, sua instalação, ocorreu somente em 1979. A defesa da divisão do estado pelo governo militar relacionou-se com a necessidade do desenvolvimento, da ocupação e da utilização de novas áreas para permitir o avanço das fronteiras produtivas.

3. As universidades federais no contexto do novo desenvolvimentismo: Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014)

Lula da Silva durante seu governo (2003-2010) assumiu o discurso de um novo projeto para o desenvolvimento do país, visando conciliar crescimento econômico com distribuição de renda e redução das desigualdades regionais. Para tal, redefiniu o papel do

concentração de cursos de uma mesma área; uma das funções da universidade seria a de desenvolver tecnologia" (ROTHEN, 2008, p. 467).

Estado como indutor de investimento em parceria com o setor privado. O governo criou no segundo mandato (2007-2010), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2007, que tinha como objetivo, o planejamento e a execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética visando o desenvolvimento sustentável do país.

Em relação à educação superior, destacou-se nesse governo: o Programa Expandir (2006); a criação da Universidade Aberta do Brasil (2007); a ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras - Reuni (2007).

O Reuni possibilitou a partir de 2008, a expansão expressiva dos *campi*, criação de novos cursos e a expansão de vagas, principalmente no interior do país, tanto nas novas universidades federais como nas universidades consolidadas. As universidades que aderiram ao Reuni puderam obter acréscimos nos recursos até o limite de 20% das despesas de custeio e de pessoal pelo prazo de cinco anos mediante a pactuação de metas que deveriam ser cumpridas. Eram elas: reduzir as taxas de evasão; diminuir as vagas ociosas; aumentar as vagas de ingresso; ampliar a mobilidade estudantil entre as instituições e os cursos e programas de educação superior; revisar a estrutura acadêmica; atualizar as metodologias de ensino e aprendizagem; diversificar as modalidades da graduação; articular a graduação com a pós-graduação e a educação básica (REUNI, 2007). Além da expansão da rede pública, o governo viabilizou também à expansão da educação superior privada, destacando o Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas integrais e parciais para estudantes de baixa renda e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que disponibiliza financiamento para estudantes de baixa renda. No governo de Lula da Silva foram criadas/transformadas/federalizadas 14 (quatorze) instituições em universidades, dentre elas, a Universidade Federal da Grande Dourados, a única da região Centro-Oeste, em 2005. Entre as novas universidades criadas, doze encontram-se interiorizadas.

Dilma Rousseff iniciou seu governo (2011-2014), com a apresentação do Plano Brasil sem Miséria, em 2011, construído a partir das políticas sociais implementadas no governo de Lula da Silva. A grande meta do Plano foi de também conciliar desenvolvimento com inclusão social, mediante a redução da pobreza e das desigualdades sociais. Esse governo deu continuidade às políticas de expansão do sistema de educação superior mediante ampliação das universidades federais, dos institutos federais tecnológicos, do Prouni e do Fies. Nesse

governo foram criadas/transformadas quatro instituições em universidades, todas interiorizadas, uma na região Norte e as demais na região Nordeste.

De acordo com as políticas de desenvolvimento econômico e social propostas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, a expansão das universidades por meio da interiorização com a criação de novos *campi* em áreas distantes dos grandes centros visam à ampliação do acesso à educação superior, a inclusão social de populações carentes e o desenvolvimento econômico nessas regiões. Na perspectiva do novo desenvolvimentismo, os estados e as regiões fragilizadas são entendidas como oportunidades para atrair novos investimentos, bem como fontes de consumo com elevado potencial de crescimento.

4. Universidades da região Centro-Oeste: criação e interiorização

Em face dos debates, das críticas e das demandas reclamadas pela sociedade, Estado e mercado foram sendo construídos o modelo, a organização e os papéis sociais das universidades da região no decorrer das políticas desenvolvimentistas.

4.1 Universidade federal de Goiás

A UFG foi criada pela Lei nº 3.834-C em 14 de dezembro de 1960 mediante a junção de cinco estabelecimentos isolados de Ensino Superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, Conservatório de Música e Faculdade de Medicina. Após uma década, a UFG iniciou seu movimento de interiorização com atividades extensionista mediante estágios curriculares em Nerópolis (1970) e em Firminópolis (1975) e com a criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária CRUTAC. Em 1979, a UFG instalou um câmpus avançado em Picos, Piauí. A partir de 1980, o CRUTAC passou a denominar-se câmpus avançado de Firminópolis e, nesse mesmo ano, foram criados os *campi* avançados de Jataí e Porto Nacional[324]. Em 1982, iniciou o câmpus avançado de Catalão (DOURADO, 1997). Em 1990, a UFG implantou uma extensão na Cidade de Goiás que se transformou em câmpus em 2000.

O contexto de interiorização das universidades durante o regime militar (1964-1985) ocorreu mediante a criação de vários programas de extensão universitária que atendiam a

[324]Em 1989, Tocantins constituiu-se em um novo estado e Porto Nacional passou a integrá-lo.

ideologia da "segurança e desenvolvimento" para o interior do país. Os programas eram controlados pelo governo e pelas forças armadas, como por exemplo, o CRUTAC (1966) e o Projeto Rondon (1967). A partir desses programas surgiram os chamados *campi* avançados em diversas universidades, principalmente no interior e nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. De acordo com Germano

> longe de estimular o exercício da crítica social, tais programas procuravam, ao contrário, combater a "subversão", reintroduzir o denominado desenvolvimento de comunidades e levar adiante uma prática paternalista e caritativa de assistência às populações ditas "carentes". Enfim, as ações assumiam o significado de uma doação do estado e do lado "favorecido" da sociedade aos necessitados, aos "menos favorecidos", sobretudo do interior do país. [...] Do ponto de vista ideológico, esses programas assumiam frequentemente um tom nacionalista – "integrar para não entregar" era o lema do "Projeto Rondon" – ainda que, no nível do real, estivesse ocorrendo um intenso processo de internacionalização da economia que se desenvolvia com o notório beneplácito do Estado brasileiro (1993, p. 136-137).

Além de promover a chamada integração da universidade-comunidade e de possibilitar várias modalidades de extensão e de estágio, a implantação dos *campi* avançados no interior também buscaram contribuir com o desenvolvimento regional; a fixação de profissionais nas regiões de origem, diminuindo a migração de recursos humanos; e atender as demandas por serviços de saúde e educação nas regiões.

Apesar de o discurso oficial afirmar a importância do papel da UFG para o desenvolvimento regional e a modernização das suas atividades com a implantação dos *campi* avançados, pode-se afirmar que esse momento

> constituiu-se em um período sombrio para a Universidade, em função da redução de verbas, da proibição de contratação de professores após a absorção dos colaboradores, enfim, por um conjunto de fatores políticos, econômicos e institucionais que dificultaram o seu funcionamento e, conseqüentemente, a expansão das suas atividades (DOURADO, 1997, p 541).

O processo de expansão e de interiorização da UFG, na década de 1980, ocorreu sem a ampliação da sua dotação orçamentária e do quadro docente e, somente, tornou-se possível nos municípios que assumiram todo o ônus da implantação e manutenção. A retomada da expansão iniciou em 2014, com a implantação e funcionamento do câmpus Aparecida de Goiânia ligado a Regional Goiânia, no governo Dilma Rousseff. Atualmente a UFG assume que

> desempenha o seu fundamental papel social, dando sua contribuição à discussão e busca de soluções para os problemas sociais e para a superação dos desafios do desenvolvimento regional e nacional (UFG, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2013, p. 19).

4.2 Universidade de Brasília

As discussões sobre o projeto de criação da UnB são expressões do debate da reforma universitária desde a década de 1950. Defendia-se que a crise da universidade era consequência da manutenção do modelo arcaico de organização do ensino superior, além de ser insuficiente para atender às necessidades do país. Propunha-se um novo modelo de universidade capaz de ser criador de uma cultura nacional de base científica e formadora de mestres capazes de reformular e difundir a cultura nacional (XAVIER, 2012). Em torno deste ideal, a UNB foi criada mediante a Lei 3.998 de 15 de dezembro de 1961. De acordo com Oliveira, Dourado e Mendonça, a UnB vivenciou três momentos significativos em relação a sua estruturação,

> a dos reitores realizadores e fundadores (1961-1964), a dos reitores interventores (1964-1985) e a dos reitores eleitos pela comunidade universitária. [...] A UnB traduz o cenário sociopolítico e cultural do país, tendo sua existência marcada por uma fase de sonhos, um interregno de intervenções, lutas e resistências no período o regime militar e uma fase atual marcada por uma concepção gerencial (2006, p. 146).

A UnB representou um novo modelo de universidade no Brasil, bem como o ideário da modernização do nacional desenvolvimentismo "representando o espírito de uma época, que tem por norte a superação dos antagonismos e a solução dos grandes problemas nacionais" (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006, p. 162). O projeto de criação da UnB sistematizava: a) tornar um centro intelectual capaz de conviver com os tradicionais centros de produção cultural, nacionais e estrangeiros; b) proporcionar aos órgãos públicos a (re)produção de quadros intelectuais de alto nível aptos a prestar assessoria na nova capital; c) "fazer da UnB um núcleo de amadurecimento da consciência crítica nacional, privilegiando programas de estudo mais capazes de instrumentá-la cientificamente e de sustentá-la ideologicamente" (RIBEIRO, 1978 apud XAVIER, 2012, p. 679). Porém, o movimento em defesa da reestruturação da universidade dos anos 1960 desarticulou-se significativamente mediante reforma do ensino superior de 1968.

Dentre as inovações concebidas na criação da UnB pode-se citar: a universidade como centro de produção do conhecimento para o desenvolvimento socioeconômico e cultural; existência de patrimônio e de vários mecanismos de captação de recursos próprios; criação de institutos centrais, cursos troncos e departamentos voltados para pesquisa; defesa da liberdade da estruturação, da organização, da gestão e da produção do conhecimento, apesar da vinculação do seu papel com a resolução dos problemas nacionais (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006).

Até o início dos anos 2000, a UnB concentrou suas atividades no centro do Distrito Federal (DF). O processo de expansão mediante a construção das chamadas faculdades fora do centro do DF ocorreu somente no final dos anos 2000, no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), com o propósito de implementar "cursos superiores comprometidos com o desenvolvimento regional" (UnB, 2015). Assim, foram implantados: Faculdade da UnB Planaltina (2006), Faculdade da UnB Gama (2008) e Faculdade da UnB Ceilândia (2008). A Faculdade UnB Gama pretende

> intervir no desenvolvimento econômico e social da região por intermédio de cursos de graduação atuais e que refletem os anseios/necessidades da sociedade. Visa-se evidentemente a uma maior integração com a sociedade local, com o setor empresarial e com os organismos públicos federais e distritais. (UnB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE SOFTWARE, 2010. p. 3).

No contexto atual, a UnB afirma que

> é considerada uma das principais instituições disseminadoras de conhecimento, podendo promover condições para a construção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento científico e o progresso econômico. Para tanto, deve dar retorno não só na forma de publicações científicas, mas também em produtos e processos inovadores aplicáveis ao desenvolvimento econômico e social. Assim, a UnB tem como princípio a adoção da inovação como estratégia que se incorpore a sua cultura institucional em busca de resultados atuais e transformadores (UnB, PDI 2014-2017, 2014, p. 43).

4.3 Universidade Federal do Mato Grosso

A luta pela instalação da universidade nesse estado esteve articulada com a rivalidade política e econômica entre Cuiabá e Campo Grande e a posterior divisão territorial do estado em 1977. Nesse contexto de disputas, Campo Grande conseguiu em 1969, a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso e Cuiabá, em 1970, a instalação da UFMT. Vale ressaltar que havia naquele período uma determinação que toda capital deveria ter uma universidade federal.

A UFMT nasceu da reunião de duas instituições isoladas, a Faculdade de Direito e o Instituto de Ciências e Letras. Sua criação ocorreu durante a ditadura militar em que se disseminava a ideologia da segurança nacional, da disciplinarização, da coesão social e da despolitização do campo acadêmico.

Em 1972, a UFMT iniciou seu processo de expansão por meio da criação do câmpus avançado de Aripuanã, também chamado de Cidade Universitária de Humboltd e/ou Uniselva. O câmpus localizava-se a 700 km de Cuiabá, na floresta Amazônica e tinha o objetivo de produzir pesquisas visando o desenvolvimento econômico e social da região com lema "conhecer a Amazônia para então ocupá-la". Esse projeto considerado arrojado concedeu a UFMT, o status de universidade moderna, ágil e promotora de progresso. Porém, o projeto durou apenas 27 meses (GIANEZINI, 2009). Após essa experiência, o projeto de expansão e interiorização da instituição passou a priorizar o ensino e as ações do Projeto Rondon, dos cursos de extensão, do projeto das licenciaturas parceladas, das turmas especiais e do ensino a distância em parcerias com os governos estaduais e municipais. Em 1980 foi criado o câmpus de Rondonópolis e o câmpus do Araguaia em 1981, no final do regime militar. Somente em 1993 foi criado o câmpus de Sinop, inicialmente com cursos temporários. Até o momento, esse foi o último câmpus criado no interior pelo UFMT.

No atual contexto, a instituição afirma que

> por localizar-se no centro do continente e na fronteira oeste brasileira, ocupa estratégica posição geopolítica em relação à América do Sul. Sua importância é, também, ressaltada por constitui-se em uma das principais vias de acesso aos estados da Amazônia brasileira. [...] A diversidade de ecossistemas e o seu posicionamento geográfico abrem um leque de oportunidades de investimentos na agricultura, indústria metal-mecânica, pecuária, agroindústria, turismo, infraestrutura, dentre outras. [...] Nesse contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso coloca-se como parceira estratégica das redes de alianças comprometidas com a sustentabilidade ambiental-econômico-social e política do desenvolvimento regional do estado de Mato Grosso (UFMT, PDI -2013-2018, s/a, p. 10-11).

4.4 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

A UFMS nasceu interiorizada. Sua origem remete a reunião das instituições isoladas de ensino superior existentes em Campo Grande (1962), Corumbá (1967) e Três Lagoas (1967) que formaram em 1969, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) com sede em Campo Grande. Logo após a divisão do estado de Mato Grosso em 1977 e a implantação do estado de Mato Grosso do Sul, em 1979, a UEMT foi federalizada mediante a Lei n. 6.674

de julho de 1979 que constituiu na UFMS. A origem da instituição também se relacionou com as políticas do regime autoritário.

A UFMS iniciou seu processo de expansão em 2001 com a implantação dos *campi* de Paranaíba (2001) e Coxim (2001) no final do segundo mandato do governo FHC (1999-2002). No segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010) por meio do Reuni, a UFMS iniciou uma significativa expansão com a criação de cinco *campi*: Chapadão do Céu (2008), Nova Andradina (2009), Naviraí, Ponta Porã e Bonito (2010). Dentre as 63 (sessenta e três) universidades federais, três destacam-se na quantidade de *campi* fora de sede: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (13), Universidade Federal do Pará (11) e a UFMS (10). A presença expressiva dos *campi* interiorizados indica o importante papel dessas instituições para o desenvolvimento regional mediante as políticas do novo desenvolvimentismo. No atual contexto, a UFMS afirma estar

> atenta à sua finalidade de gerar, difundir e aplicar conhecimentos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida do homem em geral e, em particular, do homem do Estado de Mato Grosso do Sul, aproveitando as potencialidades da região, tem se empenhado para minimizar diferenças sociais.[...] Em suma, a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul concentra a expansão da Universidade Pública na região Centro-Oeste, suprindo a demanda regional de ensino superior público, na formação de profissionais qualificados e na promoção da inclusão social (UFMS, PDI 2010-2014, 2010, p. 28-29).

4.5 Universidade Federal da Grande Dourados

A UFGD surgiu no primeiro mandato do governo de Lula da Silva (2003-2006). Porém, no Plano Plurianual (2000-2003) do Programa Avança Brasil, do segundo mandato de FHC (1999-2002), sinalizou a cidade de Dourados como um importante fator estratégico para integração territorial do Brasil com os países limítrofes e, inclusive, com o Mercosul. Nessa ótica, expandir o ensino superior nessa região poderia "assumir sistematicamente a função, no contexto regional, de laboratório difusor de experiências de alta produtividade no País em termos agropecuários e agroindustriais, em busca de mercados nacionais e internacionais". Portanto, essa localidade era percebida como um "espaço que abriga uma modernização contínua em busca de competitividade, que deve ser incentivada pela implantação da Universidade" (UFGD, 2007, p.10-11).

De acordo com UFGD, o projeto de criação da universidade visou atender os anseios da sociedade regional ao apresentar as seguintes vocações:

> 1) responsabilidade cidadã e social, compreendendo atividades de promoção e de inovação do saber e da cultura, em sua diversidade e para o destino democrático de seu uso; 2) estudo e preservação dos recursos naturais, incluindo a biodiversidade, estabelecendo uma co-responsabilidade com o futuro do planeta e com a vida das gerações humanas vindouras; 3) aplicação do conhecimento científico e tecnológico à exploração do potencial econômico da Região, articulado a um pensamento estratégico de integração continental, ao mesmo tempo promissor para a maioria da população; 4) desenvolvimento da agropecuária e da agroindústria (UFGD, 2004, p. 17-18).

A origem da UFGD ocorreu por meio do desmembramento do campus de Dourados da UFMS que existia desde 1971. Sua criação foi efetivada mediante a Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005. A instituição nasceu interiorizada em uma área considerada estratégica economicamente e, até o momento, não possui *campi* fora de sede. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional, a UFGD tem estreita relação

> com a comunidade, uma vez que os serviços oferecidos nas diversas áreas lhe conferem importância singular, tornando-a uma instituição de grande prestígio para a coletividade. A relação que mantém com as comunidades local e regional é orgânica, isto é, ao desenvolvimento das cidades e do campo corresponde com a formação de profissionais capacitados nas mais diversas áreas de conhecimento e com a qualidade dos serviços oferecidos, constituindo-se em agente de integração da cultura nacional e da formação de cidadãos. É, pois, fundamental para o desenvolvimento político, científico e social de toda a região (UFGD, PDI 2013-2017, 2013, p. 79).

Considerações finais

A criação da UFG, UnB, UFMT, UFMS e da recente UFGD estiveram articulados com os propósitos da integração da região Centro-Oeste e com as demandas da modernização do país. Apesar do discurso dos governos militares na década de 1970, da importância da UFG e da UFMT na contribuição do desenvolvimento econômico e social na região, o processo de expansão pela interiorização constituiu em ações extensionistas em que se articulava a integração com segurança nacional e assistencialismo de acordo com a ideologia do regime autoritário. Na década de 1980, a implantação dos *campi* avançados, a partir dessas ações passou a objetivar também o desenvolvimento regional mediante a fixação dos profissionais nas regiões de origem e o atendimento das demandas por serviços. A expansão por meio da interiorização priorizou as atividades de ensino com contingenciamento de recursos. A UFMS surgiu no final regime militar e sua expansão ocorreu, a partir de 2000, incorporando o papel estratégico de contribuir com o desenvolvimento regional mediante

novas oportunidades de atração de investimos e formação de mão de obra necessária, bem como, a UFGD. Já a UnB, diferentemente das demais universidades da região, nasceu do ideal universal de universidade sendo compreendida como centro da produção do conhecimento para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do país.

A crítica da necessidade da modernização das universidades ganhou destaque desde 1950 e a partir de 1970, no discurso oficial, as ações de interiorização das universidades foram concebidas como práticas modernas, mesmo que priorizassem somente o ensino, diferentemente, do ideal moderno projetado para a UnB que se estruturou a partir de uma ampla concepção de educação superior mediante a articulação do ensino e pesquisa, da autonomia, da difusão da cultura de base científica e da capacidade de propor soluções para os problemas nacionais. Porém, após sua fundação foi constrangida a conviver com as orientações político-ideológicas dos governos do regime autoritário e a partir das atuais políticas para educação superior vem reorientando seus fins para atender às demandas da produção e da sociedade.

A interiorização das universidades no velho desenvolvimentismo autoritário visou à ocupação de novas áreas que possuíam potencialidades econômicas para integrarem-se as fronteiras produtivas e constituírem-se em novos centros de desenvolvimento. Assim, na década de 1970, a necessidade da expansão via interiorização passou a reorientar a organização da estrutura universitária em *multicampi.*

Na perspectiva do novo desenvolvimentismo, a expansão e interiorização por meio dos *campi* seguem os critérios das áreas consideradas prioritárias e/ou estratégicas; integram fatores de inclusão social dos segmentos menos favorecidos por meio das ações afirmativas, das cotas, da assistência e do financiamento estudantil; e a formação em nível superior com ênfase no desenvolvimento de conhecimentos aplicados, tecnologias e inovações articuladas com as diversas cadeias produtivas industriais, de modo, a permitir a competitividade do país tanto no cenário nacional como no internacional. Nesse sentido, a organização *multicampi* passou a ser o modelo predominante, pois, das 14 (quatorze) universidades criadas no governo Lula da Silva (2003-2010), doze localizavam-se no interior dos estados da federação e somente três não possuem até o momento *campi* fora de sede. Porém, a reunião de instituições isoladas continua sendo uma estratégia para criação de novas universidades, bem como o desafio da articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão nas universidades recém-criadas e, principalmente, nos *campi* interiorizados. Atualmente, o referencial de modernização das

ações das universidades passa não somente pelo processo da expansão e da interiorização, mas também da regionalização e da internacionalização mediante papéis que aproximem principalmente com as demandas econômicas produtivas.

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acesso em: 02 mar. 2009.

CEPÊDA, Vera Alves. Inclusão, democracia e novo-desenvolvimentismo – uma balanço histórico, *Estudos avançados*, 26, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n75/06.pdf. Acesso em: 08 ago. 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).* São Paulo: Cortez, 1993.

GIANEZINI, Quelen. *O processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Dissertação, 238 p.

DOURADO Luiz Fernandes. *Expansão e interiorização da Universidade Federal de Goiás nos Anos 80*: a parceria com o poder público municipal, 1997. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../trab046.rt. Acesso em: 14 fev. 2015.

NOGUEIRA, Denise Teixeira. *Universidade e campus no Brasil*: o caso da universidade federal fluminense. (Tese). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.ippur.ufrj.br/download/pub/DeniseTeixeiraNogueira.pdf. Acesso em: 14 fev. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes; MENDONÇA, Erasto Fortes. UNB: da universidade idealizada à "universidade modernizada". In: MOROSINI, Marília (Org.). *A universidade no Brasil*: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, mai./agos. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/08.pdf. Acesso em: 01 fev. 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Site institucional*, 2005. Disponível em: http://www.unb.br/novos_campi/campi_o_que_sao. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. *Projeto Político Pedagógico Curso de Graduação em Engenharia de Software*, Brasília, 2010. Disponível em: http://fga.unb.br/articles/0000/1608/ppp-esw-engenharia-de-software-versao-2011-com-enfases-.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. *PDI 2014-2017*, 2014. Disponível em: http://www.unb.br/noticias/downloads/PDI.2014-2017.pdf. Acesso em: 15 fev. 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Relatório de Gestão Consolidado do Exercício de 2012*, 2013. Disponível em: http://www.proad.ufg.br/uploads/95/original_Relat%C3%B3rio_de_gest%C3%A3o_de_2012_UFG_2%C2%AA_vers%C3%A3o.pdf. Acesso em: 21 jan. 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GRANDE DOURADOS. *PDI 2013-2017*, 2013. http://files.ufgd.edu.br//arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf. Acesso em: 15 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GRANDE DOURADOS. *Reestruturação e expansão da Universidade Federal da Grande Dourados REUNI-UFGD*, 2007. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br//arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/programa-reuni.pdf. Acesso em: 11 nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GRANDE DOURADOS. *Projeto de Criação e Implantação*, 2004, p. 17-18. http://www.ufgd.edu.br/sobre/projeto-criacao-ufgd.pdf. Acesso em: 13 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. *PDI -2013-2018*, s/a. Disponível: http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/pdi2013-2018.pdf. Acesso em: 01 mar. 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. *PDI 2010-2014*, 2010. Disponível em: http://www.pdi.ufms.br/manager/titan.php?target=openFile&fileId=487. Acesso em: 21 jan. 2014

XAVIER, Libânea. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, n.2. abr.-jun., p.669-682, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v19n2/17.pdf. Acesso em: 20 jan. 2015.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ALGUMAS ANÁLISES DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Alda Maria Duarte A. Castro
alda@ufrnet – UFRN

Josielle Soares da Silva
josiellesoares@gmail.com – UFRN
Eixo 6: Produção do conhecimento na expansão da educação superior

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a internacionalização da educação superior no Brasil pela via da mobilidade acadêmica. Especificamente, discute o Programa Ciência sem Fronteiras, criado em 2011 pelo governo federal através do Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro, com o objetivo de promover a consolidação e expansão da internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Como procedimento metodológico, utilizou-se a análise bibliográfica e coleta de dados nos *sites* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e do Ciência sem Fronteiras. O trabalho estrutura-se com uma introdução situando a temática entre as tendências globais para o ensino superior, em seguida, analisa-se o panorama brasileiro através dos dados da mobilidade acadêmica da CAPES e CNPq. Por fim, tecemos algumas análises acerca do Programa Ciência sem Fronteiras, inserido enquanto uma importante e atual política de internacionalização do ensino superior para responder às demandas do mundo globalizado e fortalecer a inserção das instituições brasileiras no cenário mundial para que possam alcançar o nível de excelência exigido na atual conjuntura dos avanços científicos.

Palavras-chave: Internacionalização. Ensino Superior. Ciência sem Fronteiras.

1. Introdução

Entre as tendências globais para o ensino superior, a internacionalização vem se delineando como uma importante estratégia para o ingresso dos países, principalmente os que estão em processo de desenvolvimento, no mundo globalizado. Numa contemporaneidade caracterizada pelo crescente processo de integração cultural, a internacionalização é um fenômeno que se tem feito presente em muitos sistemas de educação superior.

Numa perspectiva histórica, podemos afirmar que o processo de internacionalização não se constitui um fenômeno inédito na educação. A origem das universidades é permeada, segundo Miura (2006), por uma forte influência internacional devido à presença de

professores de várias partes do mundo, recrutados para iniciar atividades de ensino e pesquisa. O caráter internacional das universidades, afirma Stallivieri (2004), está presente desde a Idade Média com a criação das primeiras escolas europeias. A constituição dessas escolas, denominadas de *universitas*, obteve contribuição de professores e estudantes de diversas regiões e países, apresentando em sua constituição, comunidades internacionais, que se reuniam em busca de aprimorar o conhecimento.

Na atualidade, a internacionalização tem desenvolvido nova configuração principalmente em razão das mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas, ocasionadas entre outros fatores pelo aumento do acesso à informação, pela centralidade do conhecimento para o desenvolvimento econômico dos países e pelas mudanças econômicas, políticas e culturais estabelecidas no contexto da globalização. Nessa conjuntura, a universidade, como espaço gerador de conhecimento, tem contribuído com as rápidas transformações tecnológicas, ocasionadas com a evolução dos meios de comunicação, colaborando para um acelerado processo de internacionalização e, ao mesmo tempo, se inserindo nesse contexto.

Os processos de globalização e flexibilização da economia bem como as mudanças ocorrida no modo de produção, que passaram a utilizar uma capacidade maior de conhecimento, exigindo uma mão de obra cada vez mais qualificada, trouxeram alterações significativas para o campo educacional, principalmente em nível superior. Diante desse contexto, é patente que as transformações socioeconômica, cultural e tecnológica que, atualmente, ocorrem em escala mundial provocam novas necessidades formativas que as instituições de ensino superior não podem ignorar. Levando em consideração as mudanças tecnológicas e as altas exigências de formação profissional, a educação superior passa a responder às demandas de internacionalização, muitas vezes postas como uma necessidade imperativa pelos organismos internacionais, para oferecer um ensino de melhor qualidade e alta competitividade.

A internacionalização é compreendida sob uma variedade de aspectos e também é definida por uma ampla terminologia. Nesse sentido apresenta-se por meio de uma diversidade de termos, tais como: educação internacional, dimensão internacional, internacionalização da educação superior (MOROSINI, 2006). Segundo Knight (2005), o termo internacionalização não é novo e sua definição, embora não seja consensual entre os autores que estudam o tema, evoluiu durante a década de 1990. Na contemporaneidade, a

internacionalização da educação superior tem significado, segundo Knight (2002, s/p), um "[...] processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global sobre os objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior." Para a autora, a internacionalização enfatiza a relação entre as nações, culturas, instituições e sistemas, enquanto a globalização da educação é um processo que incide sobre o fluxo mundial de ideias, recursos pessoas, economia, valores, cultura, conhecimento, bens serviços e tecnologia.

Nessa perspectiva, a internacionalização da educação superior passa a ser entendida de forma ampliada, porquanto compreende, além da cooperação técnica, a inserção de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspectos da educação e da pesquisa.

A economia globalizada do século XX tem trazido consequências para o sistema acadêmico internacional pela pressão de adaptação frente às novas circunstâncias. As universidades que sempre foram ambientes internacionais sentem os efeitos da globalização. Nesse contexto, o debate em torno da internacionalização se manifestou muito mais complexo por causa da multiplicação de provedores, formas, motivações interesses e justificativas implicados. Além disso, a redução dos gastos com educação pública em nível superior, em escala mundial, e o crescente processo de privatização dos sistemas, contribuíram para que, a partir de 2000, conforme afirmam Lima e Contel (2011), o processo de internacionalização da educação superior perdesse grande parte do amparo concedido pelo Estado e adquirisse uma dimensão mais mercantil.

As determinações da Organização Mundial do Comércio (OMC) na tentativa de categorizar a educação enquanto serviço têm contribuído nessa configuração atual da internacionalização. Novos horizontes mercadológicos são delineados para educação a partir do momento da sua inclusão nas regras do GATs (*General Agreement on Trade and Services*) abarcados pela OMC[325]. Destaca-se que, no âmbito do ensino superior, a comercialização dos

[325] Nessa perspectiva, a educação passa a ser um dos doze serviços abarcados por esse acordo que tem como objetivo promover a liberalização do comércio de serviços através da liberação progressiva e sistemática das barreiras comerciais. Segundo Santos (2011), o GATS distingue quatro grandes modos em que se poderiam ofertar a internacionalização dos serviços educacionais: a) oferta transfronteiriça – consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. Nessa categoria, estariam a educação a distância, aprendizagem *on line*, universidades virtuais; b) consumo no exterior – trata-se da provisão do serviço pelo deslocamento do consumidor. Essa é a forma mais comum da internacionalização mercantil da universidade; c) presença comercial - consiste em o produtor privado de educação estabelecer-se em país estrangeiro com a finalidade de vender seus serviços e d) movimento de pessoas – quando há deslocamento temporário de fornecedores de serviços, configurando-se como o deslocamento de professores e outros profissionais na condição de palestrantes, professor visitante, pesquisador e consultor.

serviços educacionais tem sido enormemente favorecida pelo uso das novas tecnologias (MOROSINI, 2006).

Pode-se entender o contexto desses delineamentos tendo em vista que a crescente mundialização da economia faz emergir a necessidade de novas formas de obtenção de lucro por meio das inovações financeiras e também da criação de capital produtivo, assim, a ciência e as instituições que a produzem se tornam cada vez mais centrais. A respeito disso, Silva Júnior e Catani (2013), chamam a atenção de que nos limites da produção científica, os professores pesquisadores das universidades públicas têm suas pesquisas direcionadas fora das instituições e resignadas a um fazer científico próximo da economia. Nesse processo, a universidade é atravessada pelo tempo econômico e não necessariamente pela produção de conhecimento.

Para os autores supracitados, a importância da educação e da ciência manifesta-se dentro dessa realidade, a qual vem se intensificando especialmente nas duas últimas décadas, produzindo mudanças estruturais nas universidades públicas e privadas. Nesse sentido, vem se promovendo uma expansão e internacionalização de forma mercantil na qual a educação superior brasileira está inserida.

Os processos de internacionalização do ensino superior no Brasil podem ser compreendidos como parte das estratégias de ampliação do nível de desenvolvimento da produção científica em busca da ampliação e consolidação das áreas e setores da economia, além da inserção no comércio de ensino mundial. Esse processo vem sendo construído, no Brasil, com planos e ações do governo federal.

2. Mobilidade acadêmica no Brasil: panorama a partir dos dados da CAPES e CNPq

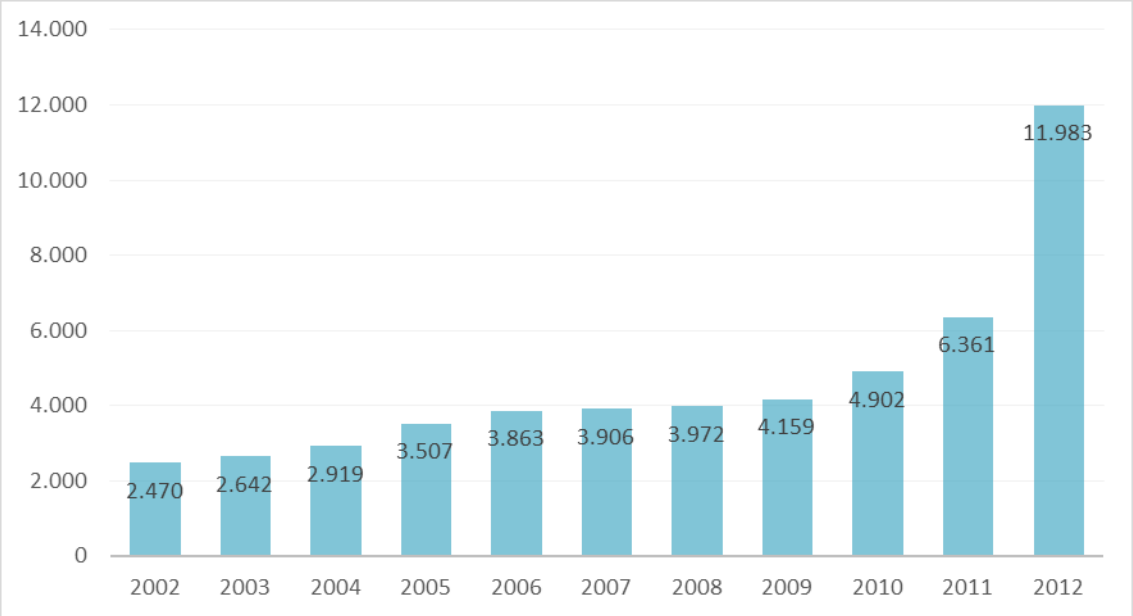
A mobilidade acadêmica no Brasil vem se normatizando, nos últimos anos, por meio de programas governamentais que determinam quais elementos são considerados importantes e necessários para o desenvolvimento do país. A mobilidade estudantil institucionalizada se insere no rol dos deslocamentos previstos por acordos, convênios e parcerias dos governos e instituições educacionais na qual o apoio administrativo e financeiro supõe também a definição dos destinos, dos cursos e temas para produção científica.

Motivado pelo objetivo de ampliar as condições apropriadas para impulsionar o desenvolvimento nacional, o governo federal, no Brasil, implementou políticas para gerar o fortalecimento das instituições de educação superior, principalmente em nível de pós-graduação *stricto sensu* para melhorar a formação científica abrangendo projetos que produzam ciência e tecnologia capazes de incrementar as áreas demandadas para o desenvolvimento econômico do país.

As políticas governamentais de internacionalização da universidade brasileira, segundo Krawczyk (2008), estabelecem-se notavelmente na área da cooperação internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos de ensino superior e de desenvolvimento científico e tecnológico. A CAPES (Coordenaçãode Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculada ao Ministério da Educação, está voltada para o desenvolvimento dos recursos humanos e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, ocupa-se do desenvolvimento científico e tecnológico. Apesar de essas agências terem sido criadas com essas particularidades, ambas, atualmente, participam de políticas de desenvolvimento e formação de recursos humanos.

Alguns dados dessas agências podem ser representativos do panorama geral para entendermos o atual grau de preocupação da esfera governamental em relação à internacionalização. O primeiro gráfico, apresentado abaixo, traz a evolução do número de bolsistas financiados pela CAPES, durante o decênio de 2002-2012, nas modalidades graduação sanduíche, mestrado, mestrado sanduíche, doutorado, doutorado sanduíche e pós-doutorado. Pode-se constatar que houve um crescimento da ordem de 385% levando em consideração o início e o final do período analisado. Percebe-se, portanto, que o quantitativo de bolsistas está em constante crescimento, embora entre os anos de 2005 e 2008 tenha havido um aumento pouco expressivo. Nota-se um grande “salto” no último ano da série (quase o dobro), o qual deve estar impulsionado pelos atuais programas de mobilidade, dentre eles o Ciência sem Fronteiras que analisaremos mais adiante.

Gráfico 01: Bolsistas Brasileiros da CAPES no Exterior (2002 -2012)



Fonte: Geocapes. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Acesso em 03 fev. 2015

A mesma tendência de crescimento pode ser observada nos dados de bolsas no exterior concedidas pelo CNPq, como indica a tabela 02 abaixo, que mostra a quantidade de bolsas entre 2003 e 2013, a cada dois anos.

Tabela 01: Bolsistas CNPq no exterior por modalidade de bolsa (2003 - 2013)

Nível/modalidade	2003	2005	2007	2009	2011	2013	Δ% (2003-2013)
Doutorado	341	181	110	123	96	442	30
Doutorado sanduíche	40	108	144	228	222	412	930
Graduação sanduíche	-	-	-	-	-	6.453	-
Pós-doutorado	79	114	234	221	164	649	722
Total	2.463	2.408	2.495	2.581	2.493	3.516	43

Fonte: CNPq/AEI

Os dados evidenciam que o número total de bolsas cresceu 43% durante o período. O maior crescimento se deu na modalidade de doutorado sanduíche, pois de 40 bolsas ofertadas no ano de 2003 passou para 412 em 2013, apresentando um aumento de 930%. A modalidade de pós-doutorado é a segunda a exibir o maior crescimento percentual, de 722%. Possuía 79

bolsas em 2003 e passa para 649 em 2013. O doutorado expressa o menor aumento percentual, apenas 30% e dentro do período mostra algumas oscilações decrescentes. O que mais uma vez corrobora para o fato de que não se trata de uma prioridade a concessão de bolsas para realizar o doutorado pleno no exterior. Essa opção de preferência do financiamento de bolsas do doutorado sanduíche em detrimento do doutorado pleno está de acordo com as diretrizes do Banco Mundial, segundo Oliveira e Castro (2013), justificado pelo fato de ser menos dispendioso para o Estado custear apenas parte do curso. Em relação à graduação sanduíche, o CNPq começa a investir apenas em 2012 (iniciando com 1.622) e já em 2013 apresenta um número bastante significativo de 6.453 bolsas. Mais uma vez, analisamos que os recentes crescimentos apresentados tanto nos dados relativos a CAPES quanto aos do CNPq estão ligados às atuais políticas de investimento na internacionalização via mobilidade acadêmica. Dentre essas políticas, está o Ciência sem Fronteiras que se insere no âmbito das atuais políticas de ensino superior de incentivo ao desenvolvimento da ciência e tecnologia.

3. O Programa Ciência sem Fronteiras

A recuperação econômica vivenciada nos últimos anos no Brasil através da estabilidade inflacionária nos anos 1990 abriu um ambiente dinâmico para o campo das políticas públicas pelo qual passam as políticas educacionais. Tornou-se mais amplo o espaço para novas ações no âmbito do planejamento estratégico e de prazo duradouro nas áreas de produção industrial, agricultura, saúde, meio ambiente e educação. Especificamente no âmbito federal, o Ensino Superior, não obstante a falta de investimento público durante a década de 1990, passou a contar, segundo Santos Júnior (2012), com um conjunto de investimentos que despontaram para uma reestruturação e expansão das universidades, abrangendo também o ensino tecnológico. Nesse contexto, “Novas universidades e institutos federais foram criados, o volume e os valores das bolsas de graduação e pós-graduação foram ampliados, bem como a quantidade de cursos de Mestrado e Doutorado.” (SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 342).

Seguindo essa linha de pensamento, Spears, explica que

> No Brasil pós-plano Real de 1994, a reestruturação econômica nacional e a internacionalização da universidade pública brasileira desenvolveram-se lado a lado. Planos nacionais deliberados de restruturação econômica e outras escolhas política feitas pelas lideranças do Brasil colocaram as universidades federais em uma nova trajetória de internacionalização. Os presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-presente) usaram o ensino superior brasileiro como um meio para a proeminência econômica nacional na economia global (2014, p.153).

Nesse sentido, as opções político-econômicas assumidas nos últimos governos, de acordo com Silva Júnior e Catani (2013), têm provocado modificações substanciais na cultura institucional da universidade pública. Essas mudanças têm raízes na primeira série de reformas institucionais com expressão máxima da Reforma do Aparelho de Estado formalizada nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Para os autores acima citados, esse foi um período de ajustamento do país às mudanças de um regime de acumulação monopolista para um sistema de predominância financeira.

O impacto dessa reforma-matriz atingiu as mais diversas instâncias, órgãos estatais e instituições em geral, especialmente a instituição universitária pública que passou por processos diversos, entre eles a pesquisa aplicada; cursos aligeirados com o apoio das novas tecnologias da informação e comunicação; regulação e controle externos; perda de autonomia; nova relação entre universidade e setor empresarial, com indução e auxílio do governo. As mudanças continuaram com os governos de Lula, marcados pela adoção de programas que alteraram consideravelmente as instituições de ensino superior. (SILVA JÚNIOR, CATANI, 2013).

Percebe-se, nesse contexto de mudanças no ensino superior, nos últimos governos, a estratégia do fomento e ampliação do conhecimento científico através da internacionalização, fundamentalmente em áreas menos desenvolvidas do ponto de vista tecnológico e da inovação. Essa ênfase reflete os atuais interesses nacionais, pois "a priorização e o financiamento de disciplinas relacionadas à ciência e à tecnologia, por exemplo, são o resultado da necessidade de competição do Brasil na economia neoliberal global" (SPEARS, 2014, p.154). Nesse sentido, observa-se uma preocupação maior com programas que estimulem a mobilidade acadêmica nacional e, sobretudo, a internacional, tendo em vista que "a mobilidade estudantil brasileira é um produto dessa tendência mundial e um resultado da necessidade do capital de fazer pesquisa científica sobre a produção industrial" (*Idem*, p. 155).

Com a justificativa de responder às demandas do mundo globalizado e fortalecer a

inserção das instituições brasileiras no cenário mundial para que possam alcançar o nível de excelência exigido na atual conjuntura dos avanços científicos, o Programa Ciência sem Fronteiras foi instituído através do decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011 que apresenta a proposta de intercâmbio e mobilidade com vistas à consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, buscando ampliar a inovação e a competitividade do Brasil através da concessão de bolsas no exterior com a finalidade de manter contato com "sistemas educacionais competitivos". O texto do decreto deixa claro em seu primeiro artigo que a pretensão geral do Programa é proporcionar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência. Do mesmo modo, busca-se atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de renomada qualificação, em áreas do conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011a).

O decreto também trata da criação de um Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa, envolvendo representantes de vários ministérios e de entidades privadas participantes do financiamento do Programa, com influência, inclusive, para definir áreas prioritárias e avaliar os resultados. O principal instrumento desse Programa é o estabelecimento de parcerias com universidade estrangeiras, com a finalidade de que alunos de cursos tecnológicos, de graduação e pós-graduação possam realizar uma parte de seus estudos ou todos eles em centros de pesquisa cientificamente avançados.

De acordo com o documento acima referido, as ações do Programa serão complementares às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior exercidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho do Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. No que diz respeito às modalidades e o número de bolsas[326] que serão contempladas, o programa prevê o seguinte: graduação sanduíche (64.000); doutorado sanduíche (15.000); desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior (7.060); pós-doutorado (6.440); doutorado pleno (4.500); atração de

[326] Conforme informações contidas no *site* oficial do Programa, as metas foram revistas na 7ª Reunião do Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras, realizada em de janeiro de 2013. A mudança se refere ao ano para atingir a meta global de 101.000 bolsistas brasileiros, que havia sido determinada até o final de 2014 e passou para o final do ano de 2015.

jovens talentos e pesquisador visitante especial (ambos 2.000)[327]. Também há a modalidade de bolsa de mestrado profissional, porém não está previsto publicamente o quantitativo de bolsas destinados.

É importante destacar que das 101.000 bolsas ofertadas, 75.000 serão financiadas com recursos do Governo Federal e 26.000 bolsas serão concedidas com recursos da iniciativa privada. (BRASIL, 2011a). A participação do âmbito privado é estabelecida no decreto, nos parágrafos I e II do art. 14:

> Art. 14. O Programa Ciência sem Fronteiras será custeado por:
> I - dotações orçamentárias da União consignadas anualmente aos órgãos e entidades envolvidos no Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente; e
> II - outras fontes de recursos, provenientes de entidades públicas e privadas (BRASIL, 2011a).

Nesse sentido, faz-se importante problematizar que ao permitir a participação de recursos provenientes do âmbito privado, deve-se considerar que os pesquisadores poderão responder prontamente às necessidades desse setor, admitindo-se que suas pesquisas centralizem-se nos interesses privados. Dessa forma, cabe questionar a quem o Programa realmente está servindo e a quais propósitos está incentivando atender, pois ao conceder parte

[327] A *graduação sanduíche* prevê bolsas para estudantes de graduação nas áreas prioritárias ou correlatas; o *doutorado sanduíche* tem como finalidade apoiar o aluno formalmente matriculado em curso de doutorado no Brasil, no qual serão priorizados aqueles que já completaram pelo menos um ano de doutoramento, já aceitos para atividades de pesquisa no exterior e que sejam fluentes na língua do país de destino ou em inglês; a bolsa na modalidade de *desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior* destina-se particularmente a especialistas e engenheiros de empresas ou Instituições de Ciência e Tecnologia em geral que necessitam aprender ou aperfeiçoar técnicas específicas. Também têm direito a essa modalidade os técnicos e gestores de tecnologia trabalhando em escritórios de relações internacionais de universidades, núcleos de inovação tecnológica, centros de pesquisa e empresas; o *pós-doutorado* tem a finalidade de possibilitar ao pesquisador a capacitação e atualização de seus conhecimentos por meio de estágio e desenvolvimento de projeto com conteúdo científico ou tecnológico inovador, em instituição no exterior; a modalidade de *doutorado pleno* refere-se à obtenção de titulação acadêmica no exterior em áreas prioritárias, nas melhores instituições internacionais, visa também ao fortalecimento da inovação, cujo principal resultado será a aproximação com o setor empresarial e a sociedade civil; na bolsa de *atração de jovens talentos* seriam elegíveis jovens cientistas talentosos em início de carreira, prioritariamente brasileiros, que atuem nos temas prioritários do Ciência sem Fronteiras e que tenham destaque qualitativo e quantitativo na produção científica e tecnológica; por fim, a bolsa de *pesquisador visitante especial* prevê um visitante com caráter duradouro que assume o compromisso de vir ao Brasil como regularidade previamente definida (pelo menos um mês a cada ano) e a receber estudantes e pesquisadores brasileiros no seu laboratório. A proposta pressupõe a associação com o grupo no Brasil que ficará responsável pelo gerenciamento do projeto. (BRASIL,2011b; BRASIL, 2015).

da responsabilidade financeira à esfera privada, infere-se que essa espera receber algum retorno do investimento realizado.

O decreto nº 7.642/2011, em seu segundo artigo, explicita que os objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras são:

> I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
> II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
> III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;
> IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;
> V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;
> VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
> VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;
> VIII - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e
> IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação (BRASIL, 2011a).

A partir desses objetivos traçados pelo Programa, é possível fazer alguns destaques. Por exemplo em relação ao objetivo II de ampliação da participação de estudantes e pesquisadores em geral em instituições estrangeiras de excelência. Sabe-se que o contato com instituições avançadas tecnológica e cientificamente pode ser benéfico para o desenvolvimento institucional, porém é necessário considerar quais as implicações que o relacionamento estabelecido podem trazer para as instituições a Educação Superior brasileiras de modo geral, pois pode haver uma possível relação assimétrica, de dominação das

instituições consideradas de excelência.

Quando o objetivo III faz menção de reconhecido padrão internacional, devemos nos questionar em relação a que esse padrão está sendo definido. Será que esse "reconhecido padrão internacional" deve ater-se somente às áreas estabelecidas pelo mercado e setor produtivo? Aparentemente, este é o caso, visto que as áreas determinadas como prioritárias, como veremos adiante, se voltam somente para os avanços científicos e tecnológicos. Entretanto, deve-se considerar também um nível de qualidade pautado em questões de justiça social numa visão global de cidadania, pois a instituição que acolhe o indivíduo em mobilidade também fará parte de sua formação geral.

No objetivo V de "promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação" (BRASIL, 2011a), compreendemos que esse é um norteamento advindo de teorias econômicas que, segundo Oliveira (2013) emergiram a partir da década de 1980 buscando manifestar a essencialidade da tecnologia, da ciência e da inovação para o desenvolvimento econômico dos países. Nesse sentido, o entendimento parte do pressuposto de que a inovação tecnológica é imprescindível para o desenvolvimento econômico, devendo, portanto, ser impulsionada pelo Estado por meio do fomento e da articulação de empresas, universidades e laboratórios, com incentivos à inovação de produtos e processos e, consequentemente, produtividade e competitividade. Nesse contexto, refletimos se também não é necessário fazer avançar e incentivar a cooperação internacional em outras áreas do conhecimento como as ciências humanas e sociais, uma vez que também são importantes para diminuir as desigualdades sociais e para impulsionar o desenvolvimento do país.

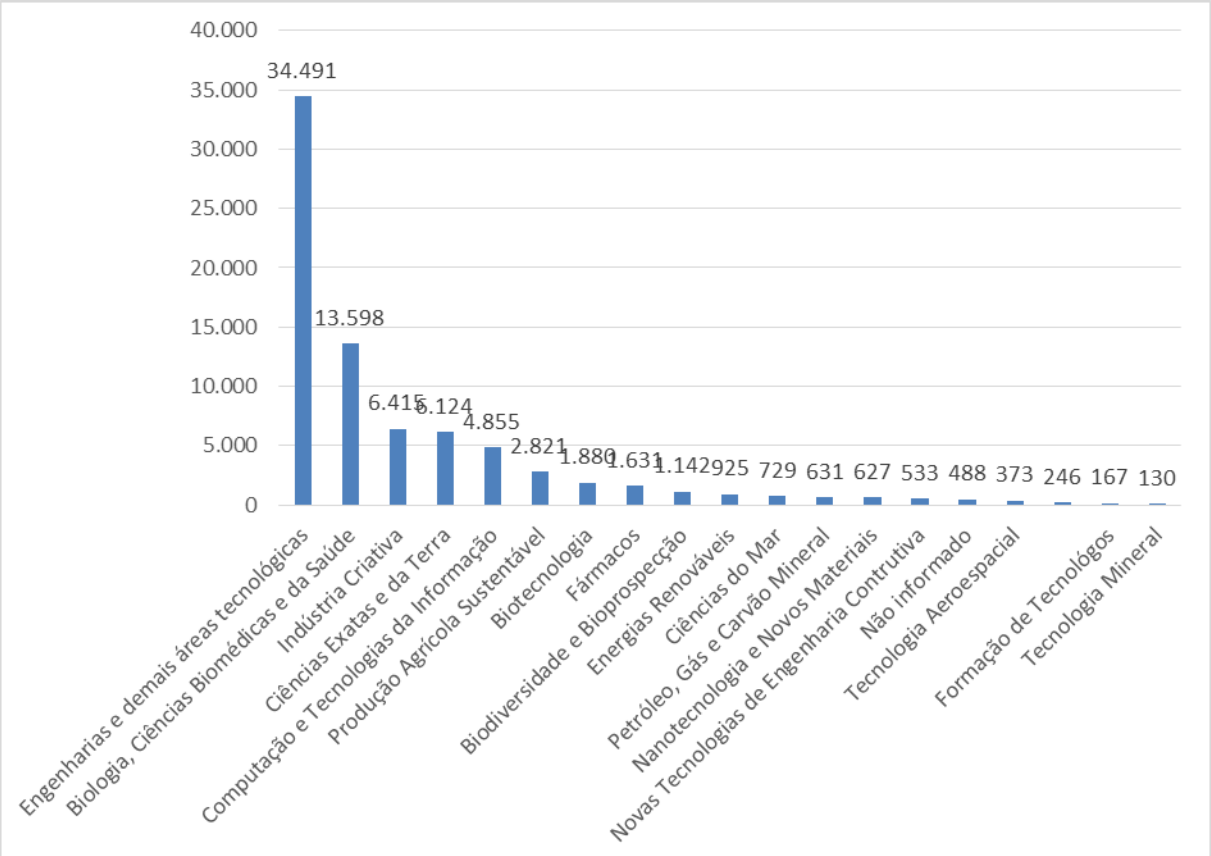
Em relação ao objetivo VI de contribuir para o aumento da competitividade das empresas, é essencial ressaltar que os interesses privados não podem estar acima de questões sociais enquanto política pública, pois na maioria das vezes a competitividade se dá em função do lucro, do progresso e do desenvolvimento ligado apenas à manutenção e reprodução do sistema capitalista excludente.

Analisando os objetivos expostos pelo programa, Chaves e Azevedo (2014) destacam que estão em conformidade com as políticas neoliberais que visam formar o trabalhador polivalente, inovador, competitivo e empreendedor de modo que se tenha a possibilidade e os meios para a adaptação à lógica do mercado internacional do trabalho. Para tanto, as bolsas ofertadas encontram-se em áreas definidas como prioritárias através da Portaria Interministerial nº 1, de 9 de janeiro de 2013 (BRASIL, 2013): "I - engenharias e

demais áreas tecnológicas; II - ciências exatas e da terra; III - biologia, ciências biomédicas e da saúde; IV - computação e tecnologias da informação; V - tecnologia aeroespacial; VI - fármacos; VII - produção agrícola sustentável; VIII - petróleo, gás e carvão mineral; IX - energias renováveis; X - tecnologia mineral; XI - biotecnologia; XII - nanotecnologia e novos materiais; XIII - tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais; XIV - biodiversidade e bioprospecção; XV - ciências do mar; XVI - indústria criativa; XVII - novas tecnologias de engenharia construtiva e XVIII - formação de tecnólogos."

Essas áreas prioritárias estabelecidas pelo Programa denotam, segundo Santos Júnior (2012), uma orientação ideológica concernente àquilo que o governo brasileiro entende como avanço científico. Dentro dessas áreas prioritárias vemos, ainda, uma distribuição desigual em relação às bolsas implementadas (as quais, pelo menos, um pagamento para o bolsista foi realizado, mesmo não tendo iniciado o período de vigência), como o gráfico 01 a seguir demonstra:

Gráfico 02: Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária – 2011 - 2014



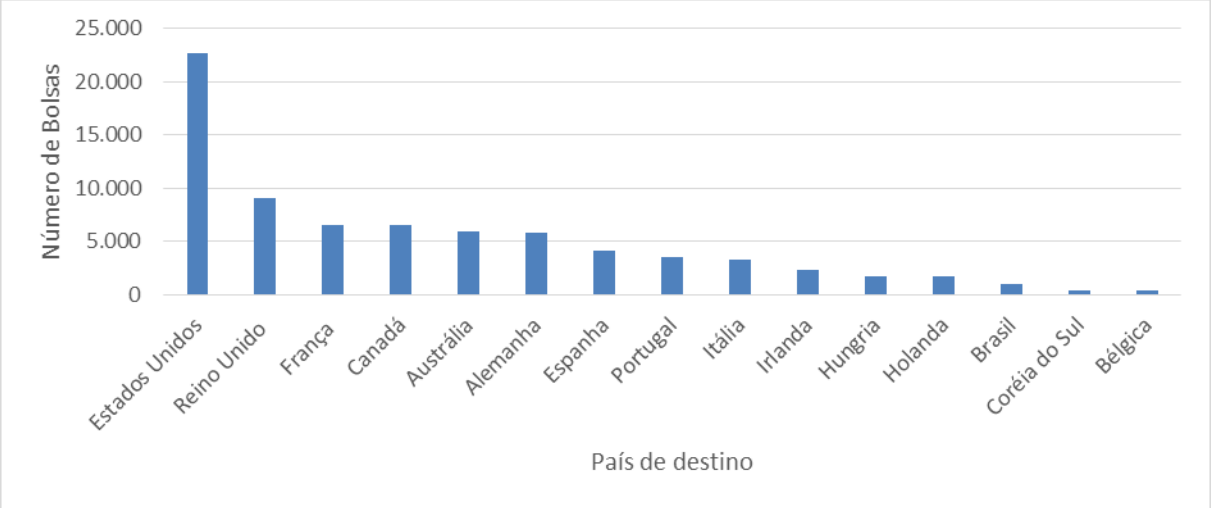
Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle> acesso em mar. 2015

No gráfico acima percebe-se claramente que a maior parte está direcionada às engenharias e demais áreas tecnológicas. Das 77.806 bolsas implementadas até o momento, a área citada detém um total de 34.491, isso equivale a 44% das bolsas. A segunda área que mais recebeu bolsa foi a de biologia, ciências biomédicas e da saúde, representando 17% do total. Em seguida vêm as áreas de indústria criativa e ciências exatas e da terra, como números bem próximos uma da outra, 6.415 e 6.124, respectivamente. Como a quinta área que mais recebeu bolsas, a computação e tecnologias da informação obteve 4.855, seguida de produção agrícola sustentável com 2.821 bolsas. Em sétimo lugar, apresenta-se biotecnologia com 1.880, em oitavo, fármacos com 1.631 das bolsas implementadas e com 1.142 bolsas temos a área de biodiversidade e bioprospecção em nono lugar. As outras dez áreas, como se pode notar no gráfico, exibem números abaixo de mil e juntas totalizam 4.849 bolsas apenas.

Esses dados da distribuição de bolsas são emblemáticos do que está sendo entendido por desenvolvimento e avanço científico pelos formuladores da política do Programa Ciência sem Fronteiras, ou seja, trata-se de uma visão limitada de que o desenvolvimento do país se dará apenas pelo investimento em algumas áreas tidas como prioritárias e selecionadas por poucos. O que merece reflexão, nesse aspecto, é a fragilidade da concepção de progresso científico e daquilo que poderia caracterizar o desenvolvimento social (SANTOS JÚNIOR, 2012).

Destaca-se, também, que os principais destinos dos bolsistas estão em países cujo desenvolvimento tecnológico e científico é mais avançado. Chaves e Azevedo (2014) ressaltam que num contexto de crise internacional no qual as nações hegemônicas do capital disputam o mercado educacional, o Programa CsF passou a ser um estímulo interessante para esses países. Todavia, quando analisamos os dados dos países receptores dos estudantes brasileiros, comprovamos o predomínio concedido aos Estado Unidos, como pode ser observado no gráfico 02 que mostra os 15 primeiros países de destinos dos bolsistas do Programa no período de 2011 a 2014.

Gráfico 03: Distribuição de bolsas implementadas por país de destino – os 15 primeiros – 2011-2014



Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle> acesso em mar. 2015

Os dados mostram a supremacia absoluta dos Estados Unidos na recepção de 22.731 estudantes brasileiros, visto que eles acolheram mais da metade que o segundo lugar, conferindo-lhes 30% do total. Em seguida vem o Reino Unido que recebeu 9.107, representando 12%; França e Canadá acolheram um número muito próximo de estudantes, 6.586 e 6.529, respectivamente, em termos percentuais ambos detém 9% dos bolsistas. Austrália e Alemanha também recepcionaram uma quantidade muito semelhante de estudantes, o primeiro 5.963 e o segundo 5.874, equivalendo a 8%. Como sétimo país que mais acolheu, temos a Espanha com 4.156, representando 6% do total, seguido de Portugal com 3.584 ou 5%. Em nono lugar está a Itália com 3.350 estudantes recebidos ou 4%; em décimo lugar vemos a Irlanda com a recepção de 2.289 estudantes no período, o que equivale a 3%. Os outros cinco países somam 5.360 bolsistas.

Analisando os dados de envio dos estudantes pelo Programa Ciência sem Fronteiras, em um contexto global, fica evidente que o Brasil demonstra grande interesse em estreitar os laços com os Estados Unidos e outras potências econômicas da Europa. Outro motivo importante para a preponderância dos Estados Unidos na recepção dos estudantes brasileiros é o Programa servir como meio competitivo para situar melhor o Brasil contra rivais asiáticos (China, Índia, Coréia do Sul) e como um parceiro comercial mais forte (SPEARS, 2014).

A maioria dos estudantes brasileiros que viajaram pelo CsF para os Estados Unidos

têm curso na área de engenharias e demais áreas tecnológicas, são 10.242 de um total de mais de 22.000, ou seja, um número bastante expressivo. Para Spears (2014), a síntese desses dados pode ser contextualizada dentro de um quadro de economia política crítica, considerando que refletem um modelo oficial de neoliberalismo e interdependência entre os países-núcleo e os membros dos BRICS[328], todos agentes da economia política global. O autor aponta que

> Enquanto os países do BRIC são considerados aliados políticos e econômicos, eles acabam competindo uns com os outros por proeminência global, desenvolvimento econômico e inovação técnica. O denominador comum político nessa equação do mercado educacional são os Estados Unidos, que estão no cerne da economia global. O Brasil e seus aliados do BRIC se engajam em laços educacionais bilaterais com os Estados Unidos para assegurar a sua posição política e econômica no mundo multipolar, visto que o inglês é hoje a língua franca internacional da ciência, da engenharia e dos negócios (SPEARS, 2014, p. 158).

É inegável que a mobilidade pode ser profícua para todas as partes que dela participam, tanto os estudantes, os pesquisadores, as instituições e o governo. A experiência internacional contribui para o desenvolvimento de habilidades e experiências de trocas interculturais significativas para a vida profissional e sociocultural do estudante. No entanto, a política em torno da economia da mobilidade estudantil é mediada por um conjunto de interesses nacionais e locais que se originam das pressões econômicas externas da economia global e das relações bilaterais com os Estados Unidos, segundo Spears (2014).

É importante considerar que o Ciência sem Fronteiras está inserido na lógica da economia global neoliberal, tendo como um de seus objetivos principais o estímulo à inovação econômica do país com vistas ao fortalecimento da hegemonia frente a países parceiros em grau semelhante de desenvolvimento, tais quais os membros do MERCOSUL e BRICS. Portanto, não se trata de uma cooperação solidária ente as instituições e países, mas de estabelecer relações de competitividade em um contexto que a educação também é entendida e trata enquanto mercadoria.

Percebe-se, de modo geral, que o governo brasileiro tem procurado avançar na sua política de internacionalização, em especial, por meio de programas que viabilizem a

[328] A ideia dos BRICS foi elaborada pelo economista Jim O'Neil em 2001. Fixou-se como categoria de análise nos meios econômico-financeiros, empresariais, acadêmicos e de comunicação. No ano de 2006, o conceito deu origem a um agrupamento, incorporado à política externa do Brasil, Rússia, Índia e China. Em 2011, por ocasião da III Cúpula, a África do Sul passou a fazer parte do agrupamento, que adotou a sigla BRICS. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/forumbrics/pt-BR/conheca-os-brics.html>. Acesso em 05 mar. 2015.

mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores. Dessa forma, tem-se constituído um grande atrativo para o mercado educacional dos países hegemônicos, onde há grande interesse de captar recursos por meio de programas de mobilidade.

Considerações finais

A mobilidade estudantil internacional desempenha um papel central na internacionalização do ensino superior, pois promove a interação e compreensão das diferenças culturais entre os países, além de impulsionar a formação e inovação nas diferentes áreas do conhecimento. É um reflexo da educação no atual estágio em que se encontra a sociedade, embora se saiba que não é um fenômeno recente na história visto que já havia contato intercultural entre os povos antigos.

O processo de transnacionalização lança importantes desafios para as instituições de ensino superior exercerem uma leitura crítica dos novos caminhos a serem percorridos mediante a construção da regionalização da produção do conhecimento, por meio de uma construção coletiva dos atores acadêmicos do continente latino-americano para enfrentar os ditames da desregulação econômica liderada pelos países dominantes, bem como o desafio de construir redes solidárias de cooperação e produção do conhecimento ou submeter-se ao processo hegemônico de integração econômica global.

Nos últimos decênios, quando o processo de globalização e a massificação do acesso à informação já não nos permitem conviver com fragmentos significativos do mundo acadêmico nacional afastada do contexto global no qual as necessidades a serem atendidas pelos profissionais são produzidas, analisadas e solucionadas, o processo de internacionalização passou a ter vida própria e a impor-se em todo o meio acadêmico nacional que começou a reagir e a criar seus mecanismos de adequação. No contexto de uma educação densamente regulamentada, o processo de internacionalização do sistema brasileiro de educação superior se inicia de maneira induzida, em resposta às prioridades estabelecidas pelo Estado.

O Programa Ciência sem Fronteiras se insere nas políticas de internacionalização via mobilidade acadêmica, atendendo às diretrizes internacionais. O Programa interage com diferentes esferas de poder, e abre campo para a inovação de ações entre órgãos governamentais. Nesse sentido, busca contribuir para o fomento tecnológico e

desenvolvimento das áreas de maior crescimento no Brasil, as áreas de concentração do Programa, como Engenharias e Ciências Naturais e da Terra. Podemos concluir a partir dessa constatação que, para o governo brasileiro, as áreas do conhecimento que promovem o desenvolvimento estão ligadas à inovação tecnológica, em detrimento das áreas de Ciências Humanas, as quais, também, poderiam contribuir para o crescimento do país, mas que por motivos políticos e ideológicos estão à margem do Programa.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de Dezembro de 2011. **Institui o Programa Ciência sem Fronteiras**, 2011a. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 20 out 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1, de 9 de janeiro de 2013**. Disponível em: <https://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/MEC_MCTI_temas+prioritarios_Csf.pdf>. Acesso em 13 fev. 2015.

BRASIL. **Ciência sem Fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação**. 2011b. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras_DocumentoCompleto_julho2011.pdf>. Acesso em 10 fev. 2015.

BRASIL. **Ciência sem Fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação**. 2011b. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras_DocumentoCompleto_julho2011.pdf>. Acesso em 10 fev. 2015.

CHAVES, Vera Jacob; AZEVEDO, Adriana Karina Amim. Mobilidade internacional: uma análise dos programas ciências sem fronteiras e licenciaturas internacionais. In.: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera J. (Orgs.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização**. Lisboa: Educa e autores, 2014.

KNIGHT, Jane. First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education: “Globalization and Higher Education”. GATS – *Higher Education Implications, Opinions and Questions*. University of Toronto, Canadá, 2002. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/fr/files/7497/10343549550gf5_knight_document.doc/gf5_knight_document.doc> Acesso em: 1 ago. 2013.

KNIGHT, Jane. Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. In: BANCO MUNDIAL. *Educación Superior en América Latina*: la dimensión internacional. 2005. Editado por Hans de Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila e Jane Knight.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior**. São Paulo: Alameda, 2011.

MIURA, Irene Kazumi. O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Tese de doutorado. Ribeirão Preto, 2006.
MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**: Curitiba, n. 28, p. 107 -124, 2006. Editora UFPR.

OLIVEIRA, João Ferreira. **Os papéis sociais e a gestão das universidades federais no Brasil**. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife, Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social (Anais), Recife, 2013. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/joaoFerreira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 05 mar. 2015.

OLIVEIRA, Larissa; Castro, Alda. Pós-graduação *strictu sensu* no Brasil: a mobilidade estudantil em debate. In.: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera J. (Orgs.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização**. Lisboa: Educa e autores, 2014.

SANTOS, B. D. S. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS JUNIOR, J. L. Ciência sem Fronteiras e as fronteiras da ciência: os arrebaldes da educação superior brasileira. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 341-351, jul./dez. 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In.: SOUSA, José Vieira (org.). **Educação Superior: cenário, impasses e propostas**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Políticas Públicas da Educação).

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos (SP): Universidade federal de São Carlos. Vol. 8, n. 1, p. 151-163, 2014.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

INTERNACIONALIZAÇÃO OU TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A FORMAÇÃO DE UM CAMPO SOCIAL GLOBAL E UM MERCADO DE ENSINO MUNDIALIZADO

Mário Luiz Neves de Azevedo
Professor na Universidade Estadual de Maringá
Pesquisdor do CNPq
e-mail: mlnazevedo@uem.br
Eixo: 6

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo analisar os fenômenos da internacionalização e da transnacionalização da educação superior. Metodologicamente, baseado na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, explora-se a contradição entre "união" e "interseção" de campos sociais de educação superior.

PALAVRAS-CHAVE: 1) Internacionalização; 2) Transnacionalização; 3) Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo analisar os fenômenos da internacionalização e da transnacionalização da educação superior, em especial, a respeito da contradição entre a "união" (integração) e a "intercessão" de campos sociais de educação superior. A primeira, a internacionalização, sendo mais próxima de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade; e a segunda, a transnacionalização, que, via de regra, está associada a processos de mercadorização (*commodification*) da educação superior. Assim, conforme adverte Tunnermann, para encerrar estas considerações introdutórias,

> no cabe confundir internacionalización de la educación superior con transnacionalización del sector educativo de tercer nivel, que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales. Mientras en la internacionalización se propugna, siguiendo los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, por una cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincracia e identidad de los países participantes (2008, p. 314).

A compreensão dos processos de internacionalização e de transnacionalização da educação superior exige, por um lado, rigor metodológico e, por outro, a consciência de que esse gênero de pesquisa (qual seria a exceção?) também carrega sentimentos, afinidades e contrariedades, isto porque, como lembra Japiassu (1975), a neutralidade científica é um mito. Quando não, o próprio objeto de pesquisa, neste caso em especial, a "internacionalização da educação superior", também carrega seus mitos (Knight, 2011), equívocos (de Witt, 2011) e idealizações (Bourdieu, 2002). Aliás, este último, em conferência de inauguração do Centro de Francês da Universidade de Freiburg (Alemanha), em 30 de outubro de 1989, advertiu, "acredita-se frequentemente que a vida intelectual é espontaneamente internacional. Nada é mais falso" (Bourdieu, 2002, p. 3)[329].

Educação superior e teoria dos campos sociais: alguns apontamentos metodológicos

Os pressupostos teóricos aqui empregados são, fundamentalmente, baseados na teoria dos campos de Pierre Bourdieu e em referenciais críticos, que serão citados ao longo do texto. Metodologicamente, pressupõe-se que a educação superior pode (como potência, não necessariamente) constituir-se, nacional, regional e globalmente, em um campo social. Portanto, preliminarmente, vale perguntar quais seriam as condições para existência de um campo social? O que determina a posição espacial dos atores sociais no campo? Quais os princípios de distinção que condicionam a ocupação do espaço social?

Na prática, de acordo com Bourdieu, um campo social passa a existir quando agentes sociais, dotados do correspondente *habitus* do jogo, conhecendo e aceitando suas regras, estejam dispostos a lutar por determinado(s) objetos(s), logo, pela conseqüente ocupação espacial no campo social, ou seja,

> para que um campo esteja em atividade, é necessário que haja o desafio[330], que as pessoas estejam dispostas a jogar o jogo e que detenham o *habitus*, implicando o

[329] "On croit souvent que la vie intellectuelle est spontanément internationale. Rien n'est plus faux" (BOURDIEU, 2002, p. 3).
[330] Desafio ou a disputa por algo – *enjeux* (pl.francês), *challenge* (inglês), paradas (português de Portugal).

> conhecimento e o reconhecimento das regras imanentes do jogo, dos objetos em disputa etc.[331] (Bourdieu, 1984, p.114).

Em suma, para que um jogador entre em campo é preciso ter desenvolvido o desejo ou a libido[332] de jogar e, também, perceber o jogo como digno de disputa, que seria ter a *illusio*[333] para o jogo. Além disso, para jogar o jogo, o ator social necessita ter estruturado o *habitus*, que é ao mesmo estruturante, do campo em referência. O *habitus*, incorporado historicamente, supõe o conhecimento e o reconhecimento das normas relacionadas ao jogo e de que objeto está em disputa (em jogo) no campo. Essa asserção pode tornar-se um pouco mais clara, recuperando-se o que observou Bourdieu, ao ensaiar uma "sociologia clínica do campo científico":

> O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve [...]. Dizemos que quanto mais autônomo for um campo, maior o seu poder de refração [...]. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo se manifesta, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente (BOURDIEU, 2004, p. 21-22).

Nesse sentido, o campo científico, como todo campo social – mais ou menos autônomo –, possui objeto(s) em disputa e regras de funcionamento tácitas e consentidas. Por isso, a internacionalização acadêmica é inerente ao *habitus* dos atores sociais, dotados de libido e *illusio*, que estão em busca do reconhecimento de seus pares situados em ambientes culturais e científicos diversos.

---

[331] Para maior clareza, sem maiores pretensões, preferiu-se a tradução do autor. Para comparação, na versão publicada em língua portuguesa, a mesma sentença assim aparece: "para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas para jogar esse jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo, etc." (2003, p. 120). Original em francês: "Pour qu'un champ marche, il faut qu'il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, dotés de l'habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux, etc." (1984, p. 114)

[332] De acordo com Bourdieu, "existem tantos tipos de libido quanto de campos [sociais]: o trabalho de socialização da libido é, precisamente, o que transforma as pulsões em interesses específicos, interesses socialmente constituídos que apenas existem na relação com um espaço social no interior do qual certas coisas são importantes e outras são indiferentes, para os agentes socializados [atores sociais], constituídos de maneira a criar diferenças correspondentes às diferenças objetivas nesse espaço" (Bourdieu, 1996, p. 141-142).

[333] Para Bourdieu, "*Illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira simples, que vale a pena jogar" (1996, p. 139).

Suas ações, dos atores sociais, sejam elas planejadas, espontâneas, desprendidas ou aleatórias, podem ser contidas, induzidas, direcionadas ou estimuladas por políticas públicas, demonstrando, de fato, a influência do campo burocrático – o campo do poder – sobre o campo científico, típico exercício da heteronomia proveniente do Estado.

Similar aos sistemas de educação, conforme analisa Bourdieu (1982), na obra **A Reprodução**, o campo da educação superior tem estabelecido uma relação com o campo burocrático de "independência na dependência" ou, alternadamente, de "dependência na independência", pois as instituições de educação superior públicas e autônomas necessitam do financiamento de Estado para a manutenção e desenvolvimento das atividades acadêmicas de maneira "desinteressada" (não imediatista). Bourdieu argumenta a respeito do sistema de ensino,

> conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da 'sociedade global', é deixar de perceber que sua *autonomia relativa* lhe permite servir às exigências externas sob aparência de independência e neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente (Bourdieu, 1982, p. 189).

Analogamente, os campos sociais de educação superior são relativamente autônomos e as Instituições de Educação Superior que os compõem, atores sociais coletivos fundamentais, estão em luta no interior do campo em busca de reconhecimento e reputação. Já o Estado, meta-ator em todos os campos sociais, é, ele mesmo, um meta-campo social e pode ser chamado de campo do poder ou campo burocrático (Bourdieu, 1996).

O Estado, de acordo com as regras políticas aceitas, social e historicamente construídas no campo do poder, também está em disputa e, ressalte-se, tem sido hegemonizado e dirigido por grupos e frações de classes dominantes, que, por sua vez, são compostos por atores sociais detentores de capital específico, capital social, capital cultural, capital político e capital econômico. Esses capitais, na "economia de mercado" dos campos sociais, são passíveis de conversão para outras espécies de capital, em estado material ou simbólico. De acordo com Bourdieu,

> a reconversão do capital econômico em capital escolar é uma das estratégias pela qual a burguesia de negócios mantém a posição de uma parte ou da totalidade de seus herdeiros, permitindo-lhes receber, antecipadamente, uma parte dos lucros das empresas industriais e comerciais sob a forma de salários, modo de apropriação mais bem dissimulado – e, sem dúvida, mais seguro – que outro tipo de rendimento (2008, p. 129).

A propósito, o capital escolar compartilha de substâncias comuns do capital cultural, pois a matrícula escolar, em instituições de qualidade de ensino, aliada ao habitus de classe e a frequência em atividades culturais e esportivas, acessáveis por intermédio de capital social e capital econômico, consubstanciam-se em capital cultural, que se apresenta em três formas: 1) estado incorporado, que são as disposições duráveis no sujeito; 2) estado objetivado, que são os bens culturais adquiridos (livros, quadros, dicionários, instrumentos etc.); e 3) estado institucionalizado, que são os diplomas, certificados e documentos que conferem a suposta posse de capital cultural (Bourdieu, 1998).

Nesse sentido, a noção de capital cultural foi desenvolvida por Bourdieu como hipótese para explicar o desempenho escolar diferenciado entre crianças provenientes de famílias de classes sociais distintas (Bourdieu, 1998). Isto é, contrastando as chamadas "aptidões" e o individualismo da teoria do capital humano, Bourdieu nota que os herdeiros de famílias de classes e frações de classes sociais privilegiadas obtêm "sucesso escolar" (no mercado educacional) a partir de capital social, capital econômico e capital cultural (Bourdieu, 1998). Esta proposição é plausível em virtude do *habitus*, da *illusio*, da *libido cognoscendi*[334], do capital cultural acumulado pela família e pela criança e, como mencionado anteriormente, pela possibilidade de conversão de capitais, inclusive o capital econômico, em capital cultural - em estado objetivado, incorporado ou institucionalizado (Bourdieu, 1998).

Isto coloca em evidência as tensões produzidas em sociedades de mercado, conforme analisa Karl Polanyi (2000), em **A Grande Transformação**, pois relações baseadas em princípios individualistas e de mercado corroem os laços sociais, desgastam a solidariedade e destroem a coesão e a integração sociais, nutrindo fundamentalismos e instalando carências, rivalidades e paixões negativas.

[334] Sobre *illusio* e *libido*, pede-se revisitar as notas de rodapé 4 e 5 no presente texto.

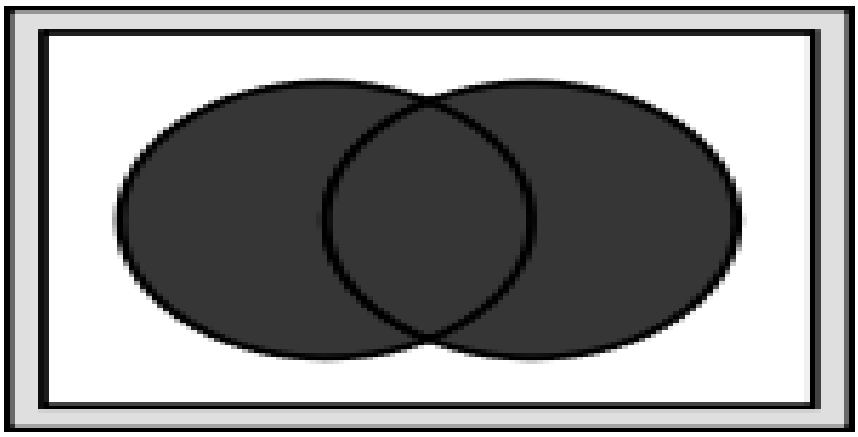
Estas observações, propiciadas por Bourdieu e Polanyi, permitem adentrar na discussão sobre o dilema: trata-se de internacionalização ou transnacionalização da educação superior? Afinal, está a se proporcionar, de maneira solidária, a construção de um campo social global acadêmico ou, na realidade, a se formar um mercado mundial de educação terciária?

Educação superior internacional: um campo social global em construção ou um mercado mundial em formação?

A internacionalização dos campos de educação superior, como no diagrama de Venn[335] que ilustra a "Teoria dos Conjuntos", pode tornar-se uma sorte de "união" ou de "interseção". A internacionalização no formato de União, apresentada com o sentido da interculturalidade, é a própria integração dos campos de educação superior, pois visa fins comuns, respeita a diversidade cultural e promove a solidariedade entre os povos. Portanto, o processo de internacionalização da educação superior, neste caso, pressupõe que o conhecimento e a cultura são patrimônios intangíveis da humanidade e podem contribuir para a unitariedade, a coesão, a integração e o desenvolvimento sustentável.

[335] Criados pelo matemático John Venn, os chamados diagramas de Venn tem o objetivo de facilitar a percepção das relações de união, intersecção, diferença e complemento entre conjuntos ou, aqui, entre os campos sociais e seus atores. Anteriormente, utilizei este recurso didático para demonstrar que as agências de avaliação e acreditação apresentam-se como pretensos fiadores da confiança na integração e na regionalização de campos de educação superior por intermédio da aferição da qualidade (Azevedo, 2009, p. 198). A CAPES, por exemplo, coordena avaliações que supostamente promovem a confiança entre os Programas de Pós-Graduação no Brasil. Assim, por intermédio de classificações, estimula sobremaneira a interseção, não exatamente a integração ou união. Por exemplo, os programas de pós-graduação que alcançam notas 6 e 7 são considerados "internacionalizados" e, por isso, podem acessar variados editais para a "manutenção" ou "conservação" de seu nível de internacionalização. Também existem editais para a promoção da solidariedade entre estes programas e os demais foram considerados "nacionais" pela avaliação da CAPES, pois receberam notas 3, 4 ou 5.

Figura 1 - União de dois campos de educação superior pela Interculturalidade



A propósito, a exemplo de Terri Kim, em artigo sobre "mobilidade acadêmica transnacional, internacionalização e Interculturalidade na Educação Superior", o conceito de 'interculturalidade' aqui empregado é depreendido da existência na sociedade de relações baseadas na compreensão mútua e na interação entre atores sociais (individuais e coletivos) de grupos culturais diversos, isto é, não se trata de fazer um simples apelo à tolerância e à "multiculturalidade" (2009, p. 395-396). Aliás, é oportuno ressaltar a distinção entre os conceitos de interculturalidade e de multiculturalismo. Nosella ajuda a esclarecer os conceitos:

> à primeira vista, parece não haver diferença significativa entre os dois. Os prefixos "inter" e "multi", entretanto, conotam diferenças significativas: *inter* refere-se a intercâmbio, integração, síntese, ecletismo, unificação cultural; *multi* refere-se a várias culturas justapostas ou até contrapostas, refratárias a um unitário processo de integração e de hegemonia político-cultural, permanecendo, portanto, em tensão entre si. Nesse sentido, enquanto o interculturalismo já conota solução de conflito, o multiculturalismo expressa contraposição entre culturas diferentes e, portanto, exige do poder do Estado políticas públicas apropriadas a esses conflitos (itálicos no original) (2015, p.2).

Nesse sentido, a UNESCO, em sua 33ª. Conferência Geral, realizada entre os dias 3 e 21 de outubro de 2005, intitulada **Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions**, reconhecendo "que a diversidade cultural constitui um património comum da humanidade e deve ser valorizado e preservado em benefício de todos"[336], chega ao consenso de que a "'Interculturalidade' refere-se à existência e à interação

[336] "that cultural diversity forms a common heritage of humanity and should be cherished and preserved for the benefit of all" (UNESCO, 2005, p. 5).

equitativa de diversas culturas e à possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas por intermédio do diálogo e do respeito mútuo"[337] (UNESCO, 2005, p. 5).

Logo, a internacionalização da educação superior, se fundamentada substantivamente na interculturalidade, é capaz de preservar as manifestações culturais dos diversos povos e grupos e, ao mesmo tempo, de promover a integração, a liberdade, a fraternidade, a justiça social e a igualdade substantiva.

De maneira diversa, proposições e políticas de internacionalização fundadas no multiculturalismo podem conduzir a esterilização da potência substantiva da promoção da igualdade e da justiça social, por consequência, da unitariedade na sociedade e da solidariedade, pois, em nome do respeito às diferenças, corre-se o risco de se "formar" cidadãos "conformados" às desigualdades. Nosella, em mensagem eletrônica, diagnostica: "o multiculturalismo populista exacerbado é reflexo do abandono da luta pela hegemonia político cultural do socialismo e/ou liberalismo; é o pós-moderno em seu aspecto 'laissez faire' eticamente descompromissado" (27 Jan 2015).

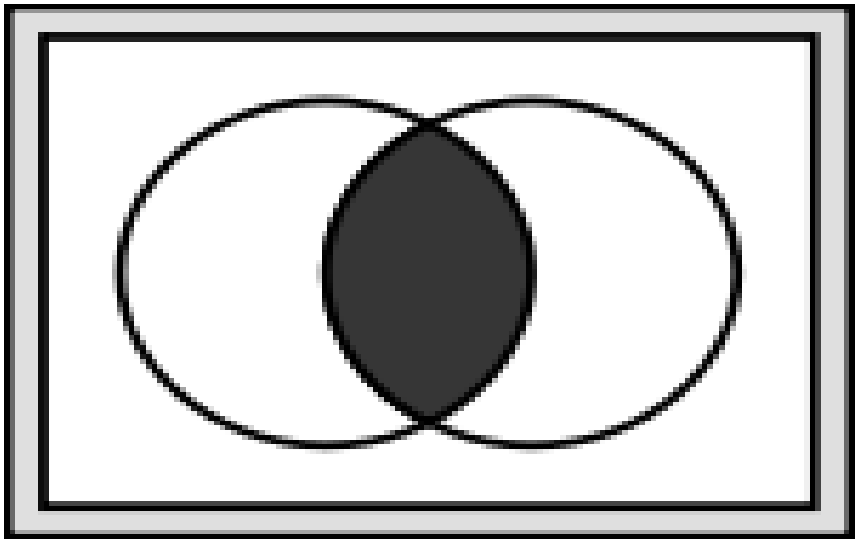
Enfim, sobre esta questão, mesmo que a dinâmica dos campos sociais, intrinsecamente, demandem disputas, alianças e lutas entre os atores, uma agenda de internacionalização dos campos da educação superior, baseada em uma pauta que prevê a igualdade e a equidade substantivas entre os atores sociais, pressupõe, para isso, a solidariedade, a interculturalidade, a reciprocidade e o respeito à diversidade cultural. A propósito, estes requisitos para a integração – pela práxis histórica e pela homologia – são extensíveis a outros campos sociais (campo artístico, esportivo etc.).

Entretanto, as pressões de performance (ditadas pelas agências de avaliação e por organizações internacionais – OCDE, Banco Mundial, Comissão Europeia ...), a privatização, a despublicização, a mercadorização (em nível global) da educação terciária e as políticas de estimulo à pesquisa e à inovação competitivas, que pragmaticamente objetivam a formação da economia baseada no conhecimento (qual economia não seria baseada no conhecimento?), perturbam, sobremaneira, o campo da educação superior, pois afetam o espírito do jogo, a

[337] "'Interculturality' refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect" (UNESCO, 2005, p. 5)

disputa correta, as relações justas, a mutualidade, a cooperação e, também, o respeito às regras.

Figura 2 - Interseção de dois campos de educação superior



Assim acontecendo, em lugar da "união", da promoção da solidariedade e da integração, pode suceder a "interseção" dos campos sociais, uma sorte de internacionalização restrita ou de transnacionalização, correspondendo à hachura de espaços multinacionais ocupados (ou em vias de ocupação) por pares homólogos, heteronomamente, submetidos a testes de performances, benchmarkings e tábuas de rankings e indicadores.

Em outras palavras, este tipo de interseção de campos poderia ser compreendido como uma restrita forma de internacionalização da educação superior, pois, por afinidade e correspondência, são integrados aqueles atores que (já) estão em comunicação, mercados, mobilidade, serviços, ações culturais, estudos e pesquisas em escala transnacional, submetendo-se complacentemente a uma sorte de "imperialismo cultural" (Bourdieu e Wacquant, 1998) que, não é ocioso observar, desatende a interculturalidade, é social, econômica e geograficamente situado[338]. Bourdieu e Wacquant, em texto intitulado "Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista", afirmam que "o imperialismo cultural repousa no poder

[338] Segundo Bourdieu e Wacquant, "a violência simbólica nunca se exerce, de fato, sem uma forma de cumplicidade (extorquida) daqueles que a sofrem e a 'globalização' dos temas da doxa social americana ou de sua transcrição, mais ou menos sublimada , no discurso semi-erudito não seria possível sem a colaboração, consciente ou inconsciente, direta ou indiretamente interessada, não só de todos os 'passadores' e importadores de produtos culturais (...), mas também de todas as instâncias culturais americanas (...)" (1998, p. 24).

de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais" (1998, p. 17)[339]. Ademais, ainda conforme Bourdieu e Wacquant,

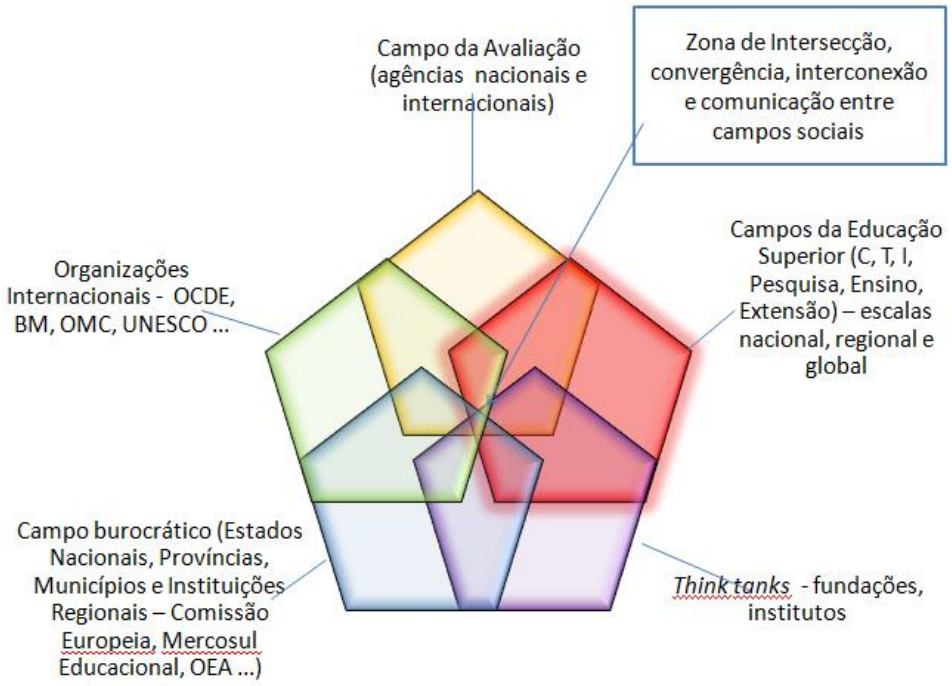
> o fato de que, no decorrer dos últimos anos, a sociodicéia racial (ou racista) tenha conseguido se "mundializar", perdendo ao mesmo tempo suas características de discurso justificador para uso interno ou local, é, sem dúvida, uma das confirmações mais exemplares do império e da influência simbólicos que os Estados Unidos exercem sobre toda espécie de produção erudita e, sobretudo, semierudita, em particular, através do poder de consagração que esse país detém e dos benefícios materiais e simbólicos que a adesão mais ou menos assumida ou vergonhosa ao modelo norte-americano proporciona aos pesquisadores dos países dominados (1998, p. 25).

Por outra forma, pode-se dizer que o modo restrito de internacionalização (na interseção dos campos) reúne atores sociais, entre eles os acadêmicos, vinculados majoritariamente a universidades e laboratórios nacionais, que aceitam as regras do jogo, algumas delas (heterônomas) provenientes de outros campos sociais, por intermédio de atores individuais ou coletivos, tais como os Estados, organizações internacionais (BM, OCDE), agências de avaliação e acreditação, *think tanks*[340], autoridades regionais (Comissão Europeia, Mercosul ...), empresas, organizações e instituições sociais.

[339] Neste texto, Bourdieu e Wacquant advertem: "para evitar qualquer mal-entendido - e afastar a acusação de "antiamericanismo" – é preferível afirmar, de saída, que nada é mais universal do que a pretensão ao universal ou, mais precisamente, à universalização de uma visão particular do mundo; além disso, a demonstração esboçada aqui será válida, *mutatis mutandis*, para outros campos e países (principalmente, a França) (...)" (1998, p. 17).

[340] Literalmente seriam reservatórios ou tanques de pensamento, mas a expressão "think tank" pode ser interpretada como sendo instituto, fundação, associação e congêneres que têm a finalidade de produzir propostas, análises e interpretações, cedendo-as ao Governo, Estado e demais interessados.

Figura 3 - Interseção de variados campos sociais



Esta forma de relações internacionais, caracterizadas por uma sorte de Internacionalização restrita, pode prescindir da interculturalidade e contribuir para a mitigação da autonomia dos campos acadêmicos, em especial das instituições de educação superior, podendo no limite, inclusive por intermédio da transferência de políticas e da "agenda globalmente estruturada para a educação" (Dale, 2004), concorrer para a implantação do "capitalismo acadêmico"[341] (Slaughter; Leslie, 1997). A respeito do qual, explicam os pesquisadores norte-americanos,

> É claro que a palavra capitalismo conota a propriedade privada dos fatores de produção - terra, trabalho e capital - e considerar funcionários de universidades públicas como capitalistas, à primeira vista, parece uma flagrante contradição. No entanto, o capitalismo também é definido como um sistema econômico em que as decisões de alocação são movidas por forças de mercado (Slaughter; Leslie 1997, p. 9)[342].

[341] Em nota de rodapé, Slaughter e Leslie advertem que "Nós não somos os primeiros a usar a expressão *capitalismo acadêmico*. Edward J. Jackett (1990) a utiliza para sintetizar as importantes mudanças estruturais na ciência acadêmica (...)". No original: "We are not the first to use the term *academic capitalism*. Edward J. Jackett (1990) uses the term to summarize important structural changes in academic science (...)" (Slaughter; Leslie, 1997, p. 8).

[342] "Of course , the word capitalism connotes private ownership of the factors of production – land, labor and capital – and considering employees of public research universities to be capitalist at first glance seems a

Buscando evidências sobre o capitalismo acadêmico, metodologicamente, Slaughter e Leslie elegeram quatro países majoritariamente anglófonos[343] – Estados Unidos da América, Austrália, Canadá e Reino Unido – como amostra de sua pesquisa e puderam comprovar que houve, entre os anos de 1970 e 1995, graves mudanças na natureza do trabalho acadêmico (1997, p. 1). Desse modo, os autores percebem, em termos da economia política, que a "globalização está criando novas estruturas, incentivos e recompensas para alguns aspectos das carreiras acadêmicas e, simultaneamente, está instituindo restrições e desincentivos para outros aspectos das carreiras" (Slaughter; Leslie 1997, p. 1)[344].

Curiosamente, Slaughter e Leslie não investigaram, para o desenvolvimento da pesquisa sobre o capitalismo acadêmico, as instituições privadas de educação superior, pois, segundo os pesquisadores, nesta representação de países, apesar de haver cobrança de anuidades (o ensino não é gratuito), é mínima a oferta privada de educação superior em três países e, em um deles, nos EUA, o setor privado corresponde a 20% da população estudantil (1997, p. 12).

Mesmo assim, neste ambiente largamente público, o capitalismo acadêmico tem medrado e influenciado formuladores de políticas públicas e campos de educação superior em outros países, entre eles o Brasil, como referência para reformas. Portanto, pode-se imaginar, no Brasil, país em que a oferta privada de ensino superior alcança próximo de ¾ (três quartos) das matrículas, que o capitalismo acadêmico encontra ambiente bastante propício para expansão.

Para ilustrar, vale conferir alguns números da educação superior no Brasil. Segundo o que se apresenta no Censo da Educação Superior de 2013, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), de um total de 7.305.977 estudantes de graduação matriculados em 2.391 instituições

---

blatant contradiction. However, capitalism also is defined as an economic system in which allocation decisions are driven by market forces" (Slaughter; Leslie, 1997, p. 9)

[343] "We chose the major english-speaking countries because our research design and methods called for examination of documents and financial data and in depth interviews and observations of faculty; and we are both essentially monolingual" (Slaughter; Leslie 1997, p. 12).

[344] "Globalization is creating new structures, incentives, and rewards for some aspects of academic carrers and is simultaneously instituting constraints and disincentives for other aspects of careers" (Slaughter; Leslie 1997, p. 1).

de educação superior (IES), 5.373.450 estavam matriculados em 2.090 estabelecimentos privados, correspondendo a 73,5% do universo discente e 87,4 das IES.

Quadro Resumo- Estatísticas gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa- Brasil- 2013

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	**2.391**	**301**	**106**	**119**	**76**	**2.090**
Educação Superior - Graduação						
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matrículas	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso Total	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732

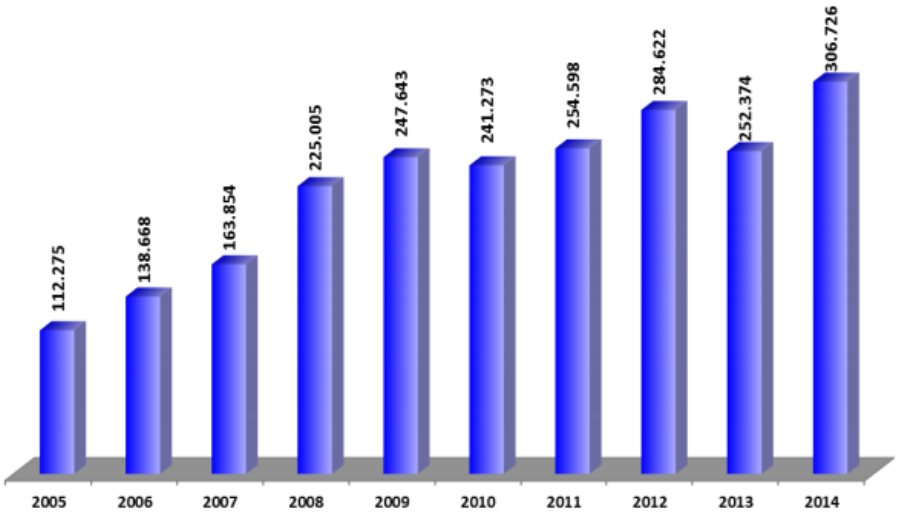
Fonte: INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2013. Extraído <http://inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

Pela proporção de matrículas em instituições privadas, pode-se dimensionar o mercado de educação superior no Brasil. Segundo o INEP, pouco mais de 25% vagas (¼ do total) são preenchidas em instituições públicas. Esta é uma saliente evidência da privatização da oferta de educação superior no País e da transformação da maioria dos estudantes em consumidores de educação, que pagam diretamente anuidades escolares ou que são financiados por intermédio de bolsas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O PROUNI, ilustrando, é um programa do Governo Federal, institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, em que as organizações privadas de ensino superior oferecem bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de baixa renda e, em contrapartida, são isentas do recolhimento de quatro impostos e contribuições federais (IRPJ - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, CSLL - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, PIS - Programa de Integração Social, Cofins - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social) (BRASIL, 2005), significando, durante os anos 2011, 2012 e 2013, renúncia fiscal de mais R$ 1,72 bilhão, em termos nominais (LIRA, 28 ago 2014).

No período de 2005 a 2013, o PROUNI contemplou com bolsas mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 873.648 com bolsa integral (69% do total) e 400.017 com bolsa parcial (31%). Somente os processos seletivos de 2014 ofereceram 306.726 bolsas, destas 205.237 são integrais (66,9%) (LORENZONI, 26 dez 2014).

Figura 4 - PROUNI - Bolsas totais / ano



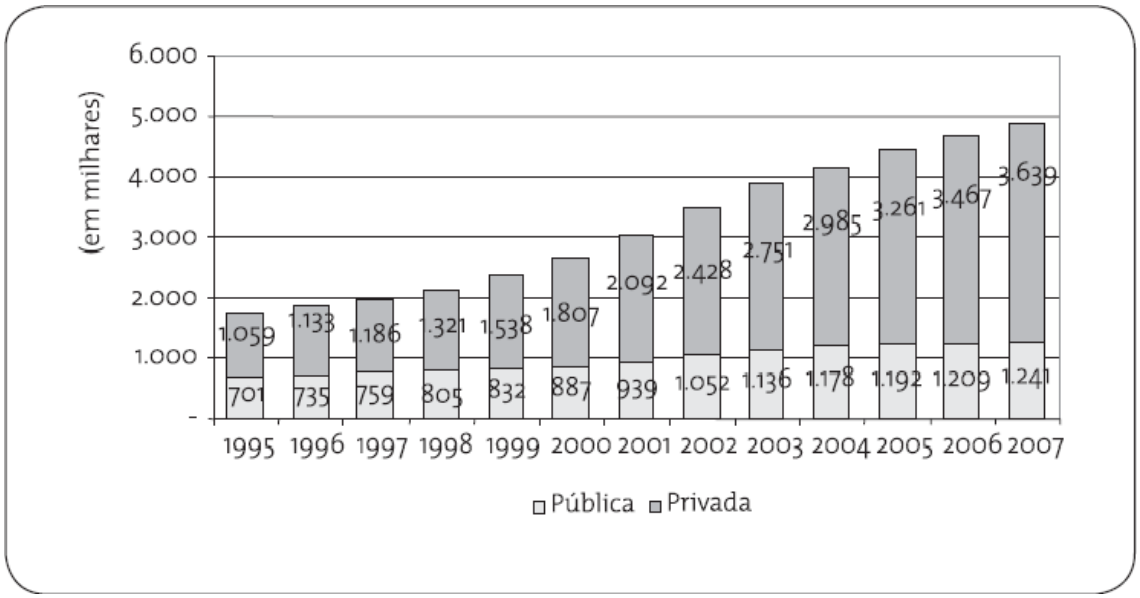
Fonte - SISPROUNI - MEC. Extraído de <portal.mec.gov.br>

Já o FIES, criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, como um Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, somente no ano de 2014, repassou 13,4 bilhões de Reais para as instituições privadas de ensino superior no Brasil. Segundo relatam os jornalistas José Roberto de Toledo, Paulo Saldaña e Rodrigo Burgarelli, de 2010 a 2014, o custo do FIES cresceu 13 vezes, mas sem o aumento correspondente de matrículas: "de R$1,1 bilhão para R$13,4 bilhões, em valores corrigidos, mas a média anual de aumento de alunos nas instituições particulares passou de 5%, entre 2003 e 2009, para 3% de 2010 até 2013"[345] (15 Fev 2015). Isto se explica, segundo os mesmos articulistas, em razão de que

[345] Tática e estratégia: "Para incentivar a adesão ao programa, as universidades usaram várias estratégias: distribuição de tablets, feirões para explicar o financiamento e até prêmios para quem indicar um amigo. As novas regras, porém, estimulam até quem não precisa entrar no programa, uma vez que os juros abaixo da inflação fazem com que o montante a ser pago no futuro seja menor do que o custo da mensalidade atualmente" (Toledo; Saldaña; Burgarelli, 15 Fev 2015). Além disso, "De acordo com Carlos Monteiro, da CM Consultoria, 'como a maioria das instituições acabou transferindo para o Fies aquele aluno que ela dava desconto, que era

> muitas faculdades passaram a incentivar alunos já matriculados a não pagar a própria mensalidade, mas a entrar no Fies que, por sua vez, repassa os valores diretamente para as instituições, sem atraso ou inadimplência. Enquanto as empresas têm dinheiro garantido, a dívida fica com o aluno e o risco, com o governo (Toledo; Saldaña; Burgarelli, 15 Fev 2015).

Figura 5 Matrículas em cursos de graduação presenciais (1995-2007)



Fonte: 1 SÉCCA e LEAL. BNDES Setorial 30.

O tesouro público federal tem dado suporte para o desenvolvimento do "capitalismo acadêmico sem riscos"[346] no Brasil. Grupos privados, a exemplo de *Laureate International Universities*/Universidade Anhembi Morumbi[347], Kroton/Anhanguera Educacional

bolsista, isso gerou o crescimento do ticket médio por aluno quando ela passou a receber do governo'" (Toledo; Oscar; Saldaña; Burgarelli, 15 Fev 2015)

[346] "Segundo o professor Celso Napolitano, presidente da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp), a relação das instituições com o Fies é de 'capitalismo sem risco'. 'Elas não precisam competir por preço, não têm dificuldade de reajustar valores, não têm crise nem problema com aluno'" (Toledo; Saldaña; Burgarelli, 15 Fev 2015). Ainda, para Toledo, "desde que o governo federal começou a mudar as regras de acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em 2010, ser dono de muitas faculdades passou a ser o que há de mais próximo ao capitalismo sem risco no Brasil. O aluno assume um financiamento no Fies, e a faculdade tem a garantia de que receberá integralmente e na data certa o valor da sua mensalidade" (Toledo, 16 fev 2014).

[347] Segundo o portal brasileiro na internet do grupo Laureate, a Rede Laureate é composta por mais de 80 instituições, está presente em 29 países e tem mais de 900 mil estudantes matriculados. A partir de documento digital de divulgação, declara-se: "a Anhembi Morumbi convida você a conhecer a Rede Laureate, um dos maiores grupos internacionais de universidades do mundo, com mais de 80 instituições de ensino, em 29 países. Essa rede reúne câmpus físicos e on-line que oferecem programas de graduação e pós-graduação aos seus mais

Participações S.A.[348], Estácio Participações S.A.[349] e UNIP (Universidade Paulista), têm sido, além dos estudantes bolsistas, beneficiários colaterais do FIES que, entre 2011 e 2014, alocou cerca de R$ 24 bilhões às empresas de educação superior privadas na forma de financiamento de anuidades escolares por meio de bolsas estudantis (Toledo; Saldaña; Burgarelli, 15 Fev 2015). Desta maneira,

> Kroton Anhanguera (...) foi a empresa que mais recebeu pagamentos do governo federal em 2014. Doze mantenedoras do grupo receberam juntas mais de R$ 2 bilhões - o dobro do que a Embraer, que fabrica aviões militares, e a Odebrecht, responsável por dezenas de obras pelo País. Outros grupos também figuram entre os líderes de desembolsos do Tesouro em 2014, como a Estácio (R$ 683 milhões) e a Unip (R$ 390 milhões). O total a mais gasto com o Fies de 2011 a 2014 em relação ao que se gastava antes das mudanças chega a R$ 24 bilhões (Toledo; Saldaña; Burgarelli, 15 Fev 2015).

Tomando somente esses dois programas como amostra (PROUNI e FIES), pode-se ter a dimensão da mercadorização, privatização e financeirização em andamento no campo da

---

de 900 mil estudantes ao redor do mundo. São cursos nas áreas de Engenharia, Educação, Comunicação, Negócios, Saúde, Direito, Arquitetura, Hospitalidade, Artes e Tecnologia da Informação, entre outros (ANHEMBI MORUMBI, 12 Fev 2015, <http://portal.anhembi.br/institucional/rede-internacional-laureate/>).

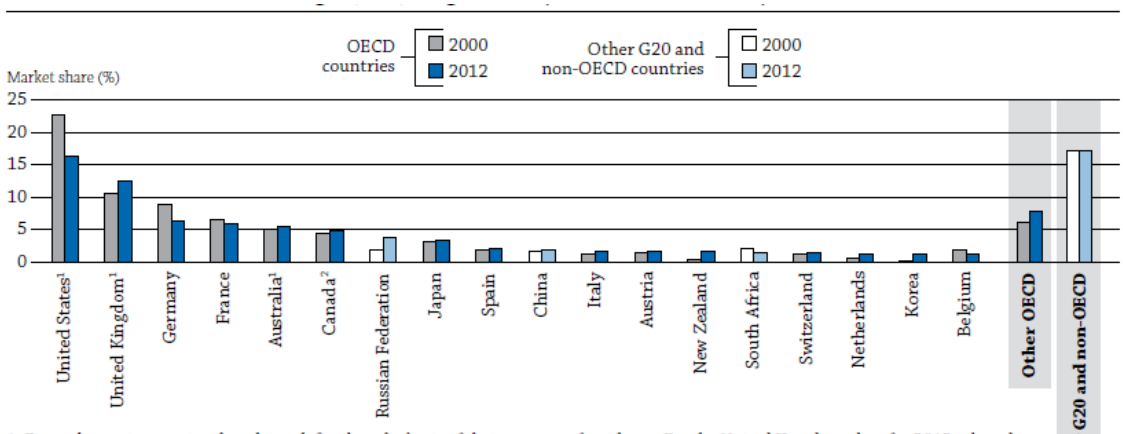
[348] A Kroton Educacional, de acordo com informações aos investidores, ressalta que "Após a fusão com a Anhanguera, a Kroton passou a contar com 130 unidades de Ensino Superior, presentes em 18 estados e 83 cidades brasileiras, além de 726 Polos de Graduação EAD credenciados pelo MEC localizados em todos os estados brasileiros e também no Distrito Federal. A Companhia ainda conta, na Educação Básica, com mais de 870 escolas associadas em todo o território nacional. Por fim, a fusão com a Anhanguera adicionou ao portfolio mais de 400 polos de cursos livres e preparatórios" (...). Informa também que essa trajetória de forte expansão é inaugurada "no início dos anos 2000 e com a mudança do marco regulatório do setor de educação, surge a primeira Faculdade Pitágoras, com novo sistema de ensino e uma metodologia exclusiva criada em parceria com uma das maiores companhias de educação do mundo - a Apollo International, com sede no Estado do Arizona, nos Estados Unidos da América. Tal parceria durou até 2005 quando a Apollo International decidiu vender sua participação aos fundadores.O ano de 2007 ficou marcado pela abertura de capital do Pitágoras na BM&FBovespa, com o nome Kroton Educacional (KROT11), possibilitando a consolidação de uma fase de grande expansão e desenvolvimento da Companhia.Já em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro de um dos maiores fundos de private equity do mundo, a Advent International, que a partir de então compartilharia o controle da Companhia com os sócios fundadores" (KROTON, Extraído de <http://www.kroton.com.br/>, Acesso em 12 Fev 2015).

[349] No sítio digital dedicado à relação com os investidores, é declara-se: "somos uma das maiores organizações privadas no setor de ensino superior no Brasil em números de alunos matriculados, de acordo com dados da Consultoria Hoper referentes ao ano de 2011. Em 30 de setembro de 2014, contávamos com 468,9 mil alunos matriculados nas modalidades presencial e à distância, em cursos de graduação e pós-graduação. Nossa rede é formada por uma universidade, seis centros universitários, 36 faculdades e 163 pólos de ensino à distância credenciados pelo MEC, com uma capilaridade nacional representada por 84 campi, nos principais centros urbanos de 20 estados brasileiros, estrategicamente localizadas nas proximidades das residências e/ou dos locais de trabalho de nosso público alvo de trabalhadores de classes média e média-baixa" (Estácio, 22 Fev 2015).

educação superior no Brasil e o que isto significa para os demonstrativos contábeis dos grupos educacionais privados listados ou não em bolsas de valores no País ou no exterior.

Em países centrais, a exportação de educação superior, como poderá ser ratificado a seguir, participa de maneira saliente no balanço de pagamentos, inclusive e principalmente por intermédio da matrícula de estudantes estrangeiros em suas prestigiosas universidades, tais como, no Reino Unido, Oxford, Cambridge, St Andrews, Glasgow e Londres[350]; nos EUA, Harvard, Columbia, Brown, Cornell, Yale e Stanford; ou na Austrália, Melbourne, Queensland e Sydnei.

Figura 6 - Participação no "Mercado" Transnacional de Educação (% por país de destino)



1. Data relate to international students defined on the basis of their country of residence. For the United Kingdom, data for 2012 is based on citizenship.
2. Year of reference 2011 instead of 2012.
Countries are ranked in descending order of 2012 market shares.
Source: OECD. Table C4.7, available on line. See Annex 3 for notes (*www.oecd.org/edu/eag.htm*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933118827

Fonte: OCDE, 2014.

De maneira esquemática, pode dizer que estão se constituindo três grandes espaços (“mercados”) transnacionais de educação superior: 1) Américas/Mundo, nucleado pelos EUA; 2) Europa/Mediterrâneo/África, referenciado no Processo de Bolonha/EEES (Espaço Europeu

[350] São partes da Universidade de Londres: Birkbeck, Central School of Speech and Drama, Courtald Institute of Art, Goldsmiths College, Heythrop College, Imperial College London, Institute of Cancer Research, Institute of Education, King's College London, London Business School, London School of Economics and Political Science (LSE), London School of Hygiene and Tropical Medicine, Queen Mary, Royal Academy of Music, Royal Holloway, Royal Veterinary College, School of Oriental and African Studies (SOAS), School of Pharmacy, St George's, University College London (UCL)

de Ensino Superior) e focalizado no Reino Unido, França e Alemanha; 3) Oceania/Ásia, multicentrado na Austrália, Nova Zelândia, Japão, China e Coréia do Sul, com preponderância australiana (Azevedo, 2008). Para além de suas especificidades, estas áreas de educação superior em processo de constituição têm similares forças centrípetas:

a) Anglofonia: a língua inglesa como veículo de espraiamento da cultura e da ciência e como reservatório de conhecimento. O inglês tem sido aceito como língua franca mesmo em espaços político-geográficos habitados por concorrentes históricos. Universidades e laboratórios franceses, holandeses e alemães aceitam e promovem a anglofonia em ambientes acadêmicos, em publicações de resultados científicos, em eventos etc.[351].
b) Reputação: o reconhecimento da qualidade de instituições de educação superior por agências de avaliação e de acreditação[352] e por organizações promotoras de *rankings*, que, em geral, são referenciadas em publicações científicas, internacionalização, premiações, a exemplo do Prêmio Nobel, e opiniões de pares (*scholars*), diplomados e empregadores.
c) Economia baseada no Conhecimento (em inglês, *Knowledge Based Economy* - KBE): Estes espaços (países e regiões), de forte atração de acadêmicos (estudantes, professores e cientistas), têm fundamentado suas estratégias de desenvolvimento em modelos que ressaltam a importância do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da inovação[353].

[351] Segundo a OCDE, "the prevalence of predominantly English-speaking destinations, such as Australia, Canada, New Zealand, theUnited Kingdom and the United States, in part reflects the progressive adoption of English as a global language. It may also reflect the fact that students intending to study abroad are likely to have learned English in their home country or wish to improve their English-language skills through immersion in a native English-speaking context" (2014, p. 345).

[352] Para a ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education): "therefore, this report has as a major proposal the creation of a register of recognised external quality assurance agencies operating in higher education within Europe. This proposal is in essence a response to expectations that there is likely soon to be an increase of quality assurance bodies keen to make a profi t from the value of a recognition or accreditation label" (2009, p. 27)

[353] A Comissão Europeia, em documento síntese sobre a estratégia de desenvolvimento **Europa 2020**, enfatiza: "Precisamos de uma estratégia que nos ajude a sair mais fortes da crise e que transforme a UE numa economia inteligente, sustentável e inclusiva (...). A estratégia Europa 2020 estabelece três prioridades que se reforçam mutuamente: – Crescimento inteligente: desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação. – Crescimento sustentável: promover uma economia mais eficiente em termos de utilização dos recursos, mais ecológica e mais competitiva. – Crescimento inclusivo: fomentar uma economia com níveis elevados de emprego que assegura a coesão social e territorial." (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 5).

d) Potência econômico-cultural-militar: em via de mão dupla, muitas universidades alcançam reconhecimento por reverberar e representar a potência e o poder dos países e regiões em que estão situadas; mas também e pela mesma razão, estas instituições concedem respaldo, na forma de *soft power* (poder brando), a suas sedes (países e regiões). De acordo com Nye Jr (2011), *Smart-power* (poder inteligente) é a combinação de *soft power* (poder brando) e *hard-power* (poder duro ou coerção). Em especial, *soft power* é a capacidade de influenciar o comportamento de outros atores ou de conseguir que outros atores tomem como seus interesses que na realidade não o são, por intermédio de meios não violentos e sem a necessidade de efetuar pagamentos. Em outros palavras, é o poder conquistado a partir da capacidade de convencimento, da capacidade industrial avançada e da capacidade de produzir conhecimento de fronteira, inclusive na área militar[354].

No âmbito do campo da educação superior, este arranjo de forças centrípetas, composto como um amálgama de capitais econômico, social, político, científico e cultural, é impulsionado pelo (re)conhecimento de suas produções material e simbólica. Desta maneira, como um virabrequim em rotação[355], o campo da educação superior absorve energias e disponibiliza potência. Esta capacidade de conversão, entre outras conseqüências, atrai para suas coordenadas (reais e virtuais) atores sociais (estudantes, cientistas, artistas, empreendedores, empresários, talentos etc.) de espaços geográficos e sociais distintos. *Grosso modo*, os três principais eixos acadêmico-científicos globais, tendo por pontas de lança EUA, Europa e Oceania-Ásia emergente, atraem atores sociais e recebem energia da periferia, da

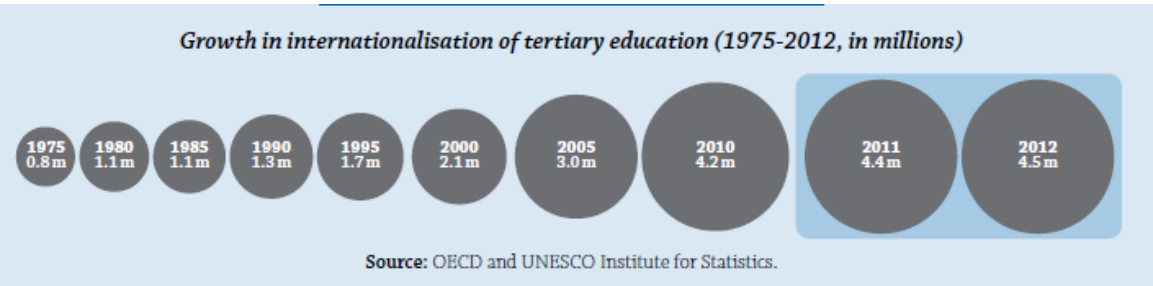
[354] Joseph Nye Jr é um pensador referencial do "institucionalismo neoliberal" na área de relações internacionais (não confundir com neoliberalismo econômico). Literalmente afirma Nye Jr.: "Smart power is the combination of the hard power of coercion and payment with de soft power of persuasion and atraction" (2011, p. xiii).

[355] Um eixo em formato de virabrequim, desenhado com vários cotovelos (eixo de manivelas) que transformam o movimento retilíneo (de cada uma dessas forças) em movimento circular, expressando a potência [motora] de [a]tração de um País ou região. A representação, a seguir, ajuda a entender a rotação de um eixo de virabrequim em um motor à explosão (Imagem extraída de < http://www.akv8.com.br/balanceamento.htm>)

semi-periferia e, na concorrência, de seus equivalentes do centro do sistema[356]. Esta capacidade de atração, no que se refere à educação superior, pode ser ilustrada com dados da OCDE, segundo a qual,

> 75% dos estudantes estrangeiros estão matriculados em instituições de educação superior de um país da OCDE. Na área da OCDE, os países EU21 [primeiros 21 países a se associarem à União Européia – UE] recebem a maior proporção (39%) de estudantes estrangeiros. Estes 21 países também acolhem 98% dos estudantes estrangeiros matriculados em países da UE. Cerca de 74% dos estudantes estrangeiros matriculados em países EU21 vêm de outro país EU21, demonstrando o efeito das políticas de mobilidade da UE. A América do Norte é a segunda região mais atraente para estudantes estrangeiros, com 21% do total (...). Em 2012, mais de um em cada dois estudantes estrangeiros na educação superior foram inscritos na Austrália, Canadá, França, Alemanha, Reino Unido ou nos Estados Unidos da América. Em termos absolutos, os Estados Unidos acolheu a maioria desses estudantes, com 16% de todos os estudantes estrangeiros, seguido pelo Reino Unido (13%), Alemanha (6%), França (6%), Austrália (6%) e Canadá (5%) (2014, p. 344)[357].

Figura 7 - Estudantes de ES matriculados fora de seus País de Cidadania (1975-2012)



[356] O relatório da Comissão Europeia **Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo** reconhece que "os desafios globais tornam-se mais prementes. Enquanto a Europa tem de abordar as suas próprias fragilidades estruturais, o mundo está a evoluir rapidamente e será muito diferente no final da próxima década (...). A concorrência das economias desenvolvidas e emergentes está a intensificar-se. Países como a China ou a Índia estão a investir fortemente em investigação e tecnologia, para que as suas indústrias possam ascender na cadeia de valor e 'dar o salto' para a economia mundial (...).A Europa tem de agir para evitar o declínio [sem grifos no original]" (Comissão Europeia, 2010, p. 9)

[357] "75% of foreign students are enrolled in tertiary education in an OECD country. Within the OECD area, EU21 countries host the largest proportion (39%) of foreign students. These 21 countries also host 98% of foreign students enrolled in EU countries. Some 74% of foreign students enrolled in EU21 countries come from another EU21 country, demonstrating the effect of EU mobility policies. North America is the second most attractive region for foreign students, with 21% of the total (...).In 2012, more than one in two foreign students in tertiary education were enrolled in Australia, Canada, France, Germany, the United Kingdom or the United States. In absolute terms, the United States hosted most of these students, with 16% of all foreign students, followed by the United Kingdom (13%), Germany (6%), France (6%), Australia (6%) and Canada (5%)" (ODE, 2014, p. 344).

Nota-se, assim, que a tendência é de forte crescimento da matrícula em países terceiros, sendo que a maior expansão tem ocorrido na Ásia. De acordo com a OCDE, em 2012, mais de 4,5 milhões de estudantes estavam frequentando uma instituição de educação terciária situada fora de seu domicílio nacional; destes estudantes, 53% são asiáticos provenientes, majoritariamente, da China e Índia (OCDE, 2014, p. 342).

O Departamento de Educação do Governo australiano calcula que a entrada de divisas com serviços educacionais (em todas as etapas e níveis), no ano escolar 2012-2013, foi próxima de $15 bilhões de dólares australianos, equivalente a US$11,7 bilhões de dólares norte-americanos. Disto, a educação superior respondeu por $9.8 bilhões de dólares australianos nesse mesmo período (67.6% do total), correspondendo a US$7,65 bilhões de dólares norte-americanos (Australian Government, nov. 2013).

O Ministério de Estado para Universidades e Ciência do Governo do Reino Unido calcula em £10,2 bilhões de Libras a entrada de recursos estrangeiros com matrículas de estudantes em instituições de educação superior e com despesas de moradia e manutenção (UK, 2013). David Willetts, ministro da pasta, reconhece a importância da educação superior britânica na pauta de exportações do Reino Unido:

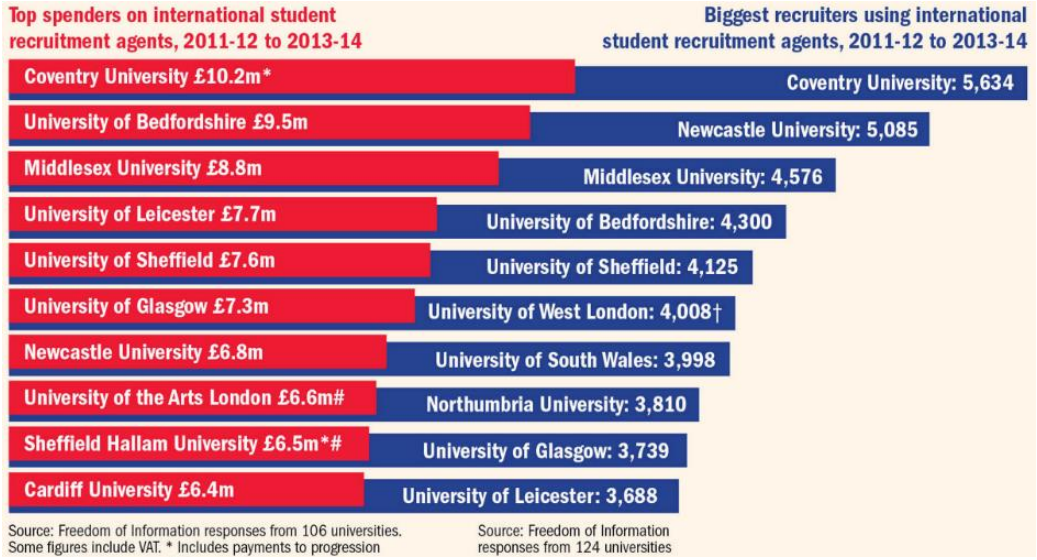
> Há poucos setores da economia do Reino Unido com a capacidade de crescer e gerar receitas de exportação tão impressionante como a educação (...). As nossas universidades, faculdades, organizações de qualificação e escolas são reconhecidas globalmente por sua excelência. Temos também muitas empresas de ensino excelentes, tais como Pearson[358], um verdadeira grande marca britânica e principal empresa de educação do mundo (...).Os estudantes estrangeiros que vêm para a Grã-Bretanha estudar fazem uma enorme contribuição para a nossa economia. Cada aluno na educação superior, em média, paga taxas de cerca de £10.000 (dez mil Libras) por ano e gasta outro montante enquanto está aqui. Em 2011 e 2012, estimamos que os estudantes estrangeiros que freqüentam instituições de educação

[358] O jornal Folha de S. Paulo, em matéria sobre a desnacionalização da escola de idiomas Wizard, reporta a respeito da dimensão dos negócios da Pearson no Brasil: Carlos Wizard Martins, que "construiu a maior rede de escolas de idiomas do país, com 2.600 unidades das bandeiras Wizard, Yázigi e Skill, entre outras, vendeu a totalidade do Grupo Multi para o grupo britânico Pearson por R$ 1,95 bilhão (...). A Pearson não é novata no mercado de ensino brasileiro. O grupo comprou em 2010 os sistemas COC, Dom Bosco, Pueri Domus e Name, adotados em mais de 2.000 escolas. Os britânicos editam ainda o jornal "Financial Times" e detêm, por meio da Penguin, 45% da Companhia das Letras (BARBOSA; MIOTO, 04 Dez 2013).

> superior no Reino Unido pagaram £10,2 bilhões de Libras em anuidades e despesas de manutenção/moradia[359] (UK, 2013, p. 3).

Entretanto, deve-se ressaltar que, de acordo com investigação do periódico **THE** (**Times Higher Education**), várias universidades do Reino Unido têm recorrido a agentes externos, com o devido pagamento de comissões, para recrutar estudantes não-europeus. **THE** revela que, no ano acadêmico 2013-2014, foram pagos £86.7 milhões de Libras para os intermediários estrangeiros (Havergal, 19 Feb 2015). Com base em dados da HESA (Higher Education Statistics Agency), no período de 2013-2014, de 179.390 estudantes originários de um País extra-europeu, 58.257 (32,5% do total) foram matriculados em universidades britânicas de maneira comissionada (Havergal, 19 Feb 2015).

Figura 8 – Top 10: Universidades que mais pagaram agentes e que mais recrutaram estudantes

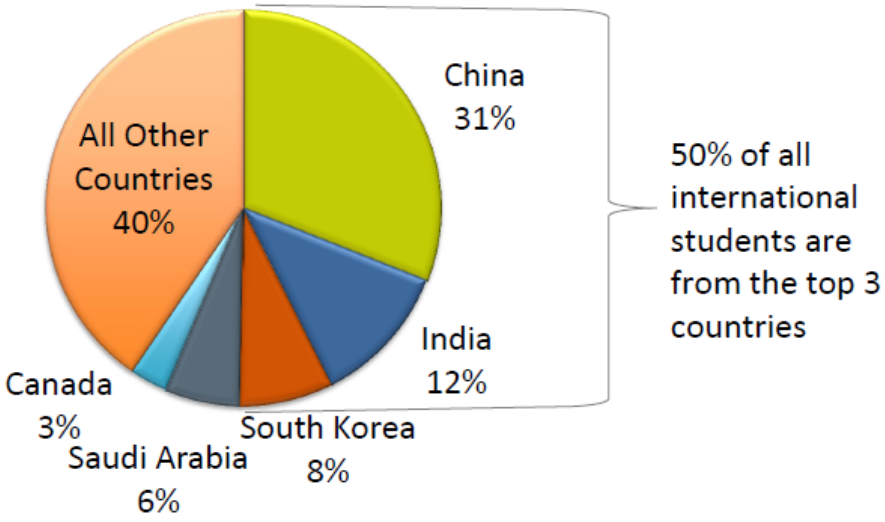


Os EUA é o país que mais atrai estudantes originários de outros países. O Institute of International Education (IIE), que edita **OpenDoors**, um relatório de estatísticas sobre intercâmbio estudantil, contabiliza 886.052 estudantes estrangeiros matriculados em

[359] "There are few sectors of the UK economy with the capacity to grow and generate export earnings as impressive as education (...). Our universities, colleges, awarding organisations and schools are recognised globally for their excellence. And we have many excellent education businesses such as Pearson, a truly great British brand and the world's leading education company. Overseas students who come to Britain to study make a huge contribution to our economy. Each student in higher education on average pays fees of about £10,000 a year and spends more than this again while they are here. In 2011/12 we estimate that overseas students studying in higher education in the UK paid £10.2bn in tuition fees and living expenses" (2013, p. 3).

universidades norte-americanas no ano 2013/2014. Desse total, a China é a origem de 274.439 universitários, correspondendo a 31% do total, seguida por Índia (102.673 estudantes) e Coréia do Sul (68.047 estudantes). Esta mobilidade contribui com US$27 bilhões de dólares para a economia norte-americana.

Figura 9 - Origem dos estudantes estrangeiros nos EUA (top 5)



Fonte: Institute of International Education (IIE), OpenDoors, 2014.

Ausente qualquer forma de preconceito, porém esses dados, relativos a três países anglófonos, Austrália, Reino Unido e EUA, demonstram que a internacionalização da educação superior, por intermédio da mobilidade transfronteiriça de estudantes, para além das possíveis e desejáveis interculturalidade e integração, está sendo, na realidade, uma modalidade de transnacionalização e de venda de serviços, no caso, de "serviços de educação", conforme o que preconiza o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços – AGCS[360] (em inglês, General Agreement on Trade in Services – GATS), de 1995, como resultado da Rodada Uruguai (1986-1994), a mesma que encaminhou a criação da OMC (Organização Mundial do Comércio), que veio a surgir oficialmente pelo Acordo de Marrakech de 1995.

[360] O AGCS (GATS) considera quatro as modalidades de comércio de serviços:
a) *Cross-border supply* (oferta transfronteiriça, tais como a educação a distância, educação *on line* e franquias de cursos); b) *consumption abroad* (consumo no exterior pela mobilidade do estudante ao exterior); c) *commercial presence* (presença comercial pela mobilidade da instituição em país diferente de sua sede); d) *presence of natural persons* (presença física do trabalhador da educação no exterior - professores e pesquisadores que trabalham temporariamente no exterior).

Neste sentido, o que se tem chamado de internacionalização da educação superior é, em grande medida, transnacionalização da educação superior, pois a mobilidade de estudantes tem se fundado, majoritamente, no comércio de serviços de educação terciária, o que contribui para a formação de um mercado mundial de educação superior e menos para a construção de um campo social global de educação superior. Porém, sempre resta, nos campos de educação superior e em outros campos sociais, lutar para que a educação, a cultura, a ciência e o conhecimento sejam tratados como bens a serem solidariamente compartilhados ou como bens públicos, conforme a preconiza a Conferência Regional de Educação Superior – CRES/2008: "A ES é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado" (IESALC/UNESCO, 2008).

Considerações finais

A educação superior, contraditoriamente, pode tanto fazer parte de um processo "desinteressado" de interculturalidade e de integração de campos sociais acadêmicos como um setor de serviços em processo de transnacionalização "interessado" na formação de um mercado mundial.

O resultado dessa contradição reside na correlação de forças no campo de poder nacional e internacional. Como exemplo, no Brasil, pode-se observar que o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) é compatível com o modelo de desenvolvimento econômico baseado no conhecimento (prioritariamente vinculado às Ciências Naturais), com estratégias similares às dos países centrais, ao consignar como objetivos no Decreto n. 7.642, de 13 dez. 2012, de criação do Programa CsF, que o mesmo contribuirá para o "aumento da competitividade das empresas brasileiras" (inciso VIII) e que estimulará e aperfeiçoará "as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação" (inciso IX). Para isso, o Programa CsF prevê a alocação de mais de R$3,2 bilhões, a serem executados em quatro anos do Programa até 2015 para a atribuição de 101.000 bolsas a estudantes e pesquisadores no País e no Exterior" (BRASIL, 22 fev 2015)

Entretanto, apesar dos declarados resultados esperados, o Programa CsF, para seu sucesso, deve estar conectado com outras políticas públicas, com as políticas econômicas e com um modelo progressista de desenvolvimento do País que, a propósito, tem estado amarrado por altas taxas de juros, câmbio valorizado, desnacionalizações, privatizações, contingenciamentos orçamentários e globalização e regionalização abertas (outras vicissitudes e vícios também barram o desenvolvimento do Brasil: o burocratismo, o patrimonialismo, a corrupção endêmica, a pouca transparência pública e os variados casos de "cercamentos" e expropriações de bens públicos e bens comuns – como aparecem recorrentemente no campo da educação – básica e superior).

Vale frisar ainda que, como já observado no presente capítulo, a educação pública não é distribuída de maneira justa e igualitária e a qualidade educativa tem sido reservada, nas esferas pública e privada, a uma parcela minoritária da população – para os herdeiros de capital cultural e de capital econômico (que podem pagar)[361].

Além disso, pelas dimensões do País e pelo proeminente número populacional (mais de 202 milhões de pessoas), pode-se inferir que a internacionalização da educação superior deve ser fundada na interculturalidade, na integração dos povos e na solidariedade. Comparem-se os números de estudantes brasileiros em mobilidade internacional com outros países e será possível perceber que o campo da educação superior do Brasil, fracionado pelo pacto federativo em sistema federal e 27 outros sistemas de educação superior, correspondentes às unidades federativas - 26 Estados e o Distrito Federal, precisa muito avançar na efetiva integração com os campos acadêmicos de outros países e regiões, quiçá contribuindo para a formação de um campo global da educação superior.

O campo acadêmico global (em construção?), potencialmente, comporta os espaços sociais ocupados por atores sociais com passaportes simbólicos que lhes concedem o reconhecimento científico pelos pares. De maneira otimista, espera-se que a circulação internacional de ideias (pelo deslocamento físico e virtual – cursos, conferências e palestras – e pela distribuição de capital objetivado em livros, revistas, jornais e demais publicações –

[361] Há Políticas públicas de promoção e maior acesso à educação superior no Brasil pela ampliação de vagas públicas, por intermédio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pela criação de novas Instituições públicas de educação superior e por programas de bolsas a estudantes como o PROUNI e o FIES. Sobre o REUNI, consultar LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008 (ver referências).

material ou digital) e o compartilhamento do conhecimento, da ciência e da cultura permitam a liberação de tantos anos de *soledad* e do *vicio hereditario de hacer para deshacer*, pois como registra e inspira Gabriel García de Marquez,

> Cuando Gastón le perguntó (a Aureliano) cómo había hecho para obtener informaciones que no estaban en enciclopedia, recibió la misma respuesta que José Arcadio: 'Todo se sabe'. Además del sánscrito, Aureliano había aprendido el inglés y el francés, y algo de latín e del griego (2007, p. 433).

Sem *soberbia*, como diz García Marquez, e sem perder as raízes, a América Latina e o Caribe (ALC)[362] podem encontrar a pista para a integração dos campos de educação superior, para isso precisam do exercício da internacionalização solidária e tratar a educação (básica e superior) como um bem público e comum. Com oportunidade, a Declaração da CRES 2008, de Cartagena de Indias, recorre às reflexões de Gabriel Garcia Marquez:

> La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para crear el futuro del Continente. Los participantes de la CRES 2008 ratifican el compromiso de asegurar esta tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio. Decimos con Gabriel García Márquez, desde su sentida Colombia, que nos toca avanzar hacia "una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra (IESALC/UNESCO. Declaración CRES 2008).

Para finalizar, parafraseando Knight (2011, p. 4), não é demasiado ressaltar que a internacionalização da educação superior não é um fim em si mesmo, mas um processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global às atividades próprias das Instituições acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão e inovação) e às suas metas e funções, em especial, a formação de pessoal nas diversas modalidades de educação superior[363]. Ou seja, a internacionalização da educação superior, potencialmente, é meio para a integração e diálogo de culturas e contribui para a justa e correta consecução do plano de desenvolvimento das

[362] Como se fosse Macondo - a cidade imaginária de **Cien Años de Soledad**, de García Marquez.
[363] Literalmente, Knight assevera: "Internationalization is a process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the goals, functions, and delivery of higher education (...).Internationalization is a means to an end, not an end unto itself".

universidades, logo de suas missões precípuas, acordado pelas instâncias colegiadas institucionais, sob a proteção constitucional em cada País e, em caso de integração, pelos acordos regionais que, necessariamente, devem respeitar a autonomia universitária.

Referências

ANHEMBI MORUMBI. **Rede Internacional Laureate**. Extraído de <http://portal.anhembi.br/institucional/rede-internacional-laureate/>, Acesso em 12 Fev 2015.

AUSTRALIAN GOVERNMENT. Export income to Australia from international education activity in 2012-13. **Research Snapshot**. Australian Education International: November 2013.

AZEVEDO, M.L.N. Integração Regional e Educação Superior: regulações e crises no Mercosul. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A. Crise da Escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. O modelo inglês de educação superior e o processo de Bolonha: integração, internacionalização ou mercadorização do espaço europeu de educação superior? In: AZEVEDO, M.L.N. **Políticas Públicas e Educação**: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008.

BARBOSA, Mariana; MIOTO, Ricardo. Britânicos compram Yázigi, Wizard e Skill por R$ 1,95 bi. **Folha de S. Paulo**. 04 Dez. 2013. Extraído de <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/142023-britanicos-compram-yazigi-wizard-e-skill-por-r-195- bi.shtml>, acesso em 04 dez. 2013.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria a ação. Campinas: Papirus, 1996. Tradução: Mariza Corrêa.

_____. **Questions de Sociologie**. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP – Porto Alegre: Zouk, 2008

_____. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 145, décembre 2002. La circulationinternationale des idées. pp. 3-8, doi: 10.3406/arss.2002.2793.

_____. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). (Org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. 15ed.Petrópolis - RJ: Vozes.

BRASIL. **Ciências sem Fronteiras**. O Programa. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Extraído de http://www.cienciasemfronteiras.gov.br). Acesso em 22 fev 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. **EUROPA 2020**: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Comissão Europeia, Bruxelas, 03 Março 2010.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

ENQA. **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. 3rd. Edition. ENQA: Helsinki, Finland, 2009

ESTÁCIO. Perfil corporativo. **Relação com Investidores**. Extraído de <http://www.estacioparticipacoes.com.br/>, acesso em 22 Fev 2015.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Cien Años de Soledad. Real Academia Espñola. Madrid/Bogotá, 2007.

HAVERGAL, Chris. Agents paid an average of £1,767 per non-EU recruit. THE-Times Higher Education. 19 feb 2015. Extraído de < http://www.timeshighereducation.co.uk/news/agents-paid-an-average-of-1767-per-non-eu-recruit/2018613.article >, acesso em 23 fev 2015.

IESALC/UNESCO. Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. **Conferencia Regional de Educación Superior 2008**. Cartagena de Indias, Colombia, 2008.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE). **OpenDoors 2014**. Washington: U.S. Departament of State, Nov. 2014

KNIGHT, Jane. Five myths about internationalisation. International Focus. issue 67, : 23 fev 2011, London: The UK HE International Unit.

KROTON. **Sobre a Kroton**. Extraído de <http://www.kroton.com.br/>, Acesso em 12 Fev 2015.

LIMA, Licínio C., AZEVEDO, Mário Luiz Neves de, & CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13,n. 1, p. 7-36, mar. 2008

LIRA, Davi. Só em 2013, faculdades ganharam R$ 750 milhões de isenção de impostos com Prouni. **iG São Paulo**. 28 ago 2014. Extraído de <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-08-28/so-em-2013-faculdades-ganharam-r-750-milhoes-de-isencao-de-impostos-com-prouni.html>, acesso em 22 fev 2015.

LORENZONI, Ionice. PROUNI. Programa completa 10 anos com maior oferta de bolsas desde que foi criado. 26 dez de 2014. Extraído de <portal.mec.gov.br>, Acesso em 22 Fev 2015.

NOSELLA, Paolo. **Filosofia da Educação: multiculturalismo e interculturalismo**. 2015. Mimeo.

_____. **Mensagem Eletrônica** destinada a Mário Luiz Neves de Azevedo. 27 Jan 2015.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens de nosso época. tradução de Fanny Wrabel. 2a. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

NYE Jr, Joseph. **The Future of Power**. New York: Public Affairs (Perseus Books): 2011.

TOLEDO, José Roberto de. Pátria Especuladora. **O Estado de S.Paulo**. 16 fev. 2015. Extraído de <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,patria-especuladora-imp-,1635087>, Acesso em 22 fev 2015.

_____; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo - O Estado de S.Paulo. Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a R$ 13,4 bi, mas ritmo de matrículas cai. **O Estado de S.Paulo**. 15 fev. 2015. Extraído de <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,gasto-com-fies-cresce-13-vezes-e-chega-a-r-13-4-bi-mas-ritmo-de-matriculas-cai-imp-,1634714>, Acesso em 22 fev 2015.

_____; OSCAR, Naiana; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. Com novas regras no Fies, mensalidades revertem queda e voltam a subir. **O Estado de S.Paulo**. 16 fev. 2015. Extraído de <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,com-novas-regras-no-fies-mensalidades-revertem-queda-e-voltam-a-subir,1634994>, Acesso em 22 fev 2015.

UK. **International Education**: Global Growth and Prosperity. Industrial Strategy: government and industry in partnership. Foreword: David Willetts (Minister for Universities and Science). London, July 2013.

Wit, Hans de. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. International Higher Education. Center for International Higher Education. The Boston College. Boston, nº. 64, Summer 2011, p. 6-7.

INTERNACIONALIZAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISANDO CONCEITOS

Jeinni Kelly Pereira Puziol
jeinnikelly@hotmail.com
Universidade Estadual de Maringá

Gladys Beatriz Barreyro
gladysb@usp.br
Universidade de São Paulo

Eixo 6 - Produção do conhecimento na expansão da educação superior

RESUMO:

No contexto da globalização, os Estados Nacionais estão vivenciando processos de aproximação econômica, política, social e cultural, traduzidos muitas vezes pela organização de blocos econômicos que objetivam fortalecer o país nos âmbitos nacional, regional e internacional, como é o caso do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e da União Europeia (UE). A educação também tem sido inserida nesse processo de cooperação entre as nações, pois se trata de um fator estratégico para o desenvolvimento dos territórios, como o Setor Educacional do Mercosul (SEM) e o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que visam à formação de um espaço regional de integração educativa. Dessa forma, este artigo objetiva discutir conceitos que emergem com bastante intensidade no interior desses processos: internacionalização, regionalização e integração. Tais conceitos são essenciais para o entendimento dos propósitos, sejam eles monetários ou educacionais, que norteiam os blocos econômicos atualmente.

Palavras-chave: Internacionalização; Regionalização; Integração; Educação; Economia.

INTRODUÇÃO

Território, povo e soberania, elementos fundamentais do Estado-nação, ordenamento político tradicional que tem seus limites e fronteiras parcialmente diluídos diante das interações transnacionais características da globalização. Internacionalizar, regionalizar e integrar são ações que emergem com maior intensidade nesse contexto, no qual os países se configuram como territórios nacionais de economia internacional e em que relações geopolíticas, sociais e culturais interagem de forma desigual e dão origem a parcerias, como acordos multilaterais e blocos regionais.

Dessa maneira, o escopo deste trabalho é apresentar e discutir três conceitos basilares para compreender as modificações econômicas e educativas das realidades nacionais no

contexto global: internacionalização, regionalização e integração. Tais conceitos representam transformações materiais no cenário das nações, principalmente a partir de 1945, intensificadas com a Revolução Tecnológica de 1970, quando economia, política, sociedade e cultura emaranham-se em redes, conceito importante na atualidade que trata de uma infraestrutura que possibilita a transportação de informação, energia e matéria, e "[...] que se inscreve sobre um território onde se caracteriza pela topologia dos seus pontos de acesso ou pontos terminais, seus arcos de transmissão, seus nós de bifurcação ou de comunicação" (CURIEN apud SANTOS, 1996, p. 209).

Com a configuração da Nova Ordem Mundial[364] a partir da década de 1990, marcada por um conjunto de poderes geopolíticos multipolares, o aprofundamento das relações econômicas, políticas e sociais entre países tornou-se mais intenso, traduzido na configuração de blocos econômicos regionais. A União Europeia, por exemplo, embora tenha se configurado antes da década de 1990, em 1951, tornou-se mais dinâmica e mundialmente influente principalmente no final do século XX e início do XXI. Juntamente com a União Europeia, outros blocos, como Mercosul, Tratado Norte-americano de Livre Comércio (NAFTA) e Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC), expressam a união de países que visam diversos objetivos, como integração econômica, diminuição de barreiras alfandegárias, livre comércio, intercâmbio de conhecimento, educação, cultura, pessoas, etc. Essa é a realidade atual dos países, onde os Estados abdicam de parte de sua soberania para fazer parte de uma organização supranacional, o que evidencia a necessidade de se refletir sobre os significados dessas parceiras, focando-se principalmente na economia e na educação, objeto de estudo deste trabalho.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira parte a discussão versa sobre as mudanças econômicas e políticas que emergiram com o fim da Guerra Fria, e, por conseguinte, a estruturação da Nova Ordem Mundial, com diferentes polos de poder e mudança no conceito de Estado-nação. A segunda parte apresenta uma breve caracterização de dois blocos econômicos da atualidade, Mercosul e União Europeia, destacando as cooperações no âmbito da educação superior, de forma mais específica, o Setor Educacional do Mercosul (SEM) e o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). A terceira parte

[364] A Nova Ordem Mundial é aqui entendida como o contexto geopolítico que emergiu após a Guerra Fria, marcado pela multipolaridade de poderes entre as nações, com destaque para alguns países e regiões, como: os Estados Unidos da América, o Japão, a China e a Europa (VESENTINI, 1996).

apresenta e discute os conceitos de internacionalização, regionalização e integração, fundamentais para a compreensão crítica da realidade globalizada que atinge os países atualmente.

A NOVA ORDEM MUNDIAL: DO PODERIO BIPOLAR AO MULTIPOLAR

Duas Guerras Mundiais, o *crash* da bolsa de Nova York de 1929, a Revolução de 1917, a criação e extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a crise do petróleo na década de 1970 são acontecimentos que marcaram de forma indelével o século XX, definido por Hobsbawm (1995) como a "era dos extremos". Século caracterizado pela Era do Ouro e seu intenso crescimento econômico, mas também pela Era das Catástrofes, no qual milhões de vidas foram dizimadas pela própria vontade humana. Um período no qual o mundo vivenciou, de forma profunda, a contradição entre a inteligência e a crueldade do homem (contradição que persiste na atualidade).

Do início da I Guerra Mundial (1914) ao fim da II Guerra (1945), houve, no contexto da aviação, a construção e popularização dos aviões caças; na medicina, a descoberta e ampla utilização da penicilina; na informática, a invenção do primeiro computador eletrônico; na física, a Teoria da Relatividade de Einstein, a produção de energia e a construção de satélites. No entanto, parte desse progresso foi utilizada para aniquilar vidas ao longo das guerras, como o uso dos aviões caças nas batalhas militares, da teoria da relatividade na elaboração da bomba atômica, de prisioneiros de guerra como cobaias da medicina e a elaboração do computador para atender às necessidades de cálculo de trajetória e velocidade de projéteis balísticos. Tais contradições fundamentam a lógica do Estado-nação que precisa garantir sua soberania, seu território e a segurança do seu povo, mesmo que isso signifique a ruína de outros países.

A partir de 1945, os embates entre as nações continuaram, porém houve algo novo na geopolítica[365] mundial: a configuração de um mundo bipolar em termos políticos e econômicos - de um lado a URSS e de outro os Estados Unidos da América (EUA). Um

[365] É importante esclarecer que "[...] a palavra geopolítica não é uma simples contração de geografia política, como pensam alguns, mais sim algo que diz respeito às disputas de poder no espaço mundial e que, como a noção de PODER já o diz (poder implica em dominação, via Estado ou não, em relação de assimetria enfim, que podem ser culturais, sexuais, econômicas, repressivas e/ou militares, etc.), não é exclusivo da geografia" (VESENTINI, s/d, p. 3).

contexto marcado pela corrida armamentista, espacial e tecnológica, no qual Ocidente e Oriente foram envolvidos numa Guerra Fria, que, em alguns casos, mostrou-se bastante "quente", como, por exemplo, nos embates entre os exércitos soviético e norte-americano na Guerra do Vietnã (1955-1975) e na Guerra da Coreia (1950-1953).

Na órbita dos "dois campos", URSS e EUA, estavam os estados-satélite, países que, embora independentes, eram influenciados política e ideologicamente pela potência socialista ou capitalista (HOBSBAWM, 1995). Os estados-satélite eram persuadidos a seguir um modelo ou outro por meio de coerção militar, pressão política ou empréstimos financeiros. Uma aproximação global mais intensa estava em curso nas diversas regiões continentais, a III Revolução Industrial, ou Revolução Tecnológica, possibilitou uma ligação maior entre os países, fosse no âmbito econômico, político, social ou cultural.

Uma transformação global se acentuou a partir de 1970 e reinventou limites e fronteiras nacionais. Um mercado global orquestrou uma reorganização geográfica desigual que valorizava determinadas regiões em detrimento de outras, resignificando o Estado-nação. Para Harvey (2009, p. 264), "com a redução das barreiras espaciais, aumenta muito mais a nossa sensibilidade ao que os espaços do mundo contêm". O sistema westfaliano de Estado-nação, como aponta Dale (2009), que remonta os tratados da Paz de Westfália de 1648, baseado na ampla soberania para jurisdição do território e da população, sofreu intensas transformações no contexto mundial, pois a economia e a política dos países se emanciparam do Estado-nação para se integrar ao capitalismo global.

Hobsbawm (1995, p. 20), ao discutir as tensões políticas dos Estados-nação, soberanos e independentes, acentua que os mesmos "[...] viram-se esfacelados pelas forças de uma economia supranacional ou transnacional e pelas forças infranacionais de regiões [...]". O Estado-nação continuava tendo papel fundamental, porém suas funções tradicionais se empalideceram diante de uma economia internacionalizada (SANTOS, 2008).

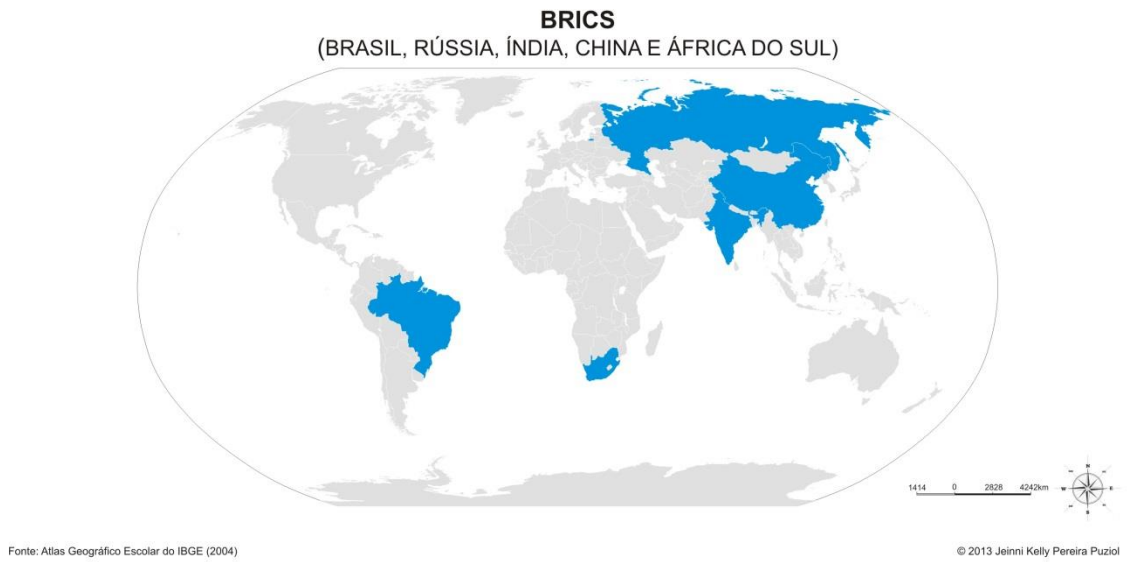
Para Hobsbawm (1995, p. 413), "quando a economia transnacional estabeleceu seu domínio sobre o mundo, solapou uma grande instituição, até 1945 praticamente universal: o Estado-nação territorial" [...]. A formação da URSS, no início do século XX, representou uma abdicação de soberania em função de uma organização maior que uma nação, uma união de 15 repúblicas que tiveram papel fundamental no contexto bipolar da Guerra Fria.

A queda do Muro de Berlim em 1989 e a dissolução da URSS em 1991, juntamente com os processos de globalização e a revolução tecnológica, contribuíram para a formação de

um mundo multipolar, a configuração de uma nova ordem mundial, no qual outras nações se destacaram no cenário mundial (VESENTINI, 1996). A organização de blocos econômicos tornou-se cada vez mais comum a partir de década de 1960, e a União Europeia se configurava cada vez mais como uma referência.

Além dos EUA, enquanto grande potência econômica, política e militar, outros polos também emergiram, como a própria União Europeia e também o Japão (HARVEY, 2011). Mais recentemente, século XXI, a China ganhou importante destaque na economia e geopolítica global, ultrapassando, inclusive, o Japão no *ranking* mundial do Produto Interno Bruto (PIB), e também outras nações que já tiveram seu peso histórico, como a Rússia, e outras que foram colônias europeias e hoje são candidatas a potências econômicas: Brasil e Índia. É importante ressaltar que Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul formam um grupo de nações emergentes com amplo potencial de desenvolvimento econômico, e esses países são conhecidos pela sigla em língua inglesa: BRICS. A espacialização dos BRICS pode ser visualizada no mapa a seguir. Ressalta-se o potencial territorial e econômico que tem o continente asiático atualmente.

Mapa 1 - BRICS



Fonte: Elaboração própria com dados do Atlas Geográfico do IBGE (2004).

A partir de 1960, vários blocos econômicos se oficializaram no contexto mundial, alguns com maior importância econômica e política e outros menos. A formação de blocos evidencia a importância da globalização e, para alguns autores, a "[...] erosão inevitável e

irreversível do Estado-nação e a emergência de uma soberania pós-nacional" (VIEIRA; BORBA, 2010, p. 38).

BLOCOS ECONÔMICOS: FRONTEIRAS (DES)TERRITORIALIZADAS NO MERCOSUL E NA UNIÃO EUROPEIA

A seguir, são listados os principais blocos econômicos formalizados a partir da II Guerra Mundial. Tais blocos possuem características específicas e contextos de formação diferenciados, alguns possuem importância global, como é o caso da União Europeia, e outros possuem importância reduzida devido ao pequeno poder econômico de suas nações, como é o caso da maioria dos blocos do continente africano.

Tabela 1 – Blocos Econômicos

ANO	BLOCO ECONÔMICO	CONTINENTE	PAÍSES
1949	Conselho para Assistência Econômica Mútua (COMECOM)	Ásia e Europa	24
1951	Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (atual União Europeia)	Europa	28
1960	Mercado Comum Centro-americano (MCCA)	África	5
1967	Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN)	Ásia	10
1967	Comunidade da África Oriental (CAO)	África	5
1969	União Aduaneira da África Austral (UAAA)	África	4
1969	Comunidade Andina de Nações (CAN)	América	4
1973	Comunidade do Caribe	América	15
1975	Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO)	África	15
1980	Associação Latino-Americana de Integração (ALADI)	América	14
1981	Conselho de Cooperação do Golfo (CCG)	Ásia	6
1989	Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC)	Ásia e América	21
1991	Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)	América	5
1991	Comunidade dos Estados Independentes (CEI)	Ásia	12
1992	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC)	África	14
1993	Tratado Norte-americano de Livre Comércio (NAFTA)	América	3
1993	Mercado Comum da África Oriental e Austral (COMESA)	África	19
1994	Comunidade Econômica e Monetária da África Central (CEEAC)	África	10
2001	União Africana	África	54
2008	União de Nações Sul-Americanas (USANUL)	América	12

Fonte: Elaboração própria a partir dos sites oficias dos blocos econômicos.

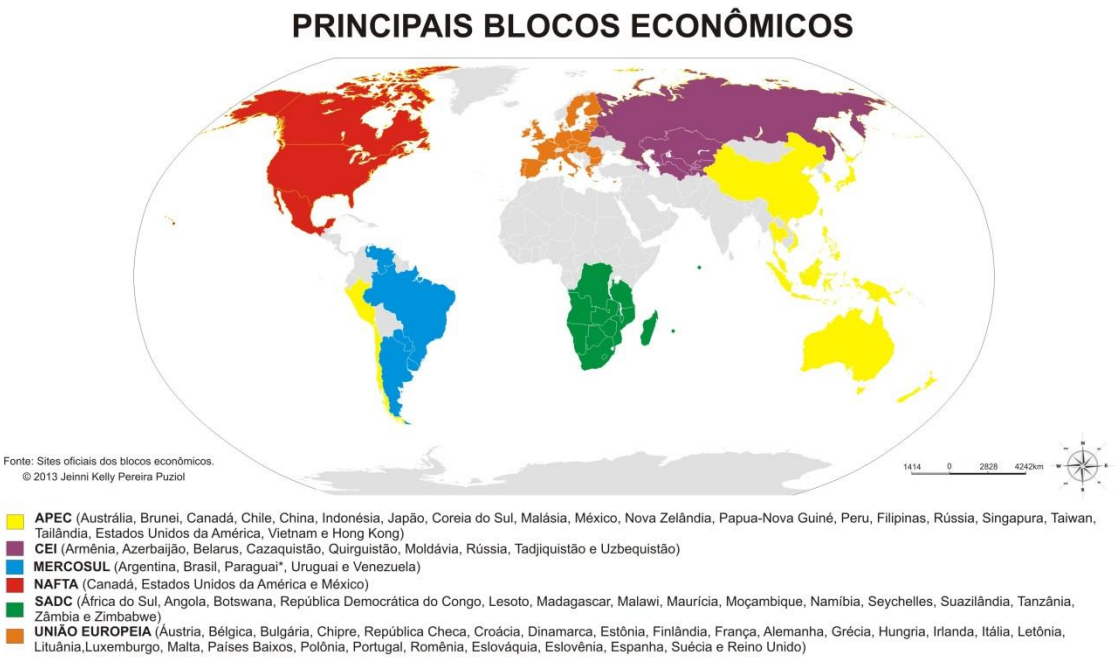
A união de países com vistas à cooperação econômica e social pode parecer uma opção contraditória diante do cenário de globalização que envolve as realidades nacionais atualmente. No entanto, Castells (2003) aponta essa relação sob um ponto de vista de complementaridade necessário à integração global e também à manutenção da identidade da região. Ao analisar a integração da Europa, exemplo histórico de bloco regional, Castells (2003, p. 434) realiza a seguinte observação: "a integração européia é, ao mesmo tempo, uma reação ao processo de globalização e a sua expressão mais avançada". O autor também ressalta que

> [...] a economia global não é um sistema indistinto constituído por empresas e fluxos de capital, mas uma estrutura regionalizada em que as velhas instituições nacionais e as novas entidades supranacionais ainda desempenham um papel importante no organizar da concorrência económica e na obtenção, ou desaproveitamento, dos seus benefícios. [...] embora a maior parte das atividades económicas e a maioria dos empregos do mundo sejam nacionais, regionais ou até locais, as principais atividades económicas estratégicas estão integradas de forma global na Era da Informação por intermédio de redes de intercâmbio de capital, produtos básicos e informação, operadas de forma electrónica (CASTELLS, 2003, p. 434-435).

As redes de intercâmbio de objetos econômicos, políticos e/ou sociais são construídas a partir dos territórios que vivenciam a interdependência universal dos lugares (SANTOS, 2009). Da noção tradicional de Estado territorial, hoje se verifica a noção pós-moderna de transnacionalização do território, no qual um mercado universal atravessa as fronteiras, e, salvo as proporções, intensidades e objetivos, "nenhuma fração do planeta escapa a essa influência" (SANTOS, 2008, p. 81). No mapa a seguir estão representados os principais blocos econômicos da atualidade, e nele fica evidente a espacialização do poder que transcende os Estados, configurando uma (des)territorialização, entendida por Ianni (1999, p. 95) como um manifestação

> [...] tanto na esfera da economia como na da política e cultura. Todos os níveis da vida social, em alguma medida, são alcançados pelo deslocamento ou dissolução de fronteiras, raízes, centros decisórios, pontos de referência. As relações, os processos e as estruturas globais fazem com que tudo se movimente em direções conhecidas e desconhecidas, conexas e contraditórias.

Mapa 2 – Principais blocos econômicos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados constantes nos sites oficiais dos blocos econômicos.

A União Europeia foi o bloco pioneiro na congregação de soberanias nacionais a fim de ampliar seu poder nos contextos mundial e regional. Oficializada com o Tratado de Maastricht em 1993, a União Europeia é resultado de décadas de negociações políticas, econômicas e sociais, iniciada em 1951 com a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) após a II Guerra Mundial. Vieira; Borba (2010, p. 73), ao analisar a situação dos países-membros da União Europeia, ressaltam que "[...] apesar de continuarem sendo Estados soberanos, reúnem a sua soberania em algumas áreas para alcançarem níveis de força e influência que não obteriam isoladamente".

A União Europeia trata-se de um bloco econômico, definido como Mercado Comum, ou seja, "além da tarifa externa comum, promove também a harmonização da política comercial e livre circulação de serviços, capitais e pessoas" (HERZ; HOFFMAN, 2004, p. 170). Além de Mercado Comum, existem outras modalidades de blocos econômicos definidos, de acordo com Herz; Hoffman (2004), como Área de Livre-comércio, na qual "[...] as tarifas comerciais entre seus membros são eliminadas, mas cada um possui tarifas comerciais diferenciadas com terceiros" (p. 168); União Aduaneira, entendida como "área de livre comércio com uma tarifa externa comum" (p. 168); e União Monetária, definida como

"mercado comum, acrescentando-se uma moeda comum à harmonização da política monetária" (p. 168).

Além de se configurar como mercado comum, a União Europeia também é uma união monetária, pois possui uma moeda de negociação no interior do bloco regional desde 2002 por meio de papel e moeda, o euro. Vieira; Borba (2010, p. 55) compreendem a União Europeia como "[...] uma organização supranacional que possui caráter único. [...]; o seu estágio de integração atual é tão alto que propiciou a adoção de uma moeda comum (o euro) [...]".

A supranacionalidade é entendida como algo que "[...] está acima ou além da nação ou da ideia de nação[366]", mas nem todos os blocos econômicos são representados de forma supranacional. O Mercosul, por exemplo, bloco oficializado em 1991 pelo Tratado de Assunção, composto por Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, não possui caráter supranacional, pois não dispõe de órgãos decisórios autônomos. Ao discutir a supranacionalidade no contexto dos blocos regionais, D'Angelis (2006) afirma que as instituições do Mercosul

> [...] não constituem propriamente uma jurisdição supranacional. Para que assim fosse, tal qual ocorre na União Européia, seria necessário contar com órgãos autônomos (distintos da representação dos Estados Partes) e com as atribuições de competência apropriadas ao papel que se convencionou dotá-los, além da eficácia direta das normas no direito interno (p. 182).

Para Mello (1996, p. 123), o essencial da integração regional é a "[...] soberania supranacional, síntese da delegação de outras soberanias". De acordo com D'Angelis (2006), os blocos regionais necessitam de uma "soberania compartilhada ou coletiva". No entanto, no caso do Mercosul, os Estados "[...] optaram por não transferir nenhuma parcela de suas competências legislativas aos órgãos do MERCOSUL [...]. Estão vinculados demasiadamente à noção clássica da soberania como inalienável e indivisível" (VIEIRA; BORBA, 2010, p. 200).

Além de preverem integração econômica e política, a União Europeia e o Mercosul também buscam integrações e parcerias no âmbito da educação. A educação, sobretudo a educação superior, é fator estratégico para o desenvolvimento dos territórios e tem sido objeto de integração regional com o intuito de ampliar as possibilidades de formação e qualificação

[366] Dicionário Digital Aulete UOL.

educativa para além das fronteiras nacionais. No Mercosul o desenvolvimento da integração educacional, chamado oficialmente de Setor Educacional do Mercosul (SEM), objetiva integrar a educação superior de modo a dinamizar a relação educativa entre os países-membros e criar um espaço comum para estudos, pesquisas e mobilidades (DIAS SOBRINHO, 2010). No caso da União Europeia, a integração da educação superior está sendo promovida pelo Processo de Bolonha, que se encontra num estágio mais avançado em relação ao SEM, e tem como objetivo a integração dos diferentes sistemas nacionais de educação superior por intermédio de mecanismos de acreditação, mobilidade e comparação.

O SEM tem como objetivo integrar os sistemas nacionais de ensino superior dos Estados-membros a partir de três atividades: o reconhecimento do processo de formação acadêmica (acreditação), o desenvolvimento de programas de mobilidade acadêmica e a cooperação interinstitucional, baseados em programas de pesquisa colaborativos e redes de trabalho. Já foram efetivados quatro planos de ações no contexto do SEM, e o quinto plano está em curso com oito princípios norteadores para a expansão: confiança, respeito e consenso, solidariedade, cooperação, impacto, difusão e visibilidade, gradualidade, diálogo e integração (MERCOSUL, 2011).

Atualmente, de acordo com Mercosul (2013), estão em vigência no SEM os seguintes programas e projetos: Sistema de Acreditação Regional de Carreiras Universitárias dos Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados (ARCUSUL); Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para as Carreiras Acreditadas pelos Mecanismos de Acreditação de Carreiras de Graduação; Mobilidade de Docentes de Graduação; Programa de Associação Universitária para Mobilidade de Docentes de Graduação; Programa de Intercâmbio Acadêmico de Português e Espanhol; Projeto de Apoio da União Europeia ao Programa de Mobilidade Mercosul em Educação Superior; Núcleo de Estudos e Investigações em Educação Superior; e Sistema Integral de Fomento para a Qualidade da Pós-graduação.

Na União Europeia, no contexto do Processo de Bolonha, destacam-se alguns programas: Erasmus Mundus; Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida; Emprego dos jovens: perspectivas; Agência de Execução Relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura; Instituto Europeu de Inovação e Tecnologia (EIT); Eurydice; Programa a favor das instituições, associações e ações de interesse educativo e formativo; e Programa eLearning. Além dos programas, o Processo de Bolonha possui importantes linhas de ação sintetizadas por Antunes (2007, p. 3):

> 1-Adopção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; 2-Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos; 3-Estabelecimento de um sistema de créditos; 4- Promoção de mobilidade; 5-Promoção da cooperação Europeia na garantia de qualidade; 6- Promoção da dimensão Europeia no ensino superior; 7- Aprendizagem ao longo da vida; 8-Instituições do Ensino Superior e Estudantes; 9- Promover a atractividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; 10- Estudos de doutoramento e a sinergia entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação.

No contexto de tentativa de integração da educação superior, é importante ressaltar que a internacionalização é um processo relevante para o desenvolvimento da ciência e da sociedade em sua totalidade, quando sua "[...] essência é a cooperação acadêmica, a solidariedade institucional, a liberdade de pensamento" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 184), mas há também no processo de internacionalização educacional a inserção da lógica do mercado que tende a afastar a universidade de referenciais sociais para atender aos ditames mercadológicos, o que demonstra confusão entre cooperação e competição.

No contexto dos blocos regionais e de suas possibilidades de integração econômica, política e social, faz-se necessário discutir alguns conceitos basilares nesse processo, a internacionalização, a regionalização e a integração, a fim de se compreender os reais objetivos que as parceiras e cooperações econômicas e educativas buscam no contexto globalizado atual.

INTERNACIONALIZAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO

O verbo "internacionalizar" tem acompanhado toda a discussão sobre os processos de globalização; o termo, de origem inglesa, se refere, de acordo com definição do Dicionário Michaelis, "[...] às relações entre nações; que se faz entre nações; que se estabelece de nação para nação; que reúne ou interessa representantes de todas as nações". A internacionalização pode ser expressa de diversas formas e intensidades, pois nem todas as nações são atingidas da mesma maneira pelas mudanças globais aceleradas a partir da II Guerra Mundial. A internacionalização possui conotações diversas, representando parcerias, acordos, cooperações e pactos entre nações, porém o que mais tem se destacado são as relações financeiras (CHESNAIS, 2002). O traço mais marcante da internacionalização é a "[...] super-expansão dos fluxos internacionais de capital de aplicação financeira em busca de

valorização, de tal modo que se tornou indispensável definir a natureza das relações que ligam as atuais formas da internacionalização ao regime de acumulação financeirizado" (CHESNAIS, 2002, p. 5).

Castells (2000) analisa os processos de internacionalização por meio do paradigma da sociedade em redes, no qual economia, sociedade e cultura se inter-relacionam por meio da evolução da tecnologia da informação. Para o autor, "[...] informação e conhecimento sempre foram elementos cruciais no crescimento da economia, e a evolução da tecnologia determinou em grande parte a capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida [...]" (CASTELLS, 2000, p. 87). Ainda sobre a internacionalização, a constituição de uma economia global e de redes transnacionais, para Castells (2000, p. 111), "uma economia global é algo diferente: é uma economia com capacidade de funcionar como uma unidade em tempo real, em escala planetária".

As redes transnacionais também integram o conhecimento, e a educação formal encontra-se inserida no contexto de rupturas nacionais e relações mundiais. As universidades são pontos importantes no processo de internacionalização do conhecimento, como têm evidenciado, salvo as proporções e particularidades, a construção do Espaço Europeu de Educação Superior e o Setor Educacional do Mercosul. De acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 233), "A educação superior não pode fazer de conta que não estejam ocorrendo razões suficientes para que também ela se transforme". Green; Eckel; Barblan (2002) analisam o processo de internacionalização, aliado às modificações operadas na educação superior, e retratam o desafio de se atender às demandas da economia mundial sem perder valores fundamentais à formação do indivíduo social.

No entanto a inserção da educação superior na complexidade global faz emergir importantes questionamentos, como quais as formas de internacionalização que têm se configurado na prática e os objetivos que a educação superior tem cumprido, pois tem se verificado uma dominação de caráter utilitária da formação acadêmica, inclusive seguindo diretrizes provenientes da Organização Mundial do Comércio (OMC) e negligenciando a capacidade crítica e reflexiva que faz parte do *ethos* acadêmico.

Bartell (2003), professor da Universidade de Manitoba – Canadá, a partir de experiência como diretor do Programa de Intercâmbio da mesma universidade, apontou duas formas de se encarar a internacionalização da educação atualmente, uma simbólica e outra sinérgica. A internacionalização simbólica é compreendida como estudantes de distintos

países reunidos num mesmo campus, e a internacionalização sinérgica que envolve o currículo e os programas de investigação, que influencia o papel e as atividades de todas as partes inseridas no contexto educacional.

Knight (2012), importante referência na discussão sobre internacionalização da educação superior, aponta cinco verdades sobre o referido assunto: a primeira trata-se da inter-relação entre as práticas regionais, nacionais e internacionais; a segunda verdade refere-se à inexistência de um modelo comum para a internacionalização; a terceira ressalta a necessidade de se estar atento sobre os impactos da internacionalização, pois estes não são apenas positivos; a quarta pontua que a internacionalização não possui um fim em si mesma, mas deve contribuir para o desenvolvimento da educação superior; a quinta e última é sobre a distinção de globalização e internacionalização e sua relação de complementaridade.

Wit (2011) aponta que a internacionalização da educação tem adquirido uma perspectiva muito instrumental, o que tem prejudicado o seu entendimento. O autor aponta nove meios de se internacionalizar a educação superior e que parecem ter se tornado objetivo final: educação no idioma inglês; estudar ou viver fora do país; tratar temas internacionais; possuir um grande número de alunos internacionais; ter poucos alunos internacionais assegura a qualidade; não é necessário provar as competências interculturais e internacionais; quanto mais associações, mais internacionalizado; educação superior é internacionalizada por natureza; e internacionalização como um fim, e não um meio.

Philip Altbach, outra importante referência na discussão sobre internacionalização, propõe a seguinte análise: "Internationalization includes policies and programs adopted by governments, and by academic systems and subdivisions to cope with or exploit globalization[367]" (ALTBACH, 2005, p. 64). Para lidar e explorar a globalização, as universidades necessitam de autonomia no sentido de não aceitar todas as regras designadas fora do país. Verger; Hermo (2010, p. 105) tecem algumas importantes considerações críticas sobre esse processo de internacionalização da educação:

> [...] is a phenomenon that encompasses diverse kinds of policies, programmers and dynamics being developed at different territorial scales (bilateral, regional or global). With regard to the territorial scale, today the

[367]Internacionalização inclui políticas e programas adotados pelos governos, e por sistemas acadêmicos e subdivisões para lidar com ou explorar a globalização (Tradução nossa).

> internationalization processes of higher education with the greatest impact are being conducted on a regional level[368].

Verger; Hermo (2010) destacam a realização de processos de internacionalização da educação superior no âmbito regional. A palavra região vem do latim *regionen*, que significa uma parte de um país, uma linha de fronteira ou limite[369]. O verbo regionalizar, por sua vez, se refere à divisão do país em regiões para realização de estudos; isolamento de uma região das demais do país[370]. Essas noções, sobretudo a de isolamento, são as concepções clássicas de região, nas quais o principal sentido é a divisão ou o recorte espacial. Para Santos (2012, p. 87), "[...] a antiga noção de *região* não pode resistir às configurações atuais da economia, governada, nos diversos países, por uma internacionalização do capital que abarca novas formas". A região tem sido resignificada no contexto de globalização, como analisou o geógrafo Roberto Lobato Corrêa em entrevista ao Jornal da UFRJ (2011, p. 17), "A globalização, na verdade, não destrói o lugar, nem a região, mas recria-os, atribuindo-lhes novo papel por meio de uma mais complexa divisão territorial do trabalho".

A regionalização, traduzida nos blocos econômicos Mercosul e União Europeia, precisa de integração para o aprofundamento de suas relações. A integração é uma palavra de origem latina, *integratione*, que significa o ato de integrar, incorporar, complementar; combinação de partes ou elementos para constituição do todo[371]. Herz; Hoffman (2004, p. 168) definem integração como um "[...] processo dinâmico de intensificação em profundidade e abrangência das relações entre atores levando à criação de novas formas de governança político-institucionais de escopo regional".

A integração representa uma união de interesses, porém não existe consenso sobre o seu significado, tanto no sentido de considerá-la como um meio ou fim de determinado objetivo e também a quais objetos ela se refere. De acordo com Machlup (1976), pode-se falar em integração nacional (intranacional), regional (multinacional e bloco de países) e também mundial (global). E esses tipos de integração podem funcionar em diferentes graus de intensidade.

---

[368] [...] É um fenômeno que abrange diversos tipos de políticas, programadores e dinâmica a ser desenvolvidos em diferentes escalas territoriais (bilaterais, regionais ou globais). No que diz respeito à escala territorial, hoje os processos de internacionalização do ensino superior com o maior impacto estão sendo realizados a nível regional (Tradução nossa).
[369] Dicionário etimológico *online*.
[370] Dicionário Michaelis *online*.
[371] Dicionário Michaelis *online*.

Balassa (1964) é um dos clássicos da Teoria da Integração, desenvolvida principalmente a partir da década de 1950. Para o autor, a integração está aliada ao desenvolvimentismo necessário às nações com a forte presença do Estado, sobretudo aquelas ao sul da linha do Equador, e também à diminuição da beligerância entre países que estiveram envolvidos em conflitos, e deveria haver uma diminuição do papel do Estado a favor da supranacionalidade. Para Balassa (1964, p. 7-8), "a integração econômica total pressupõe a unificação das políticas econômica, fiscal, etc. e requer o estabelecimento de uma autoridade supranacional".

A integração econômica, atrelada à integração educação superior, baseada nos diversos processos de internacionalização, caracteriza a sociedade contemporânea que é ao mesmo tempo global, nacional, regional e local. "Em lugar da sociedade nacional, com os seus dilemas e as suas perspectivas, a sociedade global, com os seus dilemas e as suas perspectivas" (IANNI, 1999, p. 98). É fundamental considerar as forças contraditórias em todos processos de integração regional, pois "[...]ao mesmo tempo em que podem ser afinados os interesses das elites e dos atores sociais hegemônicos, também podem ser contemplados, históricos projetos das forças políticas populares" (AZEVEDO, 2013, p. 235).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível empreender conclusões diante de uma sociedade em movimento, mas sim tecer algumas considerações sobre as mudanças abissais que marcam o mundo atual, dividido em blocos regionais e ao mesmo tempo configurado sob relações de internacionalização e integração globais. Do Estado-nação a dispersão de centros decisórios supranacionais. Do território historicamente ancorado em limites fronteiriços bem definidos, a diluição de fronteiras e soberanias a favor da inserção na globalização.

No período do mundo bipolar ainda havia a possibilidade de escolha de duas formas diferentes de organização da sociedade, e, atualmente, embora exista um poder multipolar, o modo de produção é o mesmo, e a "globalização como fábula" faz crer que é a única forma de estruturação possível para os países (SANTOS, 2008). Há uma intromissão econômica, política e social que funciona 24 horas por dia em nível global. Uma soberania compartilhada que confere poder a órgãos e instituições fora dos limites dos Estados.

A União Europeia e o Mercosul são importantes exemplos de processos de internacionalização, regionalização e integração. No caso da União Europeia, bloco mais antigo, a internacionalização da economia e da educação é mais profunda, assim como a força da região e o grau de integração. O Mercosul é um bloco jovem e ainda carece de forças políticas que façam avançar os objetivos do bloco em se tornar um mercado comum de fato. Porém, é fundamental questionar os limites da internacionalização, regionalização e integração, para não se correr o risco de perder a identidade em função da ideologia do mercado, que predomina tanto da organização da economia quando da educação.

A máxima do direito romano, *Ubi pedis ibi patria*[372], tem o seu sentido modificado com a existência de um cidadão global, mas não pode perder sua importância, pois o sistema-mundo é composto de particularidades e características homogêneas sem perder de vista o *telos* da própria nação. Os diferentes processos de integração e internacionalização da educação superior devem ser analisados com cautela, pois saber da necessidade de acompanhar as mudanças globais não implica aceitar todas as tendências, sobretudo aquelas que valorizam em demasia o lucro em detrimento da formação humana.

Embora seja viabilizada pela economia, a educação superior não deve focalizar na competição institucional com propósitos meramente comerciais, configurando um "capitalismo acadêmico", como analisaram Slaughter; Leslie (1997). A aproximação com o mercado faz surgir problemas historicamente característicos das relações monetárias, como, por exemplo, a corrupção, na qual a educação pode cumprir os preceitos da lei da oferta e da procura e esquecer sua função clássica de "[...] preservação da cultura e da erudição, de formação do pensamento reflexivo, de transcendência civilizacional da universidade" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 33).

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G. Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. **Almanac of Higher Education**, Washington, D.C., 2005. Disponível em: <http://ww.nhnea.org>. Acesso em: 28 jun. 2013.

ANTUNES, Fátima. O espaço europeu de ensino superior par aum nova ordem educacional? **Educação Temática Digital,** Campinas, v.9, dez. 2007. p.1-28.

[372] Onde estão os pés, ai está a pátria.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A convergência de políticas para a educação superior no Mercosul: integração ou europeização? IN: JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. (Org.). Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 221-242.

BALASSA, Bela. Hacia una teoría de Ia integración económica. In: WIONCZEK, M. S. **Integración de América Latina:** experiencias y perspectivas. México: Fondo de Cultura Económica, 1964. p.3-14.

BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: a university culture-based framework. **Higher Education**, USA, n. 45, p. 43-70, 2003.

CASTELLS, Manuel. **Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. Sociedade em Rede. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. **Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. O fim do milénio. v. 3. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 2003.

CHESNAIS, François. A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 11, n. 1 (18), p. 1-44, jan./jun. 2002.

D'ANGELIS, Wagner Rocha. **MERCOSUL**: Da intergovernabilidade à supranacionalidade? Curitiba: Juruá, 2006.

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação e Sociedade**, vol.30 n.108 Campinas out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 03 mai. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GREEN, Madeleine; ECKEL, Peter; BARBLAN, Andris. The brave new (and smaller) world of higher education: a transatlantic view**. International Higher Education**, Washington, D.C., v. 29, September, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo.** São Paulo: Loyola, 2011.

HERZ, Mônica; HOFFMANN, Andrea Ribeiro. **Organizações Internacionais**: histórias e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos:** o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JORNAL DA UFRJ. Entrevista com Roberto Lobato Azevedo Corrêa. Ano VI, Nº 62, agosto, setembro e outubro de 2011.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **International Higher Education**, Boston College, 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 05 jul. 2013.

MACHLUP, Fritz. A history of through on economic integration. In: **CONGRESS OF THE INTERNATIONAL ECONOMIC ASSOCIATION,** Budapest. Economic integration worldwide, regional, sectorial: proceedings of the fourth Congress... New York: John Wiley, 1976. p.61-85.

MELLO, Celso de Albuquerque. **Direito Internacional da Integração.** Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

MERCOSUL. **Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul** (2011-2015). Montevideo, República Oriental del Uruguay, 2011. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br>. Acesso em: 02 jun. 2013.

MERCOSUR. **Reglamentación de los aspectos operativos de la suspensión de la república del Paraguay**. Brasília: MERCOSUR/CMC/DEC n.28, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. **Eurozine**, 2002. Disponível em: <http://www.eurozine.com>. Acesso em: 08 jun. 2013.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: EDUSP, 2012.

SANTOS, Milton. O retorno do território. IN: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura. (Org.). **Território:** globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 2006.

SANTOS, Milton. Por uma geografia das redes. IN: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 208-222.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar** . São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2009.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. **Academic capitalism**: politics, policies, and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins University, 1997.

VERGER, Antoni; HERMO, Javier Pablo. The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. **Globalisation, Societies and Education**, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14767720903574116>. Acesso em: 02 mai. 2013.

VESENTINI, José Wiliam. **A nova ordem mundial.** São Paulo: Ática, 1996.

VESENTINI, José William. **O que é geopolítica? E geografia política?** s/d. Disponível: <http://www.geocritica.com.br/geopolitica.htm>.

VIEIRA, Liszt; BORBA, Cíntia Reschke. **Nacional X Global:** União Europeia e Mercosul. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. Ecologia versus Direitos de Propriedade. A terra na economia-mundo capitalista. **JANUS.NET e-journal of International Relations**, n.1, Outono, 2010.

WIT, Hans de. Internacionalización de la Educación Superior: Nueve interpretaciones erróneas. **International Higher Education,** Boston College, 64, 2011.

NOVO DESENVOLVIMENTISMO, DESENVOLVIMENTO REGIONAL E PROCESSOS DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS[373]

Suely Ferreira
suelyferreira13@gmail.com
Universidade Federal de Goiás.

João Ferreira de Oliveira
joao.jferreira@gmail.com
Universidade Federal de Goiás.

Eixo Temático: 6

RESUMO:

O trabalho analisa o processo de expansão e de interiorização das universidades federais a partir da segunda metade dos anos 1990, considerando suas possíveis vinculações com as políticas e ações de desenvolvimento regional no país, utilizando-se nesse percurso, da pesquisa bibliográfica e documental. Evidencia que a expansão das universidades federais, sobretudo a partir do governo Lula da Silva (2003-2010), vincula-se à perspectiva teórica do novo desenvolvimentismo e a um projeto de desenvolvimento regional. Tais mudanças vêm contribuindo para intensificar a discussão e as alterações das identidades, dos papéis sociais, da organização e da gestão das universidades federais.

Palavras-chave: universidade federal; desenvolvimento regional; expansão.

A educação superior, a partir dos anos 2000, assumiu papel destacado na estratégia de desenvolvimento econômico e social do Brasil, sobretudo a partir do governo Lula da Silva (2003-2010). De um lado, a perspectiva da expansão para a inclusão social de segmentos menos favorecidos da sociedade por meio de ações afirmativas, cotas, assistência e financiamento estudantil e, de outro, a formação em nível superior mediante diferentes modalidades de cursos (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) com ênfase no desenvolvimento de conhecimentos aplicados e em tecnologias e inovações que pudessem se articular às diferentes cadeias produtivas industriais, de modo, a ampliar o crescimento econômico e tornar o país mais competitivo no cenário internacional.

[373] Este trabalho integra a pesquisa "A gestão, a organização e os papéis sociais das universidades federais no Brasil: mudanças na natureza institucional, nas finalidades e nos modos de produção acadêmica", financiado pelo CNPQ.

A visão idealizada da universidade pautada pelo desenvolvimento institucional autônomo vai sendo substituída pela visão da universidade estatal cujo crescimento depende de sua articulação com o projeto de governo e com sua capacidade de vincular-se e atender às demandas da produção e da sociedade, fazendo-se necessária. Nesse contexto, constata-se que a partir dos anos 2000 ocorre uma expressiva expansão das universidades federais com a instalação de novos *campi* no interior dos estados da federação mediante a organização *multicampi.* Esse movimento vem promovendo o processo de interiorização dessas instituições e o estabelecimento de fins sociais articulados com a integração nacional e com o desenvolvimento regional. Das 63 universidades federais existentes até o final de 2014, somente oito não possuíam *campi* fora de sede.

Do conjunto das 63 universidades federais, 14 universidades foram criadas no governo de Lula da Silva (2003-2010) e quatro foram criadas no governo de Dilma Rousseff (2011-2014). Essas universidades recentes, em sua quase totalidade, optaram pelo formato organizacional *multicampi* mediante processo de interiorização dos *campi*, assumindo, nos seus documentos e sites institucionais, o compromisso com as demandas das localidades e regiões em que estão inseridas. De acordo com as políticas de desenvolvimento econômico e social propostas nesses dois governos, a expansão das universidades, por meio da interiorização com a criação de novos *campi* em áreas distantes dos grandes centros, visam à ampliação do acesso à educação superior, a inclusão social de populações carentes e o desenvolvimento econômico nessas regiões, diminuindo assim, as desigualdades regionais.

O presente trabalho visa, pois, discutir a expansão das universidades federais, tendo por base os processos de interiorização, sobretudo nos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014). Considera-se, para tanto, o fato de que a expansão das universidades federais vincula-se à perspectiva teórica do novo desenvolvimentismo e a um projeto de desenvolvimento regional. Observa-se ainda que tais mudanças venham contribuindo para ampliar as discussões e para promover alterações nas identidades, nos papéis sociais, na organização e na gestão das universidades federais.

As políticas do novo desenvolvimentismo e a expansão das universidades federais

Desde o final da década de 1980, a sociedade política e a sociedade civil vêm discutindo novos projetos de desenvolvimento para o país propiciado pela abertura

democrática pós-regime militar (1964-1985) e pelas diferentes perspectivas de desenvolvimento econômico e social. Vários estudiosos do tema realçam a polissemia conceitual e o caráter político da sua compreensão, destacando a definição dos fins pretendidos com o projeto de desenvolvimento (CEPÊDA, 2012, p. 78). Nesse sentido, é colocada a relação entre crescimento e desenvolvimento, bem como a disputa de dois paradigmas no cenário da sociedade capitalista:

> o paradigma da economia do lado da oferta versus a economia do lado da demanda, entre autonomia do mercado (via mão invisível) versus regulacionismo macro-econômico – questões que distanciam os campos concorrentes da economia neoclassica e keynesiana (CEPÊDA, 2012, p. 78).

Outra questão em debate refere-se à diferença entre desenvolvimento e desenvolvimentismo. De acordo com Cepêda (2012), desenvolvimentismo relaciona-se com um projeto de transformação conduzido pelo Estado visando articular economia e avanços sociais. Portanto, remete a discussão da origem e da superação do subdesenvolvimento. Nesse sentido,

> as disfunções na divisão do trabalho mundial, entre economias industriais e primário-exportadoras, implicam o surgimento de diversos problemas nacionais para o segundo grupo, especialmente na capacidade de longo prazo de crescimento, diversificação produtiva, saltos inovativos e expansão do mercado interno. Associam-se, assim, questão econômica e autonomia nacional (CEPÊDA, 2012, p. 80).

Para a autora, o projeto nacional-desenvolvimentista construído no Brasil na década de 1950, encerrou-se com a Constituição Federal de 1988 e com a Reforma do Estado empreendida nos anos de 1990. Esse período foi denominado de velho desenvolvimentismo e foi marcado por dois momentos significativos, a fase democrática (1950-1964) e a fase autoritária (1964-1985). O velho desenvolvimentismo objetivou a superação dos problemas da produção mediante o investimento na industrialização e, em segundo plano, buscou-se a distribuição da riqueza. Somente nos anos 2000, o país retomou ao chamado novo desenvolvimentismo, caracterizado por novos acordos e pelo protagonismo da bandeira da inclusão social via redistribuição e equidade social.

Para Cepêda (2012), nos anos 2000 foram eleitos como setores-chave: a economia da inovação, a economia da sustentabilidade e a economia exportadora, acompanhadas de

estratégias cambiais e creditícias que buscaram o fortalecimento das cadeias produtivas, visando impulsionar de forma estratégica o desenvolvimento econômico/produtivo e, a partir do crescimento do país, possibilitar as políticas de redistribuição de renda. A autora cita várias ações dos governos Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014) que indicam a implementação do chamado novo-desenvolvimentismo no país. Entre tais políticas pode-se citar: Programa de Aceleração da Economia (PAC), bem como as políticas de transferência de renda direta como Bolsa Família, políticas de crédito popular, etc., e as políticas de transferência indireta de renda via serviços e patrimônio, como os programas "Luz para todos", "Minha casa, minha vida", dentre outras. As políticas diretas e,

> indiretas de renda possuem funcionalidade múltipla: econômica – pois aquecem mercado, servindo como meio de dinamismo e estímulo à produção industrial, comércio, serviços (a via do consumo de massa é, em boa medida, parente do modelo mercado interno do velho desenvolvimentismo); e política – pois ao incluir como consumidor ou proprietário, a lógica dessa inserção, inicialmente econômica, assenta-se no princípio do direito e da cidadania, como parcela do contrato social que possibilita requerer a promoção do bem-estar como uma das tarefas do Estado (CEPÊDA, 2012, p.86).

Nesse cenário, integram-se as políticas para o sistema de educação superior, tanto voltada para as instituições públicas, como para as instituições privadas. A expansão das universidades federais ocorre, pois, mediante a criação de novas universidades e interiorização dos *campi* que, em tese, permitiriam ampliar a democratização do acesso e a inclusão da população de baixa renda em regiões mais distantes; nessa direção, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), que possibilitou a expansão de *campi*, criação de novos cursos e a expansão de vagas, principalmente no interior do país. No tocante à expansão da educação superior privada, destacam-se o Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas integrais e parciais para estudantes de baixa renda e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que disponibiliza financiamento também para estudantes de baixa renda.

Em relação à expansão e interiorização das universidades federais, destaca-se o período do governo Lula da Silva (2003-2010), pois, de 45 universidades federais ampliou-se para 59, representando um aumento de 31%, além da expansão "de 148 campi para 274 campi/unidades, com um crescimento de 85%". A interiorização das universidades e dos

campi “proporcionou uma elevação no número de municípios atendidos: de 114 para 272, com um crescimento de 138%” (SOARES, 2013, p. 5). Vale ressaltar que as novas universidades e os novos *campi*, se situam, na sua maioria, no interior dos estados e, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste. Se, a previsão da construção de 47 novos *campi* em 2014, no governo Dilma Rousseff, fosse de fato concretizada, totalizaria “321 novos campi, 31 estão na região Centro-Oeste; 89, no Nordeste; 57, no Norte; 81, no Sudeste; e 63, no Sul. Se somarmos o Norte e o Nordeste temos, 146 novos campi, representando quase a metade do total (45,5%)” (SOARES, 2013, p.5).

De acordo Ristoff (2013), verificou-se um crescimento expressivo de matrículas na educação superior do setor público, no período entre 2010 e 2011. Em 2010, o setor privado cresceu 6,9% e o público, 7,8%, já em 2011, o setor privado cresceu 4,9% e o público, 7,9%. Em contrapartida, os anos de maior crescimento do setor privado foram entre 1998 a 2003, em consonância com a política de expansão privada do governo FHC (1995-2002). Entre o período de 1991-2011, constata-se que a região Sudeste vem diminuindo, a cada ano sua participação no total das matrículas, com uma queda de 56% para 46% e, ao mesmo tempo, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste demonstraram um aumento expressivo. Esse movimento indica um processo de desconcentração regional e de interiorização na oferta da educação superior. Ristoff analisa que se

> comparados os percentuais de matrícula com os da população, em cada uma das regiões do país, segundo os dados do Censo do IBGE 2010, o Norte passa a ter exatamente a mesma representação no campus que da população (8%); o Nordeste, apesar do aumento no número de matrículas públicas, continua sub-representado, pois tem 28% da população e apenas 20% das matrículas; o Sudeste e o Sul, por sua vez, apesar da diminuição proporcional das matrículas nos últimos anos, continuam com participação em torno de 4% superior à sua representação na população total; e o Centro-Oeste, com o aumento das matrículas registrado nos últimos anos, passou a ter representação no campus 3% superior à sua representação na população (2013, p. 46-47).

Em 2003, o número de matrículas (presenciais e a distância) nos cursos de graduação nas universidades federais somavam 544.251 e, em 2013, passaram para 1.015.868. O total das matrículas encontra-se distribuídas nas regiões brasileiras, da seguinte forma: Norte, 62,4% das matrículas na capital e 37,6% no interior; Nordeste, 58,2% capital e 41,8% no interior; Sudeste, 31,2% na capital e 68,8% no interior; Sul, 50,1% na capital e 49,9% no

interior e Centro-Oeste, 66,4% na capital e 33,6% no interior (MEC/INEP, 2014). Como se vê apenas na região Sudeste há mais oferta no interior (68,8%) do que na capital (31,2%).

A expansão e o papel estratégico das universidades federais no contexto das políticas de desenvolvimento regional

A política regional brasileira voltada para o desenvolvimento passou por várias fases. Para efeito desse trabalho, cabe destacar os anos de 1996-2010 em que se verificou a retomada das políticas de base territorial e regional. Na metade dos anos 1990, criou-se a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, a política dos Eixos Nacionais de Desenvolvimento e Integração e o Ministério da Integração Regional (MI). Esse período pode ser divido em duas fases: a primeira 1996-2003, a política de eixos assume uma perspectiva de competitividade mediante os territórios considerados vencedores e buscou-se maior integração internacional apesar de favorecer a fragmentação e a segunda fase, 2003-2010 objetivou a construção de políticas para um novo projeto de desenvolvimento. Em 2007 foi institucionalizado a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) do MI com dois objetivos: reverter às desigualdades regionais e explorar os potenciais endógenos (BRASIL. MI, 2012).

As atuais políticas para o desenvolvimento buscam articular os programas e as ações de vários ministérios, como o MI e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP) que, por sua vez, procuram coordenar as políticas com os ministérios que atuam em bases territoriais, os ministérios responsáveis pelo desenvolvimento setorial e de regulação e os ministérios responsáveis pelas áreas sociais, a exemplo do MEC. O desenvolvimento regional por ser considerado um tema transversal, pois se articula às ações dos órgãos federais de governo, do setor produtivo e da sociedade civil organizada. Vale destacar três políticas para o desenvolvimento: PNDR do MI, o Plano Plurianual (PPA) do MP e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, pelo MEC.

Os expressivos desequilíbrios regionais no Brasil acarretam inúmeras consequências para a economia do país: cidadãos punidos pelo local de nascimento; movimentação populacional para os grandes centros urbanos; desperdiço do potencial produtivo regional, que deixa de contribuir para a competitividade nacional. Na perspectiva do novo desenvolvimentismo, os estados e as regiões fragilizadas são entendidas como oportunidades

para atrair novos investimentos, bem como fontes de consumo com elevado potencial de crescimento "constituindo um ativo estratégico para a manutenção do crescimento brasileiro" (BRASIL. MI, 2012, p. 6), o que requer ações estruturais do Estado para o desenvolvimento econômico e social.

Nesse sentido, o PNDR oferece parâmetros para a definição de prioridades visando à redução das desigualdades intra e inter-regionais. Duas variáveis são consideradas nesse processo: rendimento domiciliar médio e crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*. Dentre as áreas consideradas prioritárias, destaca-se o Semi-Árido por concentrar significativos índices de pobreza e de fragilidade econômica e a Faixa de Fronteira devido sua importância estratégica e a necessidade de maior integração econômica Sul-Americana. Inclusive no Plano Pluri-Anual - PPA (2004-2007), dentre as áreas consideradas prioritárias constavam o Vale do Jequitinhonha e do Mucuri, a Grande Fronteira do Mercosul e a Metade Sul do Rio Grande do Sul. (MI, PNDR, s/a).

Nesse sentido, dentre as ações que visaram contribuir para a promoção do desenvolvimento dessas regiões, pode-se citar a criação das seguintes universidades federais no governo Lula da Silva (2003-2010): a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, na região do Vale do Jequitinhonha e do Mucuri, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, na região do Semi-Árido, ambas criadas em 2005, a Universidade Federal do Pampa, criada em 2008, na Mesorregião da Metade do Sul do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal Fronteira do Sul em 2009, na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Nesse contexto, destaca-se, ainda, a interiorização de novos *campi* das universidades mais antigas em regiões consideradas prioritárias, como por exemplo, a Universidade Federal de Santa Maria (*campi* nos municípios: Palmeira das missões e Frederico Westphalen - Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, em 2007); a Universidade Federal de Santa Catarina (câmpus: Curitibanos - Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, em 2009); a Universidade Federal do Rio Grande (câmpus: Santa Vitória do Palmar - Mesorregião da Metade do Sul do Rio Grande do Sul, em 2010). A Universidade Tecnológica Federal do Paraná, criada em 2005, também instalou os *campi* nos municípios de Dois Vizinhos e Pato Branco na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Os processos de expansão e interiorização das universidades federais nos governos FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff

Uma análise dos processos de expansão e interiorização das universidades federais nos governos FHC (1995-2002), Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) nos permitem visualizar mais concretamente o papel das universidades federais, bem como a lógica orientadora do projeto nacional em curso em cada contexto.

a) Governo FHC (1995-2002)

O governo FHC levou a avante o processo de reforma do Estado brasileiro iniciado pelos governos anteriores, intensificando a abertura dos mercados para os investimentos estrangeiros e elegeu a privatização como instrumento fundamental. Seu projeto político pautou-se pela diminuição do *déficit* público, ajuste fiscal, liberalização/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo a investimentos externos, terceirização, restrição do plano público e ampliação do plano privado, transferência dos deveres e responsabilidades do Estado para o cidadão e para o âmbito da sociedade civil.

Apesar do governo FHC afirmar a importância do papel da educação superior para o desenvolvimento e inserção competitiva do Brasil frente aos mercados internacionais, optou por uma política de expansão da educação superior mediante a ampliação de vagas com contingenciamento dos gastos da União para esse nível de ensino. Nesse sentido, verificou-se a expansão privada da educação superior por meio do expressivo crescimento de novas instituições particulares que foram possibilitadas pelas políticas adotadas pelo MEC e pela flexibilização das normas de criação de cursos e de instituições que passaram a ser autorizadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em relação às instituições federais de ensino superior verificou-se uma significativa redução de investimentos em infra-estrutura e de capital apesar de ter sido cobrado maior eficiência e expansão dessas instituições (AMARAL, 2008).

Nos oito anos do governo FHC foram criadas/transformadas e/ou federalizadas como universidades mantidas pela União, seis instituições, apesar de quatro começarem seu funcionamento em 2002 (último do governo) e duas iniciarem suas atividades no governo de Lula da Silva (Universidade Federal do Tocantins – UFT e Universidade Federal do Vale do

São Francisco - UFVASF. Das seis novas universidades federais, quatro eram escolas/faculdades federais existentes que foram transformadas em: Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Já, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) originou-se a partir de um desmembramento de um câmpus da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a UFT constituiu-se a partir da federalização de parte da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Somente a UFVASF surgiu como uma nova instituição e inaugurou uma organização *multicampi* inovadora com a presença de *campi* em três estados da federação, sendo a primeira universidade a referir-se a uma região e não a um estado, no seu nome e identidade. No governo Lula da Silva (2003-2010), nove universidades federais novas passaram a adotar a região na sua denominação, além da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), que fazem referência à integração internacional.

Todas as universidades criadas/transformadas/federalizadas no governo FHC possuem uma significativa presença de *campi* no interior dos estados, com exceção da UNIFEI, que conta somente com dois *campi*. Também, apenas duas instituições (UFT e UFRA) possuem sede na capital do estado, estando as demais totalmente interiorizadas. As universidades criadas nesse período confirmam o compromisso com o desenvolvimento regional. Porém, vale dizer que dentre todas as universidades pesquisadas no âmbito desse trabalho, apesar das instituições afirmarem o compromisso e sua relevância social com as regiões em que estão inseridas, as mesmas ressaltam a necessidade de estarem articuladas tanto no cenário nacional e como no internacional.

b) Governo Lula da Silva (2003-2010)

Lula da Silva assumiu o governo com o discurso de um novo modelo e projeto para o desenvolvimento do país, visando conciliar crescimento econômico com distribuição de renda e redução das desigualdades regionais. Para tal, redefiniu o papel do Estado como indutor de investimento em parceria com o setor privado. O governo criou no segundo mandato (2007-2010), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em 2007, que tinha como objetivo, o planejamento e a execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética visando o desenvolvimento sustentável do país.

Nesse cenário, a política de expansão do sistema de educação superior optou pela maior presença do Estado tanto na expansão de vagas na rede federal (Programa Expandir, 2006; Universidade Aberta do Brasil, 2006; Reuni, 2007; Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, 2007), como também, na oferta indireta de vagas na rede privada por meio da isenção fiscal promovida pelo Prouni, a partir de 2005. Vale ressaltar que no período de 2003 a 2012, as despesas com as universidades federais tiveram um significativo aumento de 15,6 bilhões de reais, representando uma taxa de crescimento de 151,5% no período (SOARES, 2013). Nesse governo foram criadas/transformadas e/ou federalizadas 14 instituições como universidades.

Entre as 14 novas universidades, 6 (seis) instituições foram transformadas em universidades federais (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL, Universidade Federal Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA); 3 (três) foram desmembramentos de campus de outras universidades (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Universidade Federal do Oeste do Pará -UFOP); e, 4 (quatro) foram criadas como universidades (Universidade Federal do ABC - UFABC, Universidade Federal da Fronteira do Sul - UFFS, Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB). No caso da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, a Universidade Federal de Pelotas mediante um consórcio universitário, iniciou as atividades acadêmicas em 2006 em vários *campi* e repassou as atividades para UNIPAMPA em 2008.

Das 14 universidades criadas/transformadas/federalizadas no governo Lula da Silva, somente a UNILA, UFCSPA e UFGD não possuem, até o momento, *campi* em outras cidades, apesar de que a UNILA e a UFGD estão sediadas no interior dos seus respectivos estados. Somente a UTFPR e a UFCSA possuem sede na capital, estando todas as demais instituições interiorizadas.

A UNILA e a UNILAB tem como missão a internacionalização. A primeira, todavia, visa à integração latino-americana e, a segunda, a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos. Ambas afirmam sua contribuição com o desenvolvimento regional. Frente ao

cenário da globalização e da chamada sociedade ou economia do conhecimento, o local, o nacional e o internacional não se contradizem, mas se integram e se interpenetram cada vez mais.

Das universidades citadas, duas destacam-se por se especializarem em determinadas áreas do conhecimento. A UTFPR possui como identidade a área tecnológica e está presente em 13 cidades e a UFCSPA, a área da saúde. Outras duas instituições expressam ênfase das suas atividades, a UNIFAL, na área do conhecimento da saúde, educação e área afins e a UFVJM, na área da saúde. Já a Universidade Federal do Rio Grande denomina-se "a universidade dos ecossistemas costeiros e oceânicos". Todas confirmam o compromisso com o desenvolvimento regional.

Em relação à organização *multicampi*, amplia-se também o número de universidades que passam a atuar em mais de um estado, a UNILAB, que possui *campi* em dois estados diferentes, e a UFFS que possui *campi* em três estados diferentes, configurando novas possibilidades na organização e na abrangência regional de suas atividades.

Destacam-se nas universidades estudadas, o foco em uma área específica do saber e/ou a ênfase em determinada área do conhecimento ou atuação em todas as áreas do conhecimento e, ainda, os fins na integração e no desenvolvimento regional e/ou na integração internacional. Na organização das instituições predomina-se o modelo *multicampi* com a presença em vários municípios, inclusive, expandindo sua atuação para as áreas consideradas estratégicas ou prioritárias. Também se constata o surgimento da nova denominação/especialização no nome das instituições: a especialização com a área do saber (UFCSPA), a identidade regional (UFVJM) ou com a integração internacional (UNILA).

c) Governo Dilma Rousseff (2011-2014)

Dilma Rousseff iniciou seu governo com a apresentação do Plano Brasil sem Miséria, em 2011, construído a partir das políticas sociais implementadas no governo de Lula da Silva (2003-2010). A grande meta do Plano foi a de conciliar desenvolvimento com inclusão social, mediante a redução da pobreza e das desigualdades sociais. O Plano traduziu-se em ações, programas e políticas do lema desse governo "País rico é país sem pobreza".

Apesar da educação superior não constar nas ações do Plano Brasil sem Miséria, o governo de Dilma Rousseff em seu primeiro mandato (2011-2014) deu continuidade às

políticas de expansão do sistema de educação superior mediante ampliação das universidades federais, Institutos Federais (IFs), Prouni e Fies, em consonância com as metas do PPA (2012-2015).

Nesse governo foram instituídas duas ações visando à internacionalização, a inclusão e a democratização de acesso na educação superior pública. Em 2011 foi criado o Programa Ciências sem Fronteiras (Decreto n. 7.642/2011), com o objetivo de promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, mediante o intercâmbio e mobilidade internacional; e, em 2012, foi instituída a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) para o sistema federal de ensino superior que estabelece a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e IFs para alunos oriundos integralmente do ensino médio público. As demais vagas (50%) permaneceram para ampla concorrência.

No penúltimo ano do primeiro mandato do governo Dilma Rousseff, em 2013, foram criadas quatro universidades federais concentradas nas regiões Norte e Nordeste. As quatro universidades foram criadas no interior, enfatizando a atuação regional e a organização *multicampi.*

Todas as quatro universidades criadas no governo Dilma Rousseff (2010-2014) possuem o nome em referência a localidade regional. As universidades foram instaladas em áreas consideradas estratégicas para as políticas de desenvolvimento. A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, a Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOBE e a Universidade Federal do Cariri - UFCA originaram-se de desdobramento de câmpus das seguintes universidades: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Ceará. A Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB é uma universidade nova.

Considerações Finais

As discussões sobre os fins da universidade, consonantes com o projeto de desenvolvimento proposto nas duas últimas décadas, principalmente, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, vêm implicando na afirmação do modelo *multicampi*, na busca de inovações e novos padrões de gestão universitária, visando uma efetiva contribuição para o

crescimento econômico e para a competitividade do país, aliado à redução das desigualdades sociais.

A expansão mediante a interiorização dos *campi* tornou-se necessária nesse projeto para permitir a inclusão de grupos historicamente desfavorecidos, para formação de mão de obra necessária ao crescimento e desenvolvimento regional e fixação da população nas áreas de origem. Porém, a partir do processo seletivo via Sisu tem-se verificado uma reduzida inclusão de jovens da região receptora em relação aos cursos de maior procura, como por exemplo, Medicina, Direito e Engenharia, constituindo tais turmas quase exclusivamente por estudantes provenientes de fora do território que abriga a universidade interiorizada. Outro aspecto observado é que a opção pela criação de determinados cursos nas regiões distantes passa pelo contingenciamento de investimento ao seguir a lógica da racionalidade da administração gerencial.

A formatação *multicampi* e a interiorização levanta o debate de como as universidades irão desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como da infraestrutura da região para abrigar as novas instituições, além das instalações e dos recursos necessários para prover os novos *campi*, do corpo docente qualificado, das condições de trabalho adequadas, dentre outros.

A articulação dos fins das universidades com as demandas locais e com as necessidades do mercado produtivo regional passam a pressioná-las para a flexibilização dos percursos acadêmicos e para a seleção de ações/projetos/cursos que deverão ser desenvolvidos pelas instituições. Nesse sentido, ganham destaque áreas consideradas prioritárias, como por exemplo, o Cerrado, o Semi-Árido, a região Amazônica, fronteira do Mercosul como também a oferta de cursos em áreas consideradas estratégicas, como, as engenharias e as áreas tecnológicas. Nessa ótica, a pesquisa e a inovação precisam integrar com as necessidades do crescimento econômico regional/nacional e com a competitividade do país no plano internacional.

Esse processo exige também novas práticas de gestão. Instituições como, por exemplo, a UTFPR presente em 14 municípios ou a UFFS atuando em três estados necessitam repensar suas formas de gestão, uma vez que a administração superior está, em geral, muito distante geograficamente dos demais *campi*. Nesse contexto, o tema da gestão universitária remete a discussão de duas lógicas em disputa: pautar-se pela autonomia universitária e pela participação democrática, preservando seus próprios referenciais acadêmicos para regular

suas regras e valores que são internamente legitimados ou pela administração gerencial baseada na descentralização do controle burocrático, *accoutability*, eficiência orientada pela *performance* ditadas pelas técnicas da gerência do setor privado. As novas formas da reorganização burocrática da gestão da coisa pública desde os anos de 1990 vêm permitindo novas relações e alianças entre Estado, mercado e sociedade civil com vistas a elevar o desempenho do poder executivo na prestação de serviço, reduzir custos e racionalizar processos e, no caso das universidades federais, possibilitar modificações na gestão e nas formas de atuação das instituições.

Todas essas questões passam pela discussão da autonomia universitária que nesse momento não poderá ficar alheia ao projeto de desenvolvimento brasileiro em curso, mas, ao mesmo tempo, não poderá ter como fim último a resolução dos problemas regionais e nacionais, uma vez que é preciso preservar, problematizar e ampliar algumas das finalidades essenciais da universidade pública, tais como: liberdade acadêmica, autonomia, crítica e independência aos constrangimentos dos governos e do mercado.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das Ifes: desafios e ações. *Avaliação,* Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008.

BRASIL. Decreto n.7.642 de13 de dezembro de 2011. *Institui o Programa Ciências sem Fronteiras.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional. *Texto de referência* (resumo executivo). 2012. Disponível em: http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=6700cd7d-7994-4f97-ac9b-a11af83adbfb&groupId=10157. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 12.711 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF, Inep, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL (MI). Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR). *Sumário Executivo*. s/a. Disponível em:

http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=240b7eb3-af5d-458a-ad65-1e9f4d5e9095&groupId=24915. Acesso em: 15 jan. 2015

BRASIL. PLANO PLURIANUAL – PPA (2012-2015). *Dimensão tática*: programas temáticos. Políticas sociais. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/PPA/2012/mp_004_dimensao_tatico_sociais.pdf. Acesso em: 05 jan. 2015.

CEPÊDA, Vera Alves. Inclusão, democracia e novo-desenvolvimentismo – um balanço histórico, *Estudos avançados*, 26, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n75/06.pdf. Acesso em: 08 ago. 2014.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do Grupo estratégico de análise da educação superior no Brasil (GEA*), n. 3, jan.-jun., 2013.

SOARES, Laura Tavares. O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil. In: RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior*:* expansão e democratização. *Cadernos do Grupo estratégico de análise da educação superior no Brasil (GEA),* n. 3, jan.-jun., 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE (UFCSPA). *PDI 2014-2019*, 2014. Disponível em: http://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/normasedocs/docs/ufcspa-pdi-2014-2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA DO SUL (UFFS). *Site Institucional*. Disponível em: http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=822. Acesso em: 15 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL GRANDE DOURADOS (UFGD). *Site Institucional*, 2015. Disponível em: http://portal.ufgd.edu.br/aufgd/historico. Acesso em: 15 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Site Institucional*, 2015. Disponível em: http://www.unila.edu.br/conteudo/institucional. Acesso em: 17 jan. 2015.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). *Relatório de Gestão* do exercício de 2012, 2013. Disponível em: http://www.acessoainformacao.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-de-2011_UNILAB_Vers%C3%A3o-Final.pdf. Acesso em: 22 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL). *PDI 2007-2010*, 2007. Disponível em: http://www.unifal-mg.edu.br/institucional/files/file/pdi/PDI_Unifal_MG_2007.pdf. Acesso em: 24 jan. 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). *PDI*, 2005, em construção. Disponível em: www.ufcg.edu.br/administracao/sods/.../pdi_anexo_res142006.pdf. Acesso: 13 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ (UNIFEI). *Relatório de Gestão do Exercício* 2012, 2013, p. 13-14. Disponível em: http://www.unifei.edu.br/files/arquivos/acessoinformacao/relgestao/RelatorioGestao2012.pdf. Acesso em: 24 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ). *Site Institucional*. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/dplag/insercao_regional.php. Acesso em: 30 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). *PDI 2013-2022*, 2013. Disponível em: http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI_UFABC_2013-2022.pdf. Acesso em: 22 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA). *Site Institucional*. 2015. Disponível em: http://www.ufca.edu.br/portal/a-ufca. Acesso em: 10 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA (UFOBA). *Site Institucional*, 2015. Disponível em: http://www.ufob.edu.br/1/2013-09-13-15-32-00.html. Acesso em: 23 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016*, s/a. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/arquivo/plano-desenvolvimento-institucional-2012-2016/view. Acesso em: 23 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). *Projeto Institucional*, 2009. Disponível em: http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AG0_2009.pdf. Acesso em: 16 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). *PDI 2010-2014*, 2009. Disponível em: Disponível em: www.ufrb.edu.br/portal/component/phocadownload/.../2-documentos? Acesso em: 23 nov. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFESB). *Site Institucional*. 2015. Disponível em: http://www.ufsb.edu.br/Apresentacao. Acesso em: 10 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (INIFESSPA). *Site Institucional*, 2015. Disponível: https://www.unifesspa.edu.br/index.php/historico. Acesso: 10 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). *Site Institucional*, 2013. Disponível em: http://ww1.uft.edu.br/index.php/institucional/a-uft/10874-historia. Acesso em: 16 dez. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). *PDI 2012-2016*, s/a. Disponível em: http://www.uftm.edu.br/proplan/images/PDI/PDI_2012-2016.pdf. Acesso em: 22 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UFVSF). *PDI 2009-2014*, 2009. Disponível em: http://www.univasf.edu.br/~cpdi2009/conteudo/documentos/pdi20092014.pdf. Acesso em: 22 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM). *PDI 2012-2016*, 2012. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/resolucoes/doc_view/2328-anexo-i-resolucao-08-consu-2012-pdi-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT . Acesso em: 22 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZONIA (UFRA). *Site Institucional*. Disponível em: http://www.portal.ufra.edu.br/attachments/-01_estatuto_ufra.pdf. Acesso em: 15 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFRSA). *PDI 2009-2013*, 2009. Disponível em: http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/83/arquivos/consuni/2009/PDI_2009_2013.pdf. Acesso em: 05 fev. 2014.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). *Site Institucional*. Disponível: http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao. Acesso: 10 jan. 2015.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM PROGRAMA DE PESQUISA A PARTIR DE *SOBRE O ESTADO*, DE PIERRE BOURDIEU

Afrânio Mendes Catani
amcatani@usp.br
Universidade de São Paulo (USP)

Ana Paula Hey
aphey@uol.com.br
Universidade de São Paulo (USP)

Mário L. Neves de Azevedo
mlnazevedo@uem.br
Universidade Estadual de Marigá (UEM)

EIXO TEMÁTICO: 6. Produção do conhecimento na expansão da educação superior

RESUMO: O presente texto trata sobre a compreensão de Políticas de Educação Superior a partir da problematização da questão do Estado encaminhada por Pierre Bourdieu, fundamentalmente, tendo por referência sua obra póstuma *Sur l´État: Cours au Collège de France (1989-1992)*. Para isso, serão apresentados brevemente caracterizações do Collège de France, considerações sobre os seminários ministrados por Bourdieu, algumas interpretações de Sergio Miceli e, por fim, certos aspectos de um potencial programa de pesquisa sobre Políticas de Educação Superior no Brasil na perspectiva da sociologia praticada por Bourdieu.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM PROGRAMA DE PESQUISA A PARTIR DE *SOBRE O ESTADO*, DE PIERRE BOURDIEU

> A importância do curso sobre o Estado reside (...) na atenção propriamente sociológica que Bourdieu dava a todas as formas de dominação. Ora, em cada campo, tanto em sua gênese como em seu funcionamento, o Estado está presente, e a teoria geral que ele projetava fazer com o Estado exigia uma análise que lhe fosse especificamente dedicada. O Estado não se reduz a um aparelho de poder a serviço dos dominantes nem a um lugar neutro de reabsorção dos conflitos: ele constitui a forma de crença coletiva que estrutura o conjunto da vida social nas sociedades fortemente diferenciadas.
> (CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R.; POUPEAU, F.; RIVIÈRE, M.-C., 2014, p. 493)

INTRODUÇÃO

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) foi eleito para a cátedra de sociologia do *Collège de France* em 1981, tendo tomado posse numa sexta-feira, 23 de abril

de 1982, data em que proferiu sua lição inaugural, posteriormente publicada com o título *Leçon sur la leçon* (1982) – *Lições da aula* (1988). Ao longo de vinte anos foi professor na instituição. O que nos interessa no presente capítulo é recuperar os aspectos nodais dos cursos ministrados nos anos letivos de 1989-1990, 1990-1991 e 1991-1992, em que se dedicou ao Estado, a partir de seu livro póstumo *Sur l´État: Cours au Collège de France (1989-1992)*, organizado por Patrick Champagne, Remi Lenoir, Franck Poupeau e Marie-Christine Rivière.

Realizaremos, inicialmente, breves considerações sobre o *Collège de France*, apresentaremos a essência de tais cursos através de um resumo ordenado e de longas transcrições de passagens do livro, exporemos a leitura que Sergio Miceli, autor do prefácio da tradução brasileira da obra realiza e, por fim, esboçaremos os contornos gerais de um programa de pesquisa envolvendo políticas de educação superior no Brasil na perspectiva da sociologia praticada por Bourdieu.

O *Collège de France*

O *Collège de France*, que não demora muito completará 500 anos, foi criado em 1530, pelo rei Francisco I, experimentando uma série de transformações ao longo dos séculos, desde que era denominado Collège Royal até o momento, em que reúne 57 professores trabalhando com pesquisadores, auxiliares, técnicos e funcionários administrativos (CATANI, sd – o desenvolvimento desse item baseia-se no verbete que está sendo citado). O *Collège* organiza-se em cátedras, que abarcam vasto conjunto de disciplinas: das matemáticas ao estudo das grandes civilizações, englobando física, química, biologia e medicina, filosofia e literatura, ciências sociais e economia, pré-história, arqueologia, história, linguística. Das 57 cátedras, 5 são anuais e recebem um novo titular a cada ano.

A instituição define relações especiais com seus usuários, legalmente denominados ouvintes e não alunos, onde as pessoas que assistem às aulas e os cursos não passam por controle de frequência nem por provas e exames (CATANI, 1999). As aulas são, na realidade, conferências, não havendo debates ou perguntas e nem qualquer forma de diálogo entre ouvintes e professores. A respeito disso, Lévi-Strauss escreve o seguinte: “inteiramente senhor de suas escolhas no quadro de sua cátedra, o professor está preso a uma única, porém rigorosa obrigação: tratar em cada ano de um tema novo” (LÉVI-STRAUSS, 1986, p. 10). O Presidente da Assembleia de Professores do Collège, Serge Haroche, fala que a instituição possui uma característica singular, qual seja, os docentes apresentam “o saber sendo

elaborado em todos os domínios, das letras, das ciências, das artes" (HAROCHE, 2013). Para este trabalho, cada professor recebe uma bolsa vitalícia de pesquisa e, anualmente, presta conta de suas atividades ministrando aulas.

O *Collège* organiza-se em cátedras que podem ser transformadas pela Assembleia de Professores. Cada vez que uma cátedra se encontra vaga, um novo titular é definido em processo de votação secreto e complexo. Deve-se assinalar que não se exige dos candidatos qualquer título universitário; os mesmos são avaliados em razão da importância e originalidade dos seus trabalhos (ALMEIDA, 1999, p. 18).

Este estabelecimento público de ensino superior goza de grande liberdade para realizar suas investigações, se constituindo em instância máxima de valorização da autonomia e do trabalho intelectual. Apenas para ilustrar, foram (ou são) professores no *Collège*, dentre outros humanistas, Lucien Febvre, Marcel Mauss, Maurice Halbwachs, Émile Benveniste, Maurice Merleau- Ponty, Paul Veyne, Georges Duby, Georges Dumézil, Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss, Pierre Boulez, Raymond Aron, Jerzy Grotowski, Michel Foucault, Roland Barthes, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, Pierre Rosanvallon.

Bourdieu e os cursos sobre o Estado no *Collège de France*

De 1982 até 2000, quando se aposentou por limite de idade, Bourdieu ministrou suas aulas no *Collège*. Grande parte destes cursos foram imediatamente transformados em livros e em artigos, uma vez que se constituíam em pesquisas em andamento que ele lançava aos ouvintes em primeira mão. O livro *Sobre o Estado. Cursos no Collège de France(1989-92)*, cuja publicação original é de 2012, teve sua edição estabelecida por quatro colaboradores bem próximos de Bourdieu, Patrick Champagne, Remi Lenoir, Franck Poupeau e Marie-Christine Rivière. Na "Nota dos Editores" (p. 15-17), se explica que certas opções editoriais foram tomadas para se fixar o texto das aulas proferidas por Bourdieu:

> Essas aulas formam um entrelaçamento de textos escritos, comentários orais, reflexões mais ou menos improvisadas sobre seu modo de ensinar e as condições em que ele foi levado a adotá-lo. O material de apoio de cursos mistura notas manuscritas, trechos de conferências e anotações nas margens dos livros e de fotocópias. As observações de Pierre Bourdieu sobre as condições de recepção de seu ensinamento, diante do público numeroso e muito diversificado do grande anfiteatro do *Collège de France*, mostram que suas aulas não podem ser reduzidas apenas às versões escritas que ele deixou, pois o desenrolar desses cursos podia assumir formas imprevistas, dependendo das reações que ele captava no auditório (CHAMPAGNE; LENOIR; POUPEAU; RIVIÈRE, 2014, p. 15).

Ao trabalharem as aulas de Bourdieu sobre o Estado, os editores esclarecem que na edição procuraram desenvolver esforços "para conciliar duas exigências contrárias mas não contraditórias: a fidelidade e a legibilidade. As inevitáveis ´infidelidades`, inerentes a qualquer transcrição (e, mais geralmente, a toda mudança de suporte), são talvez aqui, como nas conversas que Bourdieu analisava, a ´condição de uma verdadeira fidelidade`, segundo sua expressão" (Idem, p. 16). Esclarecem ainda, que "parte do conteúdo destes cursos foi remanejada e publicada posteriormente pelo próprio sociólogo em forma de artigos ou capítulos de livros" (p. 17).

Nos anexos de *Sobre o Estado* encontram-se resumos detalhados dos três anos letivos universitários (dezembro de 1989-fevereiro de 1990; janeiro-março de 1991; outubro-dezembro de 1991), correspondendo à carga horária de Bourdieu referente aos anos, respectivamente, de 1989-1990, 1990-1991 e 1991-1992, que serão recuperadas a partir de agora.

1989-1990

Nas aulas ministradas nesse primeiro curso, Bourdieu prolongou a crítica preliminar das representações do estado, dessa instituição que, como "fiduciária organizada e dotada de automatismos, e de independência das pessoas" (VALÉRY, Paul – *Cahiers*), "tem a estranha propriedade de existir também e sobretudo através das representações" (BOURDIEU, 2014, p. 483). Afirma que se fixou na análise da noção oficial como ponto de vista do *officium*, isto é, "da instituição investida do monopólio da violência simbólica legítima, ou do funcionário, titular do *officium* que fala e age ex officio, como pessoa legal mandatada para agir em nome de uma ´comunidade ilusória`(Marx)" (p. 483).

O sociólogo mostra a possibilidade de orientar-se para um programa de pesquisa que as premissas críticas sobre o Estado abrem, ou seja, "para uma sociologia genética (ou uma história social) da instituição estatal", devendo conduzir, posteriormente, "a uma análise da estrutura específica dessa instituição", enfrentando diretamente os grandes trabalhos de história comparativa ou de sociologia histórica que se dedicaram à sociogênese da formação dos Estados (p. 484).

Sem a pretensão de esgotar o universo dos autores que propõem soluções interessantes para o problema elencado, destaca os trabalhos de Shmuel Noah Eisenstadt, Perry Anderson,

Barrington Moore, Reinhard Bendix, Theda Skocpol, sublinhando que isso é realizado com duas intenções: "destacar as hipóteses gerais capazes de orientar a análise dos trabalhos históricos" e "submeter à crítica diferentes maneiras de compreender e de pôr em funcionamento o método comparativo" (p. 484). Vai restringir a análise do estudo da gênese do Estado na Inglaterra e na França, "dois casos singulares tratados como casos particulares do universo dos casos possíveis" (p. 484). Tal procedimento possui um duplo projeto:

> - "destacar a lógica de gênese de uma lógica estatal ou, em outros termos, da emergência desse universo social específico que chama de campo burocrático" (p. 484);
> - "estabelecer como se constitui essa ´força social concentrada e organizada` (Marx) a que chamamos Estado ou, em outras palavras, como se concentram as diferentes espécies de recursos propriamente burocráticos que são a um só tempo os instrumentos e as implicações das lutas cujo campo burocrático é o lugar e também o que está em jogo (no campo político notadamente)" (p. 484-485).

1990-1991

Nas aulas desse ano letivo, antes de apresentar o modelo da gênese do Estado, propõe a análise de três tentativas precedentes que lhe pareciam exemplares, até em seus limites: a de Norbert Elias, a de Charles Tilly e a de Philip Corrigan e Derek Sayer (p. 485). "Para ultrapassar, integrando-os, esses modelos parciais, é preciso articular heranças teóricas tradicionalmente vistas como exclusivas" (p. 485). Pode-se, em seguida, abordar a construção de um modelo da gênese do estado "como processo de concentração de diferentes espécies de capital (físico, econômico, cultural e simbólico) que conduz à emergência de uma espécie de ´metacapital`, capaz de exercer um poder sobre as outras espécies de capital, e do estado como um campo em que se desenrolam lutas tendo por objeto o poder sobre os outros campos, notadamente aquele que se encarna no direito e em todas as espécies de regulamentação de validez universal (na escala de um território)" (p. 486).

Conclui que vai ser revelado o caráter ambíguo do processo de onde saiu o Estado moderno e desse próprio Estado: "o processo de concentração (e de unificação) é sempre, simultaneamente, um processo de universalização e um processo de monopolização, sendo a integração a condição de uma forma particular de dominação, esta que se realiza na monopolização do monopólio estatal (com a nobreza do Estado)" (p. 486).

1991-1992

Após descrever o processo de concentração do capital sob suas distintas formas, Bourdieu tenta construir um modelo da gênese do estado, fixando-se de início na compreensão da "lógica da acumulação inicial do capital simbólico e, em especial, os trunfos inscritos no lugar ocupado pelo rei, *Primus inter pares*" (p. 486). Inicia-se pela transformação do Estado dinástico, organizado em torno da família real e de seu patrimônio, como casa – que é o lugar de uma contradição específica ligada à coexistência de um poder pessoal e de uma burocracia nascente, isto é, "de dois princípios contraditórios de dominação (encarnados pelos irmãos do rei e pelos ministros do rei) e de dois modos de reprodução pela família ou pela escola. São os conflitos fundados nessa condição que levam da *casa do rei à razão de Estado*, garantindo pouco a pouco o triunfo do princípio estatal sobre o princípio dinástico" (p. 486-487).

Analisa-se a invenção da nova lógica estatal como produto do trabalho coletivo de construção de um conjunto de realidades sociais totalmente novas que são as instituições participantes da ideia de *público*. O corpo dos agentes que, como os juristas, têm interesses comuns coma lógica estamental, mais ´universal` (ou universalista) em seu princípio do que a lógica dinástica, representa um papel determinante na construção da *coisa pública* e do espaço (o campo burocrático) em que se inventam as instituições burocráticas (o escritório, o secretário, a assinatura, o selo, o decreto de nomeação, o certificado, o atestado, o registro etc.)" (p. 487). A análise desse longo processo permite destacar "a lógica da gênese da divisão do trabalho de dominação, que leva à transmutação da autoridade dinástica em autoridade burocrática baseada na delegação limitada entre agentes se garantindo e se controlando mutuamente" (p. 487).

A discussão do trabalho de dominação leva à constituição de um campo burocrático relativamente autônomo, *locus* de lutas de concorrência, cujo objeto é "o poder propriamente burocrático, que se exerce sobre todos os outros campos" (p. 487). Nota-se a ascensão dos funcionários, "cuja autoridade é baseada no capital cultural, em detrimento do princípio dinástico, conhecendo aceleração decisiva na França, com a Revolução", com a nobreza de estado se afirmando como tal (p. 487-488). Na longa duração se apreende o trabalho coletivo de construção "pelo qual o Estado se torna nação", isto é, "o trabalho de construção de imposição de princípios de visão e de divisão comuns, em que o exército e sobretudo a escola tem um papel determinante" (p. 488). Entende o campo burocrático como lugar e objeto de lutas, garantindo a participação dos cidadãos na vida pública e se prolongando numa política

social, levando à edificação do Welfare State, que supõe "uma verdadeira revolução simbólica, que tem como centro a extensão da responsabilidade pública no lugar da responsabilidade privada" (p. 488).

A interpretação de *Sobre o Estado*, por Sergio Miceli

No prefácio à edição brasileira ("Materialismo do simbólico"), Sergio Miceli norteia a leitura de *Sobre o Estado* pelo tema que entende ser central na obra:

> a transição entre o Estado dinástico-absolutista e o nascimento do moderno Estado do bem-estar, pontuado pelo protagonismo estratégico dos juristas, dando a ver os rumos da diferenciação de poderes e da concorrência entre os corpos de especialistas indispensáveis ao exercício do mando na emergente divisão do trabalho de dominação (MICELI, 2014, p. 19).

Para o sociólogo brasileiro, Bourdieu reitera a dimensão simbólica do Estado, "espaço de relações de força e de sentido, como produtor de princípios de classificação suscetíveis de serem aplicados ao mundo social". Tais categorias, acrescenta, "são formas entranhadas em condições históricas de produção, ou melhor, estruturas mentais em conexão com estruturas sociais, como que retraduzindo as tensões entre os grupos em oposições lógicas. O desígnio de formular uma teoria materialista do simbólico tem que dar conta dessa obediência generalizada de que se beneficia o Estado sem apelar à coerção" (MICELI, 2014, p. 22). Para tanto, Bourdieu investiga e qualifica a ascensão da nobreza togada, na transição entre a nobreza feudal e a nobreza moderna, "aquela formada nas escolas de elite do capitalismo contemporâneo". Acrescenta que um dos mantras do autor encontra-se presente em tal juízo, "a verdade de todo mecanismo político reside na lógica da sucessão" (p. 23). Os juristas elaboraram doutrinas da transição entre a razão monárquica e a de Estado, se havendo desde o início "com os riscos de estorno do patrimônio público – corrupção, nepotismo, favoritismo – por parte dos grupos, incluindo eles, propensos a fazer do estado sua ´casa`" (p. 23). Assim, ao invés da sucessão de tipo doméstico, envolvendo o rei e a família real, em que o patrimônio é transmitido de pai para filho,

> a reprodução dos juristas, dos funcionários, dos intelectuais, passa pelo sistema escolar, pelo mérito, pela competência, pelo diploma. O Estado se opõe à família e condena o nepotismo, ao substituir os laços primários por lealdades formais, a sucessão direta pela reprodução escolar, a designação por instâncias locais pela nomeação determinada pelo poder central (p. 23).

Esse processo transitório, portanto, realça o papel dos juristas, "mestres do discurso", que dispõem de um trunfo formidável de poder:

> fazer crer naquilo que dizem. Sua autoridade lhes permite dizer e fazer como verdadeiro aquilo que lhes interessa. Ao fazer crer que é verdade para os que têm o poder de fazer existir o verdadeiro (os poderosos), os juristas podem tornar real aquilo que dizem. Contam com o direito como discurso de hálito universal e dispõem da capacidade profissional de fornecer razões, ou melhor, de converter evidências em arrazoados, pelo apelo a princípios universais, pelo recurso à história, aos precedentes, aos arquivos, à casuística e às demais fontes da jurisprudência. *A construção do Estado se revela, portanto, indissociável da emergência de corporações que nele se enraízam* (p. 24, grifos nossos).

O prefaciador entende que Bourdieu sustenta a tese da constituição progressiva de um conjunto de campos – jurídico, administrativo, intelectual, parlamentar –, sendo cada um deles espaço de lutas específicas, "uns competindo com outros, enfrentamento em cujo transcurso se inventa esse poder ´metacampo` consolidado no Estado moderno. A inteligibilidade desses campos foi objeto de investigação em estudos seminais do autor: *A nobreza de Estado*, sobre a elite administrativa egressa das grandes escolas; *Homo academicus*, sobre a elite universitária" (p. 25; ver também CATANI, 2013).

Em suma, para Miceli, os cursos de Bourdieu procuram, no limite, reconstruir as circunstâncias históricas das lutas em que se deu a transição do poder dinástico ao poder do Estado, "entendido como um espaço de confrontos ancorado em instituições e corporações às quais foram delegados mandatos de justificação doutrinária e intelectual, no caso modelar de capital da configuração da esfera judiciária, ou então, as demandas de se fazer ouvir e representar por meio da instância parlamentar" (p. 26).

Sobre o Estado e um programa de pesquisa em políticas de educação superior no Brasil

A apropriação dos ensinamentos do livro de Bourdieu não tem por finalidade se constituir em diretriz para um programa de pesquisa acadêmica, não se pretende tomá-lo para o estabelecimento de um modelo, mas sim como fornecedor de construções de um Estado calcado na impessoalidade, na dimensão burocrática, o que envolve agentes específicos e uma luta própria para sua constituição, além da dotação de uma lógica determinada – a razão de Estado – e todo o trabalho simbólico para sua imposição ao corpo social.

Pensar o Estado brasileiro e, nele, a construção do sistema de educação superior, exige um esforço intelectual e metodológico rigoroso na direção de entender nexos já bastante

‘naturalizados’. Nesse sentido, não seria somente identificar esses momentos de ruptura na passagem de um ‘tipo’ de Estado a outro, mas o envolvimento de grupos sociais particulares que garantiriam a constituição cognitiva do Estado e de seu poder pelo “alongamento das cadeias de delegação da autoridade e da responsabilidade” (BOURDIEU, 1997, p. 66), momento em que entraria a constituição de sistemas estruturados, que se legitimam ao longo dos últimos 80 anos. Aqui podemos pensar especificamente no arcabouço institucional que se forja a partir dos anos 1930, acompanhado de legislações que visam conformar a fragilidade das instituições de então com o atendimento a grupos sociais que se voltam para as instituições escolares.

Um primeiro aspecto, então, a ser considerado como um programa de pesquisa em políticas de educação superior no país, diz respeito à revisitação de textos constituintes dos vários aspectos históricos e político-sociais relativos à nossas instituições universitárias, tomadas como mecanismo de análise das relações de força entre os grupos ou classes sociais. Isso implicaria em verificar como historicamente são forjados processos diferenciados de relações entre instituições-grupos sociais-Estado; a partir dessa tríade, procurar ver a forma através da qual podem ser desvelados sujeitos e práticas sociais constituintes de um processo mais amplo.

Uma segunda possibilidade refere-se às estratégias de legitimação dessas instituições no corpo social, visando cooptar segmentos sociais específicos para seu interior e travando interlocução com o Estado, por via direta (as instituições públicas) ou indireta (as instituições privadas), e com outros setores (o econômico, o científico, o político, o religioso).

As mudanças na estrutura educacional, acompanhadas das facetas assumidas pelo poder de legislar, são visíveis na possibilidade de analisar as políticas públicas que vão se estabelecendo ao longo das décadas. A organização do sistema de ensino, as mudanças morfológicas na sua estrutura, o ingresso de novos grupos sociais, a constituição de novas carreiras, a diversificação das instituições, ao mesmo tempo em que são resultantes do papel que o Estado assumiu nessa esfera, expressam interfaces com a sua mão cognitiva, isto é, com a diretriz que ele tenta forjar dele mesmo através da realização nas instituições centrais que lhe dão corpo.

A produção de dados estatísticos relativos à figuração do sistema de ensino organizado institucionalmente (INEP, IBGE), bem como o papel de algumas instituições voltadas às políticas educacionais (SESU, MEC, CNE), constituem um terreno profícuo de análise

científica, tanto em relação aos resultados que eles produzem (material bruto) quanto por possibilitar o entendimento das diretrizes formuladas pelos técnico-burocratas de Estado. Essa sistematização, inclusive, gerou uma linha forte de estudos relativa à avaliação das políticas públicas, mas que reiteradamente descola-se da luta de forças característica de sua imposição.
Em relação à constituição de uma razão de Estado que se realiza na visão que se institui sobre os estabelecimentos universitários, podemos indicar como agentes concretos, pertencentes ao campo acadêmico, atuam na elaboração dessa lógica própria e tentam implementá-la por meio de políticas públicas, sobretudo da década de 1970 para cá, constituindo uma outra possibilidade de itinerários de pesquisa (que já vem sendo realizadas – ver, por exemplo, Hey, 2008).

Por fim, a relação do sistema de educação superior brasileiro com outros sistemas nacionais, na dinâmica de uma divisão social da produção de bens simbólicos condicionada pelo capitalismo internacional atual, constituiria uma frente de trabalho aglutinadora das interfaces entre características nacionais, determinantes internacionais e processos de dominação instados em forças sociais específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como pressuposto que hoje as instituições educacionais constituem o corpo social, da mesma forma que são constituídas por ele, e que o Estado, como corpo encarregado de garantir uma ordem propriamente política dos poderes públicos, dotada de uma lógica própria – a razão de Estado – de seus valores autônomos, de sua linguagem específica e distinta do doméstico e do privado (Bourdieu, 1997), tornou-se aquele que consagra as divisões sociais, convém investigar como determinadas interrelações são travadas nessas esferas tão intimamente imbricadas.

Escrevemos em outra ocasião que o legado deixado por Bourdieu é que existe um grande entrosamento entre teoria e método, cuja mediação é dada pela compreensão do que é e de como conhecemos o mundo (HEY; CATANI, 2013, p. 50). Acrescentávamos que os trabalhos de Bourdieu nos ensinam que um espaço apenas adquire sentido analítico por meio de seu descortinamento, mas que exige o seu conhecimento em profundidade.

> Para compreendê-lo, todo um emaranhado de pessoas, instituições, fatos, relações – via manipulação das fontes disponíveis, da história oficial e oficiosa, dos discursos originais e

> alheios, das representações sobre o mundo intelectual e acadêmico – precisa estar penetrado na construção lógica do pesquisador, pois é o que vai proporcionar o engajamento e, ao mesmo tempo, o distanciamento daquele que investiga em relação ao universo envolvido (HEY; CATANI, 2013, p. 50-51).

Remi Lenoir escreve que o campo do estado é relativamente autônomo em relação a todos os campos, assim como ao próprio campo do poder.

> Ora, de acordo com a análise que Bourdieu já havia empreendido a propósito do sistema de ensino, tal autonomia é a garantia de sua eficácia simbólica, de sua função legitimadora, que consiste em transmutar os interesses de grupos particulares em interesses do conjunto dos grupos, ou seja, em favor do ´público`, no sentido em que ele é constituído como ´universal` em determinado contexto social. O processo segundo o qual se constitui essa instância de gestão do universal é inseparável da aparição de uma categoria de agentes que têm a propriedade de se apropriar do universal, ou seja, os juristas que teorizam a noção de bem público e que, ao assim procederem, tendiam a apropriar-se dele e a dele tirar proveito. Assim, ao produzirem o universal para seus interesses particulares, os juristas fazem progredir o universal (LENOIR, sd).

Quando Bourdieu está trabalhando com 'os juristas' refere-se historicamente a uma categoria de funcionários que desponta com a desfeudalização do Estado e a emergência de um modo de reprodução específico, baseado na instauração da educação escolar – isso ao se referir ao aparecimento das universidades na Europa no século XII e sua multiplicação a partir do século XIV. Esse aspecto caracteriza o surgimento de um novo grupo que deve sua posição social à sua competência profissional, mediada pelo Estado e sua cultura (BOURDIEU, 1997, p. 64). Pensar o Estado construído por meio de lutas de força, envolvendo uma multiplicidade de espaços sociais e, dentre eles, a própria constituição do sistema de educação superior, aparece-nos como um desafio a ser enfrentado. Tentamos arrolar, aqui, elementos que precisam ser ainda melhor explorados, mas que, entendemos, possibilitariam ampliar o escopo analítico da educação superior no país e suas políticas. Uma leitura de *Sobre o Estado*, acreditamos, poderia contribuir de maneira significativa nessa direção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria. O *Collège de France* e o sistema de ensino francês. In: CATANI, A.M.; MARTINEZ, P.H. (Orgs). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-30.

BOURDIEU, Pierre. De la maison du roi à la raison d´État. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris, v. 118, p. 55-68, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *Leçon sur la leçon*. Paris: Minuit, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado. Cursos no Collège de France* (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Sur l´État. Cours au Collège de France (1989-1992).* Paris: Raisons d´agir/Seuil, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes. Aulas no *Collège de France*. In: CATANI, A. M.; MARTINEZ, P. H. (Orgs.). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 7-13.

CATANI, Afrânio Mendes. *Collège de France* (Verbete). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C.C.C. (orgs.). *Vocabulário Pierre Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, no prelo (sd).

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. In: CATANI, A.M. *Origem e destino: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 57-78.

CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; POUPEAU, Franck; RIVIÈRE, Marie-Christine. Situação do curso *Sobre o Estado* na obra de Pierre Bourdieu. In: BOURDIEU, P. *Sobre o Estado. Cursos no Collège de France* (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 489-493.

CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; POUPEAU, Franck; RIVIÈRE, Marie-Christine. Nota dos Editores. In: BOURDIEU, P. *Sobre o Estado. Cursos no Collège de France* (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 15-17.

HAROCHE, Serge. Enseigner la Science en train de se faire. www.college-de-france.fr (acesso em 17/03/2013).

HEY, Ana Paula. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar/Fapesp, 2008.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. Ladrilhando o concreto: construindo pesquisas a partir de Bourdieu. In: OLIVEIRA, J. F.; PESSOA, J. M. (Orgs.). *Pesquisar com Bourdieu.* Goiânia: Cânone Editorial, 2013, p. 31-52.

LENOIR, Remi. Estado (Verbete). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C.C.C. (Orgs.). *Vocabulário Pierre Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, no prelo (sd).

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Minhas palavras.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

MICELI, Sergio. Materialismo do simbólico (Prefácio). In: BOURDIEU, P. *Sobre o Estado. Cursos no Collège de France* (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 19-26.

EIXO 7 – EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A CONSTRUÇÃO DE SABERES ORIUNDOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA TERRA

Kátia Maria Barros de MIRANDA[374]
kathiademiranda@yahoo.com.br
UFPA

Georgina Negrão Kalife CORDEIRO[375]
ginakalife@gmail.com
UFPA

EIXO TEMÁTICO 7: Educação do Campo na expansão da Educação Superior

RESUMO

Este artigo foi fruto da análise das produções acadêmicas dos alunos egressos do Curso de Pedagogia da Terra, desenvolvido pelo Instituto de Ciências da educação – ICED da Universidade Federal do Pará- UFPA, Campus Belém, realizada para o Observatório da Educação Superior do Campo - OBEDUC. Teve como objetivo analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, defendidos no período de 2005 à 2010. O caminho percorrido foi a pesquisa bibliográfica e análise documental, O curso foi ofertado em 2005 para a turma de Pedagogia da Terra do MST, composta por 44 alunos. O resultado evidenciou que o Curso de Pedagogia da Terra, na forma como foi implementado, conseguiu atender as expectativas, formando uma sociedade comprometida com a formação humana, política e social, assumindo o seu papel como sujeitos históricos do seu processo de formação, e portanto com capacidade de intervir e fazer transformações.

Palavras-Chaves: Educação Superior do Campo, MST, Pedagogia da Terra

Introdução

O presente artigo foi fruto de uma pesquisa realizada para o Observatório da Educação

[374] Licencianda em Pedagogia – ICED/UFPA
[375] Professora do ICED/UFPA

Superior do Campo – OBEDUC, que buscou analisar as produções acadêmicas do curso de graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia (Pedagogia da Terra) da Universidade Federal do Pará (Campus Belém), voltado especificamente aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), a fim de garantir a outros pesquisadores que estudam sobre a Educação Superior do Campo, um referencial de estudo, visto que, produções voltadas para a Pedagogia da Terra nas universidades brasileiras ainda caminha em passos lentos, o que se torna de grande relevância social o estudo da temática em questão, possibilitando o fortalecimento da linha de pesquisa.

A compreensão da necessária e importante tarefa de conhecer a realidade e o processo educacional nos assentamentos foram elementos decisivos para tecer o problema de análise da pesquisa, que é enunciado na seguinte questão: *Quais as produções acadêmicas (Trabalhos de conclusão de Curso) dos estudantes egressos do curso de Pedagogia da Terra da UFPA, Campus Belém defendidas no período de 2005 à 2010?*. O objetivo geral versa sobre analisar as produções acadêmicas dos estudantes/egressos do curso de Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST).

A proposta para o desenvolvimento da pesquisa foi a realização de um estudo cujo objetivo foi identificar, registrar e analisar as produções acadêmicas sobre a Educação Superior do Campo da Universidade Federal do Pará.

Metodologicamente o caminho percorrido para a realização deste estudo foi pesquisa bibliográfica, feito a partir de levantamento de documentos junto ao Arquivo da Faculdade de Educação, que forneceu o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a lista de alunos matriculados na turma de Pedagogia da Terra do MST ofertado em 2005, composta por 44 alunos, posteriormente foi feito um levantamento detalhado na Biblioteca Setorial do ICED de todas as produções acadêmicas desses alunos. De posse dessas informações, iniciou-se a coleta de dados em que destacamos todas as informações registradas para análise.

A criação da turma de Pedagogia da Terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Estado do Pará se deu em virtude da necessidade de qualificar e atender os(as) professores (as) que atuam nos assentamentos do MST e que tem como função formar e educar a partir de uma concepção diferente de mundo e de sociedade, concepção esta que privilegia a luta por uma sociedade justa e igualitária, uma formação plena para a cidadania.

O curso foi destinado para profissionais que apresentam características diferenciadas, que são militantes do Movimento Social Sem Terra, estes profissionais desenvolvem uma

práxis política em um contexto social concreto da luta pela terra, pois adquirir um diploma de Curso Superior no contexto de vida deles, representa não apenas uma oportunidade de formação de novos conceitos e valores, mas também a conquista de uma nova identidade profissional adquirida a partir de uma base de formação e conhecimentos necessários para atuar nos diversos espaços educativos, numa perspectiva de totalidade.

Compreender sobre a realidade, os saberes culturais e o histórico é estar ciente dos diferentes aspectos que possibilitam uma análise dos sujeitos que estudam no curso e atuam na docência e gestão, tendo em vista que este curso foi projetado com a parceria entre a UFPA e as lideranças dos movimentos sociais parceiros, na intenção de construir um currículo que englobasse os conhecimentos e realidade destes sujeitos através da temática "Pedagogia da Terra".

Resultados encontrados

Nesse estudo observamos que não foram identificados trabalhos sobre outros temas que não fossem ligadas à educação do campo.

As produções acadêmicas analisadas foram dos estudantes egressos do curso de Pedagogia da Terra da UFPA. Segundo Cordeiro (2009), a caracterização do curso refere-se a pessoas oriundas de assentamentos e trabalhadores rurais numa faixa etária de 23 a 50 anos, sendo que a maioria estava na faixa etária de 25 a 30 anos, dos quais 14 eram do sexo masculino e 35 do sexo feminino.

Das 50 vagas ofertadas, foram matriculados apenas 44 alunos, havendo 6 desistências por motivos desconhecidos. De acordo com o levantamento realizado na Biblioteca Setorial do ICED, observamos que 10 alunos (23%) não defenderam o TCC. Os motivos pela evasão são desconhecidos. O gráfico 1 abaixo demonstra o percentual quanto a esses resultados.

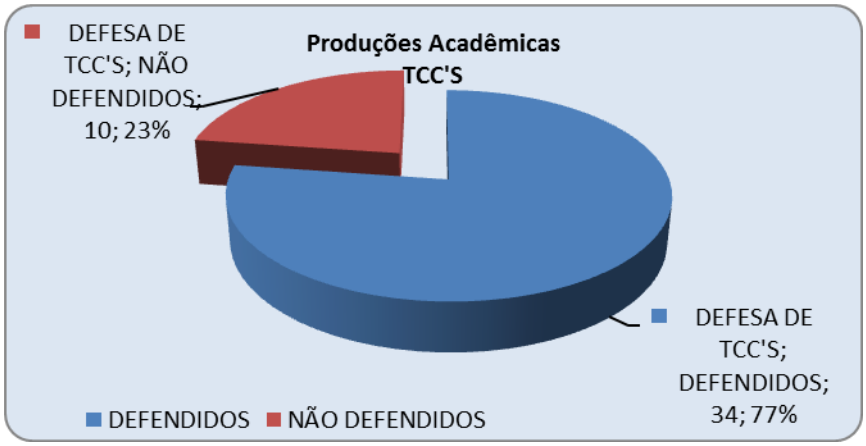


Gráfico 01: Levantamento das produções acadêmicas (TCC'S) defendiadas e não defendidas..
Fonte: Kátia Miranda, 2014

O gráfico apresenta que 23% não defenderam, acredita-se que os fatores que podem ter contribuído para esta razão podem ser de ordem geográfica (distância), financeiras, familiar, afinidade com a proposta do projeto etc.

Na tabela 1 abaixo, apresentamos o local de origem dos alunos , bem como procuramos destacar os assentamentos dos municípios dos Estados das regiões Norte e Nordeste, que compõe a Região Amazônica: Pará, Maranhão, Tocantins, Ceará e Piauí. Percebemos que o maior número de vagas, foi para o Estado do Pará, totalizando 23 vagas, sendo 12 para a Regional Carajás, 10 para a Regional Araguaia e 01 para a Regional Cabanos. O Estado do Maranhão ficou com 14 vagas e o restante para os outros estados.

Município	Alunos
Parauapebas-Pará (Regional Carajás) Assentamentos: Palmares II, 17 de Abril e Canudos	12
Marabá-Pará (Regional Araguaia) Assentamentos: 1º de março e 26 de Março	10
Belém-Pa (Regional Cabanos) Assentamentos: Mártires de Abril e João Batista	01
Maranhão-Ma (Regional Tocantina) Municípios de Imperatriz e Santa Inês Assentamentos: Vila Diamante e Califórnia	14
Tocantins (Assentamentos: Palmeiras e Santa Clara)	03

Ceará (Assentamentos: 10 de Abril e Serra Verde)	02
Piauí (Assentamentos: Iracema e Ernest Che Guevara)	02
Total	44

Tabela 01: Distribuição das vagas por Município
Fonte: Kátia Miranda, 2014

Partindo dessa análise percebemos que o número de vagas ofertadas, mesmo que tenha sido uma quantidade significativa, ainda assim não atendeu toda a demanda de professores dos assentamentos que precisam de uma formação em nível superior, para que através dessa formação possam consolidar seu processo de luta pela terra, onde esses sujeitos devem estar engajados politicamente e qualificados para atuar e agir dentro desses espaços.

Molina (2006), enfatiza que a educação é um dos instrumentos fundamentais para se conquistar, nesse processo de luta. Para isso, é preciso compreender que a educação está sendo oferecida na lógica liberal de mercadoria não serve para os trabalhadores rurais sem-terra do campo. Precisa-se de uma educação com uma concepção de educação do campo:

> A concepção de educação precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (MOLINA, 2006, p. 17)

A tabela 2 abaixo, evidencia a quantidade de alunos que defenderam seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), de acordo com o seu próprio lócus de pesquisa onde residiam, dos 34 TCC'S defendidos apenas 14 foram possíveis de identificar essas informações, visto que a maioria deles realizaram pesquisa de campo em sua própria localidade, os demais não continham informações claras para a sua identificação.

LÓCUS	MUNICÍPIO	ASSENTAMENTO	ALUNOS
Escola Educar Para Crescer	Marabá – PA	1º de março	02
Escola Crescendo na Prática	Parauapebas – PA	Palmares II	02

Escola Carlos Marighella	Marabá – PA	26 de Março	03
Escola Roberto Remigi	Castanhal – PA	João Batista	01
Fazenda Itacira	Imperatriz – MA	Vila Conceição	01
Escola Major Érico Gomes Braga	Maranhão – MA	Nina Rodrigues	01
Escola Antônio de Assis	Açailândia – MA	Califórnia	01
Escola Raimundo Cabral	Igarapé do Meio – MA	Vila Diamante	02
Setor de Educação	Palmeiras – TO	Assentamento 1º de Janeiro	01
		Total	14

Tabela 02: Levantamento do Lócus de Pesquisa e Estudo de Campo em sua própria localidade.
Fonte: Kátia Miranda, 2014

A pesquisa de campo optada pelos 14 alunos identificados nas produções (TCC'S) analisadas demonstraram que, foi uma forma de considerar sua realidade unindo a teoria e prática. Este tipo de pesquisa propõe uma integração dos dados obtidos pelas pesquisas bibliográficas, documental e de campo. Para Demo, o ato de pesquisar;

> Traz em si a necessidade do diálogo com a realidade com a qual se pretende investigar, não é um ato isolado, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõe. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação (2002, p. 16).

O gráfico 2, a seguir, destaca a distribuição das produções acadêmicas por tipos de pesquisa. Vimos que a pesquisa de Campo de forma geral foi bastante utilizada pelos estudantes/egressos, com 42% (incluindo 18% para Pesquisa de Campo, 9% para Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental, 15% para Pesquisa de Campo e Bibliográfica).

A pesquisa Bibliográfica obteve um percentual expressivo, pois aparece com 64% (20% para Pesquisa Bibliográfica e 29% para Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental e 15% Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa de Campo). Abaixo vem as de Análise Documental com 3% e Estudo de Caso com 6%.

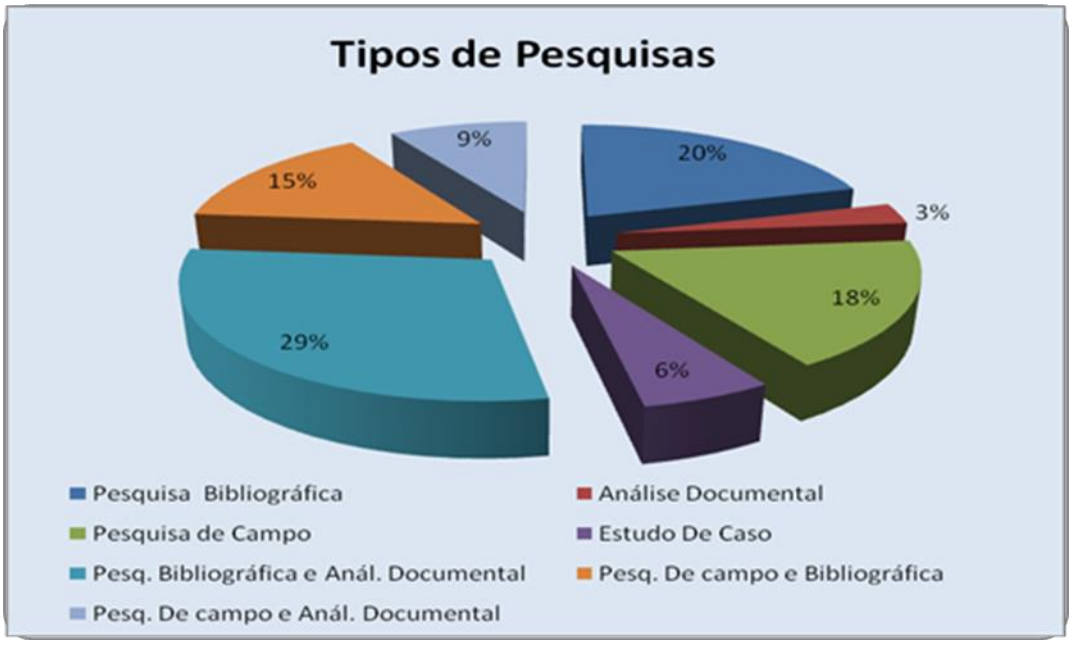


Gráfico 02: Levantamento por tipos de Pesquisa.
Fonte: Kátia Miranda, 2014

Para um maior entendimento sobre os tipos de pesquisas. Nas tabelas seguintes discriminamos as temáticas abordadas nas produções acadêmicas de acordo com os tipos de pesquisas.

Pesquisa de Campo

Título dos TCC'S
1. Leitura e escrita na 1ª série do Ensino Fundamental na Escola Carlos Maringhella
2. A formação das educadoras e a Pedagogia do MST na Escola Raimundo Cabral: As interfaces do Processo.
3. Insucesso Escolar: um estudo sobre repetência na 1ª série do Ensino Fundamental a partir das perspectivas das crianças do assentamento 17 de abril
4. Projeto turmas de reintegração na Escola Crescendo na Prática: o proposto e o vivido
5. O sentir e o agir a partir das experiências de EJA no Acampamento 03 de Agosto- MA: uma análise crítica
6. A gestão democrática na Escola Municipal Oziel Alves: um caminho em construção
Total: 06

Tabela 03: Discriminação das temáticas da Pesquisa de Campo .

Fonte: Kátia Miranda, 2014

Pesquisa de Campo e Análise Documental

1. A materialização da proposta pedagógica do MST na Escola Crescendo na Prática, no assentamento Palmares - Parauapebas
2. Contribuições da Escola Roberto Remigi no processo organizativo do Assentamento João Batista II, Castanhal-Pa: Ações e Desafios
3. A formação política na educação de jovens e adultos na Escola Carlos Maringhella no acampamento 26 de março
Total: 03

Tabela 04: Discriminação das temáticas da Pesquisa de Campo e Análise Documental.
Fonte: Kátia Miranda, 2014

Pesquisa de Campo e Pesquisa Bibliográfica

1. A gestão escolar na pedagogia do MST: a estrutura orgânica, política e pedagógica da Escola Carlos Maringhella e a pedagogia do movimento
2. A inclusão educacional na Escola Crescendo na Prática: Educação Especial
3. O núcleo de família como espaço de formação do sujeito sem terra: experiência organizativa Zumbi dos Palmares, acampamento 03 de Agosto-MA
4. A Escola Raimundo Cabral e a organização do povoado Vila Diamante: construções e reconstruções do processo
5. Educação Infantil no MST: práticas pedagógicas de educação infantil na Escola Crescendo na Prática
Total: 05

Tabela 05: Discriminação das temáticas da Pesquisa de Campo e Pesquisa Bibliográfica .
Fonte: Kátia Miranda, 2014

Pesquisa Estudo de Caso

1. Arte e Criatividade na Escola Crescendo na Prática: a prática do ensino de arte de educadores e educadoras de alfabetização
2. A história da Balaiada no Currículo de uma escola de Nina Rodrigues – MA
Total: 02

Tabela 06: Discriminação das temáticas da Pesquisa Estudo de caso .
Fonte: Kátia Miranda, 2014

Pesquisa Bibliográfica

1. A História e Memória da educação do assentamento 1º de Março
2. Identidade do educador e da educadora de Educação Infantil do MST – PA
3. O ensino de Historia em uma escola de assentamento do MST em Marabá: princípios e desafios
4. Educação do Campo ou Educação para o Campo?
5. Curso de Pedagogia da Terra: contribuições à formação e atuação do professor

reflexivo
6. A ciranda infantil e a formação da identidade Sem Terra
7. A construção da identidade de gênero nas crianças sem terra
Total: 07

Tabela 07: Discriminação das temáticas da Pesquisa Bibliográfica .
Fonte: Kátia Miranda, 2014

Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental

1. Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de educadores
2. Os símbolos do MST e a construção da identidade
3. Saberes de experiência e cultura escolar: relação escola e assentamento do MST
4. Resgate histórico da luta e conquista do assentamento Vila Conceição
5. A alternância do Tempo Escola e do Tempo Comunidade materializada no curso de Pedagogia da Terra: uma experiência educativa do MST
6. As mobilizações do MST como espaço de formação de educadores
7. O trabalho infantil nas carvoarias no assentamento Califórnia e suas consequencias para a aprendizagem escolar.
8. A proposta de formação do MST e suas implicações na experiência do projeto de assentamento 1º de Janeiro, Palmares - TO
9. O MST e o trabalho de produção coletiva: a experiência do assentamento João Batista II
10. A participação da juventude sem terra do assentamento Palmares nas marchas do movimento sem terra no estado do Pará
Total: 10

Tabela 08: Discriminação das temáticas da Pesquisa Bibliográfica e Análise de Documentos.
Fonte: Kátia Miranda, 2014

Análise Documental

1. Pedagogia da Terra: influências de formação nas práticas pedagógicas de educandos do MST da regional amazônica
Total: 01

Tabela 09: Discriminação da temática da Pesquisa Análise Documental.
Fonte: Kátia Miranda, 2014

Com base nos dados apresentados, podemos afirmar que a parceria da Universidade Federal do Pará e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi de suma importância para o processo de formação em nível superior dos militantes da Pedagogia da Terra, porém o acesso e a permanência desses estudantes ainda são elementos desafiadores. Nesse sentido, cabe às Universidades Federais a formação dessas pessoas, porém com a exigência da qualidade nessa oferta.

A Luta pela Terra e Educação

A História da Educação do Campo é marcada por lutas e conflitos de terra, em especial o século XX, que teve a organização dos movimentos sociais como as Ligas camponesas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimentos de Mulheres Camponesas, Movimento Quilombola, entre outros. Os mediadores desse movimento foram as Comunidades Eclesiais de Base, A Comissão Pastoral da Terra (CPT) e, nos últimos anos os pesquisadores das universidades públicas, que são parceiros e assessores fundamentais ao avanço do debate das políticas sociais.

O memorial histórico que nos ajuda a compreender o processo de formação do MST é marcado pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista. Nesse processo de formação do nosso país, a luta de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, há 500 anos, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico. É através dessa memória que compreendemos o processo de formação. Quanto a isso Mançano (2002), afirma:

> O MST é a continuidade de um processo histórico das lutas populares. Esperamos ser um elo com as lutas futuras. Este é o nosso papel histórico", e essa interação histórica funciona como fomentadora de novas relações que buscam uma mudança no sentido de fazer do Brasil um país mais solidário, diminuindo as desigualdades sociais (MANÇANO, 2002, p.13).

Segundo Mançano (2002), a luta pela terra, de acordo com a visão dos movimentos sociais iniciou-se desde a chegada dos portugueses ao nosso território. No entanto percebemos que o processo histórico da formação social do Brasil sempre foi elitista, passando por oligarquias que culminaram na formação dos latifúndios e consequentemente, no que hoje denominamos de agronegócio, que para os movimentos agrários é o ápice da desigualdade no campo e produto mais aterrador do capitalismo pátrio.

A concentração da propriedade de terra ainda persiste, assim como também a luta pela terra, e continua sendo, um ponto de divergência social e política, marcada sempre por conflitos entre lados antagônicos da nossa sociedade. Os movimentos de luta pela reforma agrária se fundamentam principalmente em exemplos históricos de lutas, não só pela terra,

mas de busca de garantia de direitos sociais, sempre vinculadas à efetividade destes as minorias, que fazem parte das classes mais pobres da população brasileira, como bem observado no artigo[376] de Cordeiro[377] e Scalabrin (2007), referente a relação de teoria e prática no Curso de Formação de Professores do Campo - Normal de nível Médio, na Transamazônica. Os lugares e os momentos formam a realidade. Foi assim que trabalhadores sem-terra de vários estados começaram a formar um movimento de força popular massiva.

O processo de surgimento do MST, segundo Mançano (2002) foi marcado por experiências de ocupação, encontros estaduais e nacionais que em 1984 culminou com a oficialização do MST, ocorrida no I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, de 21 a 24 de janeiro, em Cascavel (PR). Em 1985, no período de 29 a 30 foi realizado I Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Este congresso foi realizado no estado do Paraná-Curitiba, com a participação de 1600 delegados de todo o Brasil. Para Mançano (2002):

> O ponto de partida para construir o MST nos estados foi à organização de uma estrutura básica, formada pela existência da coordenação, direção, secretaria e setores de atividades. Essa forma de estruturação foi concebida desde as práticas das organizações camponesas históricas e, principalmente, nas experiências vivenciadas pelas famílias na organização de comissões e núcleos nos acampamentos e assentamentos (p.27).

De acordo com o memorial histórico, o MST tem essa denominação porque engloba várias categorias de trabalhadores que foram expulsos da terra, devido ao processo histórico de transformação social no Brasil, em especial, o de modernização da agricultura. Atualmente, tem aglutinado também trabalhadores/as que não estão ligados a atividades agropecuárias. Enquanto movimento social, representante de várias categorias de trabalhadores/as, expressa a luta de classes no campo.

A Reforma agrária não é um programa compensatório, mas um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Este programa contraria os interesses dos latifundiários. Stedile (2000) explica que:

[376] Artigo disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/396.pdf
[377] Coordenou o Curso Pedagogia da Terra, ofertado em 2005, em parceria com a Universidade Federal do Pará.

> Para alcançar esse objetivo o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação pelo Estado, das grandes fazendas dos latifúndios, e sua posterior redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral (p.97)

No Brasil, percebemos a força dos movimentos sociais em várias instâncias, mas foi na luta pelo direito à terra que um dos mais fortes movimentos sociais ganhou expressão. O movimento tem uma grande preocupação com a produção nos assentamentos e, principalmente, com a parte ambiental. Por isso, ele entende ser o grande latifúndio, em especial o improdutivo, o seu principal inimigo nestes vinte e cinco anos de existência. Ainda no campo político, o movimento coloca-se contra o plantio de transgênicos, a destruição do meio ambiente e, fundamentalmente, a utilização de agrotóxicos.

Para o MST, não basta apenas lutar pela terra, mas garantir aos trabalhadores as condições necessárias para a sua existência, pela execução de políticas públicas. O MST, ao lutar pela terra e execução de políticas públicas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, tem por objetivo garantir as condições necessárias para a produção agropecuária, possibilitando os trabalhadores assegurar a sua existência. É, portanto, através da apropriação dos meios de produção que é permitida a satisfação das necessidades e da produção da vida material.

Neste sentido, o processo histórico de formação dos sem-terra do MST como constituidor de uma determinada matriz pedagógica, ou a materialização de um modo de produção da formação humana que tem o movimento como princípio educativo, a luta social como base conformadora deste movimento educativo, e a pedagogia da história como cimento principal que vai interligando as diversas dimensões deste movimento.

Assim, as ocupações atuais realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e por outros movimentos populares são ações de resistência em contraposição às grandes concentrações fundiárias e contra à exploração exacerbada. São formas atuais de retomar a luta histórica pela conquista da terra, do trabalho e de condições mais dignas de sobrevivência. Nesse sentido, são cinco séculos de luta contra o latifúndio e de conflitos de índios, negros, posseiros e de trabalhadores contra os latifundiários e as elites do país.

Para o MST, não basta apenas lutar pela terra, mas garantir aos trabalhadores as

condições necessárias para a sua existência, pela execução de políticas públicas. O MST, ao lutar pela terra e execução de políticas públicas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, tem por objetivo garantir as condições necessárias para a produção agropecuária, possibilitando os trabalhadores assegurar a sua existência. É, portanto, através da apropriação dos meios de produção que é permitida a satisfação das necessidades e da produção da vida material.

Podemos compreender o processo histórico de formação dos sem-terra do MST como constituidor de uma determinada matriz pedagógica, ou a materialização de um modo de produção da formação humana que tem o movimento como princípio educativo, a luta social como base conformadora deste movimento educativo, e a pedagogia da história como cimento principal que vai interligando as diversas dimensões deste movimento.

A Relação entre MST e a Universidade

O atual contexto mundial apresenta processos interdependentes de globalização e reestruturação produtiva, configurando um novo padrão de acumulação, que vem provocando mudanças significativas na produção, no consumo e nas relações sociais. Essa mudança pela sua natureza tem exigido, entre outras coisas, mudança na qualificação dos trabalhadores.

Na área da educação este debate vem sendo discutido desde a década de 90, pois a necessidade de compreender a nova relação que se estabelece entre escola e trabalho e entre educação geral e formação profissional ultrapassou a ação dos educadores e vem sendo objeto de interesse de pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas do conhecimento como: empresários, sindicalistas, movimentos sociais, governos e órgãos internacionais que, anteriormente não tinham a educação como o centro de sua atenção. É nessa perspectiva que o Instituto de Ciências da Educação-ICED e o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), objetivou desenvolver uma educação com qualidade social referenciada, no intuito de atender as especificidades dos trabalhadores que atuam nos movimentos sociais.

As histórias das escolas em assentamentos no Brasil, segundo Molina (2006) têm particularidades, mas o enredo principal de todas é semelhante. Ela inicia com a chegada de famílias a uma terra considerada improdutiva. Depois do acampamento montado, recebem a diretriz do Movimento Sem Terra (MST) para criar um espaço de Educação. Na maioria não há professores formados, quem mostra aptidão para lecionar e sabe um pouco mais que os

outros exercem a função. Em contra partida o grupo pressiona o governo para que a ocupação seja reconhecida e a escola se torne parte da rede pública e receba investimentos. Enquanto a situação não é solucionada a escola funciona no modelo intinerante, se os trabalhadores forem expulsos, a escola acompanha o grupo para onde for e desta forma é a realidade das escolas no MST.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apóia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais e isso tem contribuído significativamente para o avanço da escolarização no campo.

O acesso ao ensino superior para os sujeitos do campo, na perspectiva Educação Superior do Campo é mais uma ferramenta para a formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade e a si mesmos e isto é pensado a partir do diálogo com a realidade mais ampla. Dessa forma pretende ser uma resposta às carências das escolas do campo por professores qualificados e integrados aos projetos de campo.

A injusta disparidade no acesso à universidade pública reforça a ideia de educação como privilégio de poucos e não um direito de todos. Santos (2005) identifica que a ausência de compromisso do Estado, os avanços tecnológicos e das forças produtivas no contexto do capitalismo globalizado causaram efeitos negativos na desestabilização do modo de produção de conhecimento, acentuando as desigualdades sociais.

Entendemos que por ser a universidade uma instituição social, essa transformação é possível e já começa a ser feita, pois a universidade comporta diferenças internas nas áreas de pesquisa, docência e extensão. Nesse sentido é possível localizar experiências de conhecimentos e práticas emancipatórias. No entanto a pesquisa aqui apresentada do curso de graduação em Pedagogia da Terra na UFPA, pode ser considerada uma dessas experiências.

Nesse sentido, Cordeiro (2009), enfatiza a Pedagogia da Alternância como elemento integrador da educação do campo, ela explica que um dos inúmeros problemas educacionais encontrados nas escolas do meio rural é o fato da escola está desvinculada da realidade local, e em sua maioria ainda está localizada na cidade, e com um currículo pautado em uma visão urbana de educação, Sendo assim,

A relação do MST com a educação é colocada como uma grande obra educativa, desde que possamos recuperar a concepção de educação como formação humana, pois é esta prática que se encontra no MST desde que foi criado. Luta-se por uma transformação dos desgarrados de terra e pobres de tudo. Foi pensando dessa forma que o Movimento Sem Terra propôs e conseguiu institucionalizar uma proposta de educação no campo em parceria com a UFPA, apropriada à realidade do campo, a qual abordaremos no tópico a seguir.

O Curso de Pedagogia da Terra

Para prosseguir nessa luta é necessário trabalhar contra a burguesia agrária latifundiária e contra seu projeto econômico neoliberal, que se cerca de todas as estratégias possíveis, sobre proteção do poder político estatal e judiciário. Enfrentar esse poderio exige que os militantes-dirigentes tenham o máximo de conhecimento e habilidade de negociação e articulação, domínio de como funciona todo o aparato da classe dominante, para assim poder traçar as estratégias de luta. Partindo dessa análise é que o Curso de Pedagogia da Terra se faz necessário e primordial para a formação educacional de seus militantes. Para Araújo (2005)[378]

> A pedagogia da luta pela terra, adotada pelo MST, tem como objetivo não só a conquista da terra, mas também a simpatia, o carisma, o amor, os sujeitos como um todo e seu empenho na luta. Nesse sentido é que o mesmo investe na formação desses sujeitos para que adquiram conhecimento suficiente a fim de ingressarem na militância da luta pelos conjuntos de políticas que contemple a concretização do assentamento da terra ocupada (ARAÚJO, 2005, p.33).

Foi nesse sentido que o Curso de Pedagogia da Terra, segundo Cordeiro (2009) foi construído, de forma coletiva, envolvendo uma equipe de professores (pedagogos) do Instituto de Ciências da Educação da UFPA e militantes do Setor de Educação dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pois para o MST um curso superior tinha como objetivos;

> 1. Formar quadros dirigentes para o MST, em especial para as tarefas de educação e formação dentro da organização.

[378] Discente da turma de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Pará em parceria com o MST.

> 2. Especializar educadores nas diferentes áreas da educação fundamental para atuar nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária.
> 3. Avançar na formulação e implementação de uma pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social.
> 4. Fortalecer a relação entre MST e a Universidade, na perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil.
> (CADERNOS DO ITERRA, nº 6, 2002, p.8).

A proposta pedagógica é vista pelo MST como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, daí a importância que o Movimento dá à sua Pedagogia do Movimento Sem Terra. Esta proposta trazida pelo MST encontrou eco na equipe de professores do ICED, enquanto formadores e militantes da educação. Neste aspecto o Projeto Político-Pedagógico (PPP) procurou atender as especificidades do MST.

Foi a partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que as expectativas puderam se concretizar, considerando que as LDBs anteriores trataram a educação do campo como se fosse uma extensão do ensino da cidade. Para chegar a uma LDB que reconhecesse a importância de um ensino voltado às particularidades da zona rural e as especificidades do movimento camponês, um longo caminho foi percorrido até a atualidade, pois antigamente a escolaridade estava voltada às tradições coloniais e o ensino ministrado tinha por princípio demonstrar as excelências da vida do campo e, de certa forma, manter o trabalhador rural marginalizado.

A Pedagogia do MST, segundo Caldart (2000), é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento este que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social, da terra e a da da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto ... "*Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história"(p52).*

Cordeiro (2009), ressalta que, dentre as várias propostas defendidas pelo MST, uma delas que a diferencia dos demais, é a mobilização das massas pela conquista da terra em oposição à classe latifundiária e ao estado. Esta resistência se faz necessária para se opor ao modelo de educação neoliberal. Com isso, percebemos que o ideal de uma educação voltada para o cultivo de valores identificados com o exercício da cidadania, não é uma simples

proposta de renovação didática, trata-se de um ideal educativo e de luta que coloca em campos opostos, concepções e práticas que valorizam a educação por seu impacto na vida dos indivíduos e aqueles que a concebem como um "bem comum" e um valor social. Assim, uma educação para a cidadania tem como objetivo promover a igualdade e não estabelecer distinções sociais.

Considerações

A Pedagogia da Alternância caracterizada no Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, que se constituem como práticas criadas na luta pela terra e pela escola, empreendidas particularmente pelos movimentos sociais, foi uma forma de trabalho que se firmou na educação do campo por proporcionar aos sujeitos a possibilidade de participação no processo de construção e intervenção na sua realidade, de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido a turma de Pedagogia da Terra da UFPA conseguiu dar conta de muitos desafios surgidos no seu tempo histórico, entre eles, conseguiu diferenciar na prática e conceitualmente o curso de Pedagogia do MST.

A proposta curricular do curso, possibilitou a abertura de vivências de processos formativos dentro e fora da universidade, proposta por algumas disciplinas que de certa forma culminaram com as necessidades e a realidade dos egressos, ou seja, o curso Pedagogia da Terra conseguiu dar subsídios teóricos e metodológicos para a formação e atuação do professor numa perspectiva reflexiva.

O Estado reconheceu e deu base legal à proposta pedagógica do MST. Os professores se especializaram e continuam se especializando no trabalho com as diferenças, apoiando-se na filosofia freireana, que é a convicção de que os resultados surgem marcados na alfabetização e na conscientização política de um volumoso grupo social, popularmente designado de Sem Terra.

Cordeiro (2009), explica que se relacionarmos a história da educação do campo com o MST, situando o Projeto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará como um projeto viável de ser desenvolvido, pois, *"tem como um dos princípios curriculares a flexibilidade, permite a adequação à realidade e, no caso de formação de professores do campo, adota como característica principal a Pedagogia da Alternância" (p.183).*

De acordo com a análise, constatamos que grande parte dos resultados alcançados foi decorrente de uma ação conjunta e coletiva, o que apostou na construção de um projeto

alternativo de escola. Um dos exemplos deste resultado foi a Escola Crescendo na Prática, que atendeu aos ideais do movimento social e aos objetivos traçados no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia.

O desenvolvimento das práticas pedagógicas durante e após o curso, alicerçada a partir da realidade do assentamento e interligada com os teóricos das disciplinas, permitiu o diálogo entre os sujeitos participantes, possibilitando a relação teoria-prática de forma efetiva. Com isso, podemos dizer que o curso possibilitou uma intervenção mais qualificada nos assentamentos, conforme mostra Silva:

> Hoje vejo que avancei muito aprendendo a conviver em grupo, em coletivo. A pedagogia da Terra engendrou em mim um grande sentimento de respeito às decisões de autodisciplina, desde os horários aos estudos até os compromissos comigo mesmo e com o coletivo (2005, p.189)

Percebemos que, esta inserção na realidade é uma condição facilitadora para o processo de formação de educadores lúcidos, consciente de seu papel na sociedade, assumindo um compromisso com a libertação dos homens, conforme nos ensina Freire, *"ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (...). A acomodação em mim, é apenas o caminho para a inserção, que implica decisão, escolha e intervenção na realidade" (1987, p. 75).*

Na sociedade atual, a formação de professores tende cada vez mais a ressignificar para atender as demandas sociais que se modificam a cada instante. Nesse sentido, um fato de grande relevância em relação ao Curso de Pedagogia da Terra, foi a clareza com que seus idealizadores (MST e UFPA) tiveram para delinear cada passo a ser dado na proposta curricular visando contemplar os anseios e necessidades a quem o projeto e destinou. A Pedagogia da Terra é uma experiência de formação superior do MST, fruto de muitas lutas e negociações junto aos órgãos governamentais e universidades.

Referências

ARROYO, M. **A terra produz a gente**. In: ARROYO, M
iguel e FERNANDES, Bernado (Org). Educação básica e o movimento social do campo – Coleção por uma Educação do Campo, nº 2 - Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

ARAÚJO, Mariozan Gomes. **A materialização da proposta pedagógica do MST na Escola Crescendo na Prática, no Assentamento Palmares – Parauapebas**, Pará. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional** do, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CADERNO DE EDUCAÇÃO N° 08: **Princípios da Educação no MST**. 3 ª Ed: 1999

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA**, Tese de doutorado, Rio Grande do Norte, 2009.

CORDEIRO, Georgina Kalife. SCALABRIN, Rosemeri. **Formação de Professores: Alternância como elemento integrador**. Belém Pará. 2007

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Paulo R; **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MANÇANO, Bernardo. **A Formação do MST no Brasil**, Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MOLINA, M. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2006.

PINHEIRO, Paulo Sérgio, **Programa Nacional de Direitos Humanos**: Avaliação do primeiro ano e perspectivas. São Paulo: Estudos Avançados da USP (Artigo) 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Lourdes Helena. As experiências de Formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias? Viçosa. Minas Gerais: EFV, 2005.

STÉDILE, João Pedro. A luta pela reforma agrária e o MST. _____. (org). A reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Educação. **Projeto Político-Pedagógico, Curso de Pedagogia da Terra**. Belém, 2000.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO SERGIPANO

Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus
UFS
seano@infonet.com.br

Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho
PPGE/UFS
jen2009@ig.com.br

EIXO 7: EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESUMO

O presente artigo faz uma discussão acerca das contradições existentes entre as políticas públicas de Educação Superior e o fechamento das escolas do campo. O estudo sobre a questão agrária brasileira aponta para o aprofundamento do modelo econômico que coloca os camponeses em confronto com o agronegócio e este último, por sua vez, se estrutura com a negação do trabalho do primeiro. Desta forma, as políticas implementadas de formação de professores que tem por objetivo suprir as demandas educacionais no campo, acabam por subsumir as próprias possibilidades de desenvolvimento de uma educação para os filhos da classe trabalhadora. As escolas fechadas e as que estão por fechar, a exemplo do que vem ocorrendo no estado de Sergipe, é o reflexo deste modelo perverso e contraditório. Encontrar saídas na organização dos trabalhadores parece ser a alternativa viável na conjuntura política e econômica em que vivem os camponeses no Brasil e em Sergipe.

PALAVRAS CHAVE: Educação do campo, Educação superior, políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade em sua totalidade histórica, sempre esteve composta por classes sociais antagônicas, determinadas de acordo com o poder econômico e político. Nesse contexto, se encontra de um lado a classe dominante com o poder e a riqueza nas mãos, e do outro, a classe trabalhadora que luta contra a exploração e busca por meio de suas organizações a conquista dos direitos.

A luta de classe da qual estamos nos referindo, ocorre no território camponês[379], cujo modelo de desenvolvimento econômico vem provocando historicamente, profundas transformações nos modos de organização do trabalho, no ambiente e na cultura produzida pelos trabalhadores do campo, principalmente, a partir do avanço do agronegócio.

O agronegócio se desenvolve no contexto neoliberal, a partir da aliança entre o capital, o latifúndio e o Estado. Ele é Constituído pelo conjunto dos vários empreendimentos capitalistas vinculados direta ou indiretamente aos processos produtivos agropecuários, subordinados às corporações transnacionais que afeta diretamente o modo de vida camponês.[380].

O desenvolvimento e a consolidação do agronegócio no Brasil é fruto, sobretudo, de um amplo apoio institucional que garantiu as condições políticas e econômicas necessárias para a ampliação dos seus territórios. Com a difusão da falsa concepção de que o agronegócio é o motor da economia nacional[381], além disso, se defendeu que a base econômica do país deveria ser a exportação de *commodities*, os investidores do agronegócio intervêm diretamente nas políticas agrária, agrícola, industrial, ambiental, cambial e trabalhista do país (CAMPOS, 2009). Intervenção que transcendeu os governos FHC (1994-2002), Lula (2003-2010), continuando extremamente forte na agenda da política econômica do governo Dilma (2011-2015),[382] contribuindo para a ossificação da posição do Brasil na divisão mundial capitalista como economia especializada no fornecimento de matérias-primas, alimentos e energia (GODEIRO, 2014).

A expansão do agronegócio com a sua imanente modernização da produção agropecuária, tem transformado o interior do Brasil. Suas formas mais desenvolvidas de exploração, baseada no uso crescente de capital constante (maquinaria), aumentou

[379] O campesinato corresponde a uma diferença de motes sociais baseada no elo entre o trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra. A centralidade do papel da família no arranjo da produção e na coordenação de seu modo de vida, juntamente com o labor na terra, constituem os aspectos comuns a todas essas formas sociais, conforme explicitado em JESUS, GOIS, SANTOS (2015).

[380] "Das 500 maiores empresas que atuam no agronegócio do Brasil e que dominam praticamente todo o PIB agrícola do país, apenas seis são estatais, 388, brasileiras, e 106, justamente as mais importantes, são estrangeiras. Dentre elas, das 50 maiores, apenas 22 são brasileiras e 28 estrangeiras. E entre as dez maiores, apenas duas são brasileiras" (PEREIRA, 2008, p. 61).

[381] Dados da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) apontam que em 2014 a produção agropecuário correspondeu a pouco menos que 25% do PIB total do Brasil. Disponível em: http://www.valor.com.br/agro/3809734/pib-do-agronegocio-vai-crescer-38-em-2014-projeta-cna. Acesso em: 07/02/2015.

[382] No início do seu segundo mandato, a presidente de Dilma Rousseff (PT) nomeou a Senadora Kátia Abreu, representante da bancada ruralista no Congresso Nacional, ministra da agricultura do Brasil.

consideravelmente a produtividade do trabalho, possibilitando, ao mesmo tempo, o crescimento da produção e a diminuição da quantidade de trabalhadores rurais (GODEIRO, 2014). Nesse sentido, o avanço do agronegócio tem significado para a maioria dos trabalhadores do campo - o aumento da intensificação do trabalho e do desemprego. Ressalte-se também que a modernização das técnicas produtivas não veio acompanhada de uma nova ética. Com o agronegócio não só subsistem, mas se intensificam as formas precarizadas de trabalho, os impactos ambientais, a concentração de terra[383] e o acirramento dos conflitos agrários (CAMPOS, 2009). Os impactos do agronegócio à população ocupada no campo afeta os produtores da agricultura familiar de base camponesa e, em especial, os assentados da reforma agrária. Espremidos pela grande propriedade, assistem a inviabilização das suas formas de produção, ou lutam para a transformação desta dura realidade.

Esta realidade é presente em todas as regiões brasileiras. No Estado de Sergipe este processo também tem ocorrido, fato que teve sua intensificação mais notadamente nas duas últimas décadas, através das alianças firmadas entre Estado e capital, onde o primeiro tem feito adoção de políticas que beneficiam os latifúndios, a exemplo da intensificação da monocultura cana de açúcar, milho, laranja, eucalipto; áreas de pastagem, mineradoras, barragens e hidrelétrica; em detrimento da agricultura familiar de base camponesa, matriz tecnológica essencial a garantia da segurança e soberania alimentar.

Nos últimos sessenta anos foi perceptível às inúmeras migrações que ocorreram entre o campo e a cidade, mas que apesar disto, grande parte da população ainda vive no campo 29, 4 milhões de pessoas e tem resistido às transformações econômicas excludentes a exemplo do agronegócio e a monocultura. Isso tem ocorrido por diversos motivos tais como: o desemprego estrutural que essa população vem enfrentando principalmente a partir dos anos oitenta, que acaba provocando a falta de estimulo à migração dos sujeitos do campo para a cidade, pois na cidade já não existem muitos atrativos para essa população o que acaba provocando a migração dentro do próprio campo, em busca de trabalho nos latifúndios, agronegócio, etc. conforme explicita Jesus (2009).

[383] "No campo brasileiro, segundo os dados de 2003, a pequena propriedade (menos de 200 ha), embora representando 92,6% dos estabelecimentos agrícolas, e empregando 86,6% dos ocupados no campo, respondia por apenas 28,4% da área ocupada, enquanto a grande propriedade (mais de 2.000 ha) representava 35,1% da área total dos estabelecimentos agrícolas, mesmo respondendo por apenas 0,8% dos estabelecimentos e empregando somente 2,5% dos ocupados rurais. Os 6,7% de médias propriedades respondiam pelos outros 36,4% de área ocupada e 10,9% de trabalhadores ocupados" (MATTOS, 2009, p. 13).

Nesse trabalho, faremos uma breve reflexão acerca da relação da expansão do agronegócio nas duas últimas décadas e como esse processo tem influenciado para a negativação da educação dos camponeses, particularmente na Educação Superior do Campo, uma vez que as políticas públicas, demandadas pelos movimentos sociais do campo[384], têm buscado formar professores através dos cursos de Pedagogia da Terra e das Licenciaturas em Educação do Campo para trabalhar nesses espaços, com a perspectiva de firmar o camponês em seu contexto de origem e contribuir para transformar a realidade excludente.

No entanto, na medida em que se avança na formação de professores, se ampliam a política de fechamento das escolas do campo por conta do esvaziamento do próprio campo provocado pelo agronegócio. Explicar a raíz do problema que leva ao fechamento das escolas em um país onde existe mais de 14 milhões de jovens e adultos não escolarizados, segundo a última pesquisa realizada pelo PNAD e divulgada pelo IBGE (2013), é fundamental, principalmente, porque durante o desenvolvimento do estudo exposto neste artigo, em 2015, a presidente Dilma Roussef reconhece que o lema do Brasil é ser uma "Pátria Educadora" e, ao mesmo tempo, corta do orçamento da educação mais de 7 bilhões e amplia a privatização da educação em todo o país. A contradição será o elemento principal para as análises que se seguem.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A educação no Brasil tem passado por inúmeros processos de transformação, desde os aspectos mais gerais tais como: processo de financiamento, sistema de ensino, políticas públicas, formação de professores, contudo, observa-se que apesar de todas essas transformações ainda não foram suficientes para sanar as dificuldades da educação brasileira, seja na educação básica que de acordo com a LDB 9394/96, está dividida em Educação

[384] Desde os anos de 1990 que os trabalhadores lutam pela conquista da terra por meio da reforma agrária, assim como pelo acesso com qualidade dos direitos à educação, saúde, dentre outros. A partir desse movimento foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998) no âmbito do INCRA-MDA e, no ano de 2007 o Ministério da Educação criou o primeiro programa de Licenciatura em Educação do Campo para formar professores para os anos finais do ensino fundamental e de nível médio nas áreas de ciencias da natureza e matemática, Linguistica, e, ciencias humanas e sociais. A formação de professores é uma política necessária devido a ausência de professores qualificados por meio da educação superior para atender às demandas de escolarização dos trabalhadores rurais em seus locais de residencia e trabalho.

Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio, seja no Ensino Superior que é destinado a formar os profissionais que atuam em diferentes áreas da educação, perpassando também pela área da educação de Jovens e Adultos, do Ensino Tecnológico, da Educação Especial, dentre outras modalidades que compõem o sistema de ensino do país.

De acordo com o Censo do IBGE (2010), a população do Brasil era composta por um quantitativo de 190.755.779 habitantes, dentre estes, 45.364.276 habitantes se encontravam em idade escolar.

O censo mostrou também que desse quantitativo de habitantes com idade 10 a 14 anos, 1,9% eram analfabetos e os com idade de 15 anos ou mais, 8,6% ainda não estavam alfabetizados. Nesse contexto, observa-se que ainda existe um número elevado de pessoas não alfabetizadas no Brasil e, que é necessário mais investimentos na área.

Em relação às pessoas com idade de 10 a 14 anos, identifica-se também que são necessários mais investimentos na educação básica, uma vez que esse quantitativo da população se encontra em idade escolar, e que é preciso analisar qual o motivo que os impede de frequentar a escola e se alfabetizar de acordo com sua idade e série.

Quanto ao perfil dos docentes que atuavam na Educação Básica no Brasil, em 2010, foi possível observar que dos docentes atuantes nas Creches 48,5% possuíam curso superior, na Pré-escola esse percentual era de 58%, nos anos iniciais do Ensino fundamental 62,4%, nos anos finais do Ensino fundamental 79,2% e no Ensino médio esse percentual chegava a 91,0%, dos docentes em exercício.

Observa-se que existe uma enorme defasagem em relação a formação dos professores que atuam nas escolas da rede pública de ensino no Brasil, uma vez que os percentuais supracitados são baixos em relação ao grande quantitativo de professores que existe atuando no sistema de ensino brasileiro, pois se esses percentuais representam os professores com curso superior na educação básica, os demais professores que atuam nesse mesmo sistema de ensino ainda não possuem nível superior, possuindo apenas o ensino fundamental ou o médio, muitas vezes ainda incompletos.

Voltando nosso olhar para a Região Nordeste que possui um quadro populacional de 53.081.950 habitantes, sendo que 3,7% da população com idade de 10 a 14 anos são analfabetas e 16,9% da população com idade de 15 ou mais também se encontra analfabeta. Nesse contexto, observa-se que existe um número muito alto de analfabetos nessa região e

que a maior parte desses são as pessoas que se encontram com idade de 15 anos ou mais. Também é possível observar que apesar da população de 10 a 14 anos se encontrar em idade escolar, existe um grande número de jovens sem serem alfabetizados nessa região, o que denota a insuficiência de políticas públicas educacionais para atender as necessidades dessa população em seu tempo normal de escola, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96).

Em relação ao acesso e permanência na escola pode-se observar as taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade série nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e também do ensino Médio. Nos anos iniciais do ensino Fundamental, observou-se que a taxa de aprovação foi 88%, a de reprovação 9,4%, a de abandono 2,6%, a de distorção idade série 23,5%.

Nos anos finais do Ensino Fundamental observou-se que a taxa de aprovação 78,5%, a de reprovação 14,7%, a de abandono 6,8%, e a de distorção idade série 38,6%. Já no Ensino Médio a taxa de aprovação 77,7%, a de reprovação 9,8%, a de abandono 12,5% a de distorção idade série 41,8% (INEP, 2012).

Através desses dados observa-se que existe um número grande de reprovação principalmente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e que o índice de distorção idade série é muito alto nessa região em todas as etapas do ensino, fato que demonstra a falta de políticas públicas que busquem atender a essa demanda de alunos para que se possa corrigir essa defasagem escolar.

Em relação ao perfil docente identifica-se que dos formados em cursos de nível superior, 29,2% estavam atuando nas Creches, 31,1% nas pré-escolas, 42,2% nos anos iniciais do Ensino fundamental, 61,1% nos anos finais Ensino Fundamental e 80% no Ensino médio. Os dados mostram que há menor número de professores com nível superior atuando na rede pública de ensino, principalmente nas creches e pré-escolas, porém fica perceptível que nas demais séries da educação básica essa deficiência também continua alta.

Mesmo com a necessidade de formação de professores, a privatização da educação superior continuou alta e foi se ampliando. Segundo estudos de (Mancebo, Vale e Martins, 2015).

> (...) entre 1995 e 2010, ocorreu no Brasil um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Todavia, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas

> instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58%.

Mostra que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) do MEC, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, está longe de resolver o problema da formação em âmbito superior.

De acordo com o primeiro relatório do Reuni (2008), o Programa foi reconhecido como uma ação que retomou o crescimento do ensino superior.

> [...] uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social. A necessidade de expansão da Educação Superior em nosso país é premente, visto que, em média nacional, apenas 24,31% dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, têm acesso ao ensino superior. Com o Reuni, o Governo Federal adotou uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino superior público. (PRIMEIRO RELATÓRIO-REUNI, 2008, p.03).

.

No entanto, em que pese ter havido uma expansão, ainda que desordenada, acabou por contribuir para implantar dois níveis de precarização: da formação profissional e do trabalho docente. O primeiro se configurou através do atendimento de um maior número de alunos por turmas, bem como da criação de cursos de curta duração, representando uma forma aligeirada de formação desvinculada da pesquisa. O segundo se agravou a partir da necessidade do cumprimento das metas de "expansão" trazidas pelo decreto, através do aumento de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em sala de aula da graduação. Pautando-se na dinâmica de contratação do banco de "professores equivalentes", as universidades preconizaram ainda mais as condições de trabalho docente.

No âmbito da implantação do Reuni nas universidades públicas, como política pública de expansão não se observou nenhuma política que contemplasse as necessidades da educação do campo, (pelo menos explicitamente), ficando explícito em seu projeto apenas políticas voltadas ao contexto urbano. Mesmo assim, algumas universidade conseguiram criar cursos de Educação do Campo, pelo projeto de expansão, como foi o caso da UnB no Campus de Planaltina.

Com muita luta pode-se observar que, apesar do aprofundamento do processo de privatização da educação, do aumento do agronegócio no campo e da ausência de política pública que amplie as oportunidades educacionais para além de programas, há um

reconhecimento público da importância e relevância social da educação do campo e dos estudos na área.

O Estado da arte na área comprova o quanto o campo tem sido objeto de análise de pesquisadores. Pode-se destacar os estudos de Souza (2008) apud Jesus (2009, p. 273-274),

> [...] identificou que no período de 1987 a 2007, dos 83 Programas de Pós-graduação em Educação existentes, 35 registraram pesquisas sobre educação e/no MST. A autora levantou também que 150 trabalhos, entre teses e dissertações, foram desenvolvidos sobre as seguintes temáticas: organização do trabalho pedagógico, formação de professores, práticas educativas, política de educação na reforma agrária apoiada pelo PRONERA, papel da escola e da educação na reforma agrária, consciência política e identidade, trabalho e educação, educação do campo como política pública.

Através do Estado da arte é possível verificar também a relevância da temática do campo perante os cursos de pós-graduação em Educação.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: POSSÍVEIS CONTRADIÇÕES

No Brasil, durante o período de dez anos, constatou-se que oito escolas rurais eram fechadas por dia. Durante muitos anos os movimentos sociais, a exemplo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) com sua campanha "Fechar escolas é crime", vêm denunciando esse fenômeno que provoca grandes prejuízos para a população do campo, bem como para a agricultura familiar.

De acordo com os dados do INEP (2010), de 2003 a 2013, 32,5 mil unidades deixaram de funcionar, ou seja, a cada dia em média oito instituições do campo ficam sem funcionar.

Ainda segundo INEP (2010), no intervalo de sete anos, de 2002 a 2009, o número de matrículas no campo reduziu 15,6% traduzido em números mais de 1 milhão e 200 mil alunos estão sem escolas ou foram obrigados a se deslocarem de suas comunidades para frequentar

as salas de aula na sede do município. Dados do Ibope (2010) apontaram que 10% dos estudantes nas áreas rurais levam mais de uma hora para chegar nas escolas para estudar.

Em se tratando de região no Nordeste, durante esses sete anos, 22,5% das escolas rurais foram fechadas, ou seja, essa região ficou com menos 14 mil instituições escolares. Esse índice foi o maior de todas as regiões do país.

É importante ressaltar que a maioria das escolas fechadas pertence a rede municipal de ensino que é o responsável pela creche, educação infantil e ensino fundamental (do 1º ao 9º ano). Esse fechamento se dá a partir do argumento que não existe mais alunos para frequentar a escola. Justificativa descabida uma vez que os próprios dados mostraram o enorme quantitativo de crianças que ficaram fora da escola ou que precisam se deslocarem de suas comunidades para ter acesso a ela.

Os dados mostraram a negação dos direitos e a ausência de políticas públicas para os sujeitos do campo. Visto que o fechamento de uma escola não reduz apenas a um espaço de sala de aulas, está se fechando também um espaço de construção da cidadania, da identidade cultural e da organização da comunidade, tirando do sujeito do campo, um dos poucos direitos que lhes são concebidos. Ressalta-se que, a escola nesse contexto deixa de ser um investimento e passa a ser vista como uma despesa para órgãos públicos e que essa situação mostra o descaso do Estado com a classe trabalhadora.

As crianças e jovens ao serem transferidos para cidade é reforçado mais uma vez no imaginário da criança, a ilusão de que somente o espaço urbano oferece melhores condições de realização da educação em detrimento do seu lugar de origem. Essa realidade provoca um movimento interno de negação da vida no meio rural e, consequentemente, reforça a ideologia do esvaziamento do campo. Desse modo, se abre a perspectiva de que o campo não é mais para a agricultura familiar, ele passa a dar lugar para os projetos dos grandes latifúndios financiados pelas grandes empresas.

Em relação ao Estado de Sergipe, este é considerado o menor Estado da Região Nordeste em área de extensão, com 21.918, 493 (km^2), dividido em 75 municípios, tendo como capital Aracaju. Esse Estado possui uma população de 2.068.017 habitantes (IBGE, 2010), o que representa um crescimento populacional de 1,49 % em relação ao censo demográfico de 2000, que essa população era de 1.784.475 habitantes (IBGE, 2000). Nos últimos 10 anos percebe-se que o Estado teve um crescimento percentual maior que a média nacional, (1,17%), bem como regional, o Nordeste obteve um crescimento de 1,07% em

relação ao censo de 2000, Sergipe 1,49%, diferença de 0,32% em relação à média nacional e de 0,42% a regional.

A população rural também obteve um crescimento considerável, em números reais, passou de 512.255 para 547.651, crescimento de 6,9% em relação ao censo de 2000.

Em relação a população urbana esse crescimento foi ainda maior, passando de 1.272.573 para 1.520.366, aumento de 19,5 em termos percentuais.

Segundo Jesus (2009, p. 278-279)

> [...] o fenômeno de crescimento da população rural pode ser compreendido por diversos fatores, dentre eles, a quantidade de famílias que vivem em situação de assentados ou acampados em diversos municípios sergipanos, a criação de arranjos produtivos locais (APL's), como também, pelas condições de acesso ao crédito rural, programas socioassistenciais, dentre outros fatores que contribuem para diminuir o êxodo do campo para a cidade.

O fechamento das escolas em algumas regiões do Estado já ultrapassam o número de 50 escolas somente em um município. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST e Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA, tem tido um papel fundamental na resistência ao fechamento. Audiências tem sido realizadas tanto pelo Ministério Público Estadual, quanto Ministério Público Federal, mas poucos resultados positivos tem sido alcançados.

O processo de terceirização e mercantilização da educação em curso tende a aumentar as medidas de fechamento das escolas. Enquanto isto, os egressos dos cursos estão submetidos a contratos temporários, sem direitos garantidos. Da turma de Licenciatura em Educação do Campo/UFS/MEC que concluiu o curso na Universidade Federal de Sergipe em 2013, todos estão sujeitos às únicas oportunidades dos programas do próprio MEC, e à prestação de serviços nos municípios.

Essa realidade põe em risco tanto a inserção das crianças e jovens nas escolas das comunidades onde vivem os sujeitos, como também provoca um desestímulo à formação de professores, tendo em vista que não há política pública que absorva esses profissionais.

Nesse contexto, é possível perceber a luta dos trabalhadores camponeses no processo de reocupação de seus espaços, bem como para permanecer no campo, uma vez que o Estado

oferta as condições através de programas socioassistencialistas, cuja função é temporária e que não garante a instabilidade e permanência desses trabalhadores no campo.

CONSIDERAÇÕES

Diante as discussões que foram postas no decorrer do trabalho, alguns pontos foram possíveis de serem observados à guisa de conclusão. Primeiramente o esforço e a luta constante dos movimentos sociais e sindicais na busca da efetivação de seus direitos perante o Estado, segundo o descaso e precarização que vem acontecendo no âmbito do sistema educacional, seja na educação básica ou superior. Pois, essa precarização pode ser observada através dos dados que analisamos.

No âmbito do agronegócio pode-se observar que este vem expandindo cada dia mais no Brasil, fato que tem provocado o esvaziamento do campo, uma vez que este se constitui como espaço para o cultivo da monocultura. O agronegócio é a política que impede a existência de escolas e de profissionais qualificados no campo. Em Sergipe essa realidade é cruel, não há nenhum espaço do território agrário que não esteja dominado pelo agronegócio.

Em relação as políticas para a educação superior, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS, que teve apenas uma turma formada, até o momento não conseguiu inserir estes no processo educativo público e a realidade mostra que cada dia será mais difícil, tendo em vista o avanço do agronegócio que reforça o fechamento das escolas e a ausência de política pública que redefina o território da classe trabalhadora a partir das suas demandas de trabalho e de produção da vida. Para o modelo de desenvolvimento em curso, assumido nas políticas governamentais, não há mais sentido discutir a reforma agrária e sim, uma política de atendimento a alguns territórios definidos nos programas do INCRA e MDA, são conhecidos como territórios da cidadania.

Mais que realizar os cursos de licenciatura, a atualidade demanda hoje por lutas concretas na defesa do trabalho do/no campo, só assim, a educação poderá retomar o seu lugar e a sua função social de alimentar as condições da classe trabalhadora para realizar as transformações necessárias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.R.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de**. A educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **RELATÓRIO DO PRIMEIRO ANO DO REUNI.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: http// *portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em 16/02/2014.*

DELGADO, Nelson Giordano. O papel do rural no desenvolvimento nacional: da modernização conservadora dos anos 1970 ao governo Lula. In: **Dimensões rurais de políticas brasileiras**. Roberto José Moreira e Regina Bruno (orgs.). Rio de Janeiro: Maud X; Seropédica, RJ: Edur, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2010, 2012. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: http://www.inep.gov.br. Acesso em 16/02/2015.

JESUS, Sônia Meire Azevedo de Jesus. **Experiências de formação de professores Para escolas do campo e a contribuição da Universidade**. In: Revista Educação e Diversidade. Acesso em 20/03/2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MANCEBO, D. VALE, A. A, MARTINS, T. B. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil (1995-2010). In.: **Revista Brasileira de Educação.** Rev. Bras. Educ. vol.20 no.60 Rio de Janeiro jan./mar. 2015

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, L. S. de. **Movimentos Sociais, disputas políticas e reforma agrária de mercado no Brasil**. Rio de Janeiro: CPDA/UFRJ e Unrisd, 2002.

PEREIRA, Potyara A. P. **Discussões conceituais sobre a política social como política pública e direito de cidadania**. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti;

PEREIRA, Potyara A. P, PEREIRA, Camila Potyara. (orgs.). **Marxismo e Política Social**. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Conselho Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, Silvana Mara de Morais dos; MIOTO, Regina Célia Tamaso. (Orgs.). **Política social no capitalismo**: **tendências contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Rafael Vieira. Uma crítica da concepção de política social do Banco Mundial na cena contemporânea. In**: Serviço social e Sociedade,** nº 104. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA IMPLANTAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Hellen do Socorro de Araújo Silva
haraujosilva@hotmail.com
UFPA-OBEDUC

Ana Cláudia da Silva Pereira
acffavacho@bol.com.br
UFPA

Maria da Conceição dos Santos Costa
concita.ufpa@gmail.com
UFPA

Salomão Mufarrej Hage
Salomão_hage@yahoo.com.br
UFPA-Pesquisador Universitas-Br

Eixo Temático 7: Educação Superior do Campo na Expansão da Educação Superior

RESUMO

O texto apresenta resultados do estudo em andamento desenvolvido pelo Observatório da Educação Superior do Campo que desenvolve a pesquisa intitulada: "Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte". Nosso objetivo é analisar o processo de implantação das Licenciaturas em Educação do Campo e verificar o protagonismo dos movimentos sociais na constituição destes cursos como uma política pública. A metodologia utilizada ancorou-se em estudos bibliográficos, documentais e de campo. Para a coleta de dados realizamos entrevistas com coordenadores, docentes, discentes e representação dos movimentos sociais que estão participando da implantação das Licenciaturas em Educação do Campo. Os resultados revelam que a expansão e implantação das Licenciaturas em Educação do Campo tiveram a participação e o protagonismo dos movimentos sociais do campo, que de forma dialógica, tensa e crítica buscam engajar-se no processo de consolidação destes cursos junto as Instituições de Ensino Superior na perspectiva de reivindicarem uma formação contra-hegemônica, diante do processo de exclusão educacional das populações do campo no sistema capitalista.

Palavras- chave: Educação Superior. Educação do Campo. Movimentos Sociais

INTRODUÇÃO

Este estudo vincula-se ao projeto Observatório da Educação Superior do Campo, que vem sendo desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) ligado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

O referido observatório desenvolve atualmente a pesquisa intitulada "Educação do Campo e Educação Superior: uma análise de práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte". Este observatório tem produzido pesquisas no contexto das políticas de expansão da Educação Superior na área de Educação do Campo, com foco para as Licenciaturas em Educação do Campo.

A implantação das Licenciaturas em Educação do Campo tem se dado a partir do protagonismo dos movimentos sociais em diálogo tensos e conflituosos com as universidades públicas na perspectiva de garantir o direito de acesso à educação superior aos sujeitos do campo.

Por isso neste texto, traçamos uma análise crítico-reflexiva do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, que ocorreu no período de 02 a 04 dezembro de 2014 no Distrito de Mosqueiro no Estado do Pará. O seminário congregou vários sujeitos sociais, entre aos quais destacamos coordenadores, docentes, discentes e técnicos de 42 Instituições Públicas de Ensino Superior, Movimentos Sociais Nacionais e Locais, Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Educação e Secretarias Municipais de Educação da Amazônia Paraense.

Com base nas informações apresentadas, a discussão que permeia o texto está baseada nas seguintes questões/problemas: Como o IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo procurou dialogar acerca da implantação e consolidação destes cursos nas Instituições Públicas de Ensino Superior? De que maneira tem se dado a unidade entre movimentos sociais e as universidades na implantação das licenciaturas do campo?

A partir destes questionamentos definimos como objetivo geral analisar o processo de implantação das Licenciaturas em Educação do Campo e verificar o protagonismo dos movimentos sociais na constituição destes cursos como uma política pública.

A metodologia utilizada ancora-se na pesquisa qualitativa, por meio de estudos bibliográficos, documentais e de campo. Nosso estudo procura interpretar os dados coletados

a partir das entrevistas feitas com coordenadores, docentes, discentes e representantes dos movimentos sociais, no que se refere à implantação das Licenciaturas em Educação do Campo e sua institucionalização.

O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REALIZAÇÃO DO IV SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para que chegássemos ao momento de implantação e consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo, vários marcos históricos foram importantes na construção do Movimento "Por Uma Educação do Campo". Como forma de darmos visibilidade a esta trajetória elencamos alguns fatos que foram de extrema importância na história da educação do campo no Brasil e na Amazônia Paraense.

Primeiro gostaríamos de afirmar que o período de 1997 a 2002 constituiu-se pelo nascimento, "conquistas e afirmação do Movimento de Educação do Campo no âmbito do Estado" (SANTOS, 2009, p. 46) concretizando-se pela realização do I Encontro Nacional de educadoras e educadores da reforma Agrária (ENERA) em 1997, promovido pelo MST, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA por meio da Medida provisória nº 1.911-12 e a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

O período de 2003 a 2008 "representa um ciclo de avanços significativos para a afirmação da educação do campo no interior da estrutura do Estado" (SANTOS, 2009, p. 51). Foi o momento de criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade SECAD[385], criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, implantação da experiência piloto do Programa Saberes da Terra, criação dos observatórios de Educação Superior junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aprovação da Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios de desenvolvimento de políticas de atendimento de educação básica do campo, desenvolvimento das experiências pilotos das Licenciaturas em Educação do Campo no ano de 2007 junto às universidades convidadas; UFMG, UNB, UFBA e UFS, a fim de realizarem

[385] Atualmente SECADI.

a formação de educadores do campo que tivesse a organização curricular por área de conhecimento tendo como princípio a Pedagogia da Alternância. No ano de 2008, o MEC/SECADI lança o primeiro edital nº 2, de abril de 2008 como chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

No Estado do Pará, destacamos o I Seminário de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia que criou o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), o que estimulou a organização e o fortalecimento dos fóruns regionais que foram se constituindo de acordo com as regiões de integração deste Estado. Entre estes fóruns podemos citar aqueles organizados no Sul e Sudeste, no Baixo Tocantins, no Marajó, do Rio Caetés, no Xingu e os que têm se criado na região do Baixo Amazonas. Neste período também podemos dar ênfase para a criação do curso de Pedagogia das Águas no Campus de Abaetetuba destinado aos educadores da Reforma Agrária.

De 2009 a 2014 configura-se como "o ciclo do recuo ou refluxo" dos movimentos sociais (COSTA, 2012) e da consolidação das políticas públicas. Neste período tivemos acontecimentos centrais, que foram resultantes das lutas destes movimentos, visto que se encontravam diante de uma conjuntura política de grandes provocações, o que ocasionou a aprovação da política de educação do campo e constitui-se como um cenário de implantação e expansão das licenciaturas em educação do campo na perspectiva de constituí-la como uma política estruturante.

Em 2010 tivemos a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o Programa de Iniciação à Docência- PIBID Diversidade/CAPES, aprovação do Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA e a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em algumas universidades brasileiras, entre elas destacamos a UFPA Campus de Marabá e a Universidade Federal de Santa Catarina.

Em 2011, ocorreu a "Marcha das Margaridas" e o Lançamento da campanha pelo MST "Fechar escola é crime". Tivemos também a realização do I, II e III Seminário das Licenciaturas em Educação do Campo na UFMG. Em 2012 foi o ano de expansão do PROCAMPO por meio do edital público do MEC/SECADI, que lança à chamada pública para as Instituições Federais de Educação Superior em cumprimento a Resolução nº 1/2002 e do Decreto nº 7.352/2010, em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo

(PRONACAMPO), o qual institui as Licenciaturas em Educação do Campo como uma política estruturante no contexto das universidades.

No Estado do Pará podemos destacar o I Curso *lato Sensu* de Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade na UFPA- Campus Belém. Acontece também a aprovação do Parecer nº 605/2008 na qual fica assegurada, no Sistema Estadual de Ensino, a possibilidade de implementação de propostas pedagógicas fundamentadas na metodologia da Pedagogia da Alternância.

Tivemos em 2009 a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus da UFPA em Abaetetuba e a instituição do PROCAMPO nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). No ano de 2012 com o edital nacional, são aprovadas 42 IES que tem recebido código de vagas para realização de concurso público para docentes, técnicos e mais de 300 vagas nos vestibulares a serem realizadas em três anos. Neste contexto, o Estado do Pará consegue aprovação dos projetos das Licenciaturas nos campi da UFPA de Abaetetuba, Altamira, Cametá e Marabá, atualmente Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

O compromisso do FONEC perante a entrada de mais de 30 universidades que estavam implantando a Licenciatura em Educação do Campo pela primeira vez, foi assumir a responsabilidade de fortalecer o diálogo com as instituições públicas na perspectiva de reafirmar os princípios que rege a educação do campo. Desta forma, consideramos que 2014 foi um marco deste momento por conseguir congregar pesquisadores, docentes, discentes, coordenadores, movimentos sociais e representação do Estado no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, que se concretizou como um espaço democrático e dialógico acerca do atual cenário das licenciaturas nas diversas regiões brasileiras.

O protagonismo dos movimentos sociais se configura como questão fundante para se pensar os avanços que o movimento de educação do campo tem construído ao longo da história, entretanto é importante citar as organizações de cunho nacional que tem contribuído para as mudanças na sociedade e que se fizeram presentes no IV Seminário das Licenciaturas em Educação do Campo, são eles: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Rede CEFFAS, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

Quanto aos movimentos sociais do Estado do Pará podemos destacar tais protagonistas: MST, principalmente, os Sem Terrinha, o Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas do Município de Abaetetuba (MORIVA), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), o Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Pará (SINTEPP), o Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade do Acará (MMCCA), a Associação das Ilhas e do Rio Quianduba do município de Abaetetuba.

Faz-se importante ressaltar também a presença do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que tem o objetivo principal "debater com o poder público sobre as proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de educação, a partir das especificidades, diversidades e questões da educação do campo" (HAGE, 2014, p. 139).

O seminário também contou com o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e com os fóruns das regiões de integração do Pará, entre os quais citamos: Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II (FORECAT), Fórum Municipal de Educação do Campo do Acará (FORECAR), Fórum Caetés e o Fórum Municipal de Educação do Município de Abaetetuba. Todos estes fóruns integram em suas demandas sociopolíticas o direito de acesso à educação pública e de qualidade no espaço de vivência dos sujeitos.

Os protagonistas dessa história são sujeitos engajados na defesa de "políticas, projeto de campo, permanência da agricultura camponesa frente a sua extinção pelo agronegócio e na defesa da tradição camponesa, da cultura e dos valores, dos territórios dos modos de produção de bens para a vida" (ARROYO, 2007, p. 171). Com base neste ponto de vista, acreditamos que a organização dos povos do campo se constitui como um movimento em busca da permanência na terra e de condições materiais para produzir a vida no seu território com dignidade, com qualidade educacional, social, cultural e econômica.

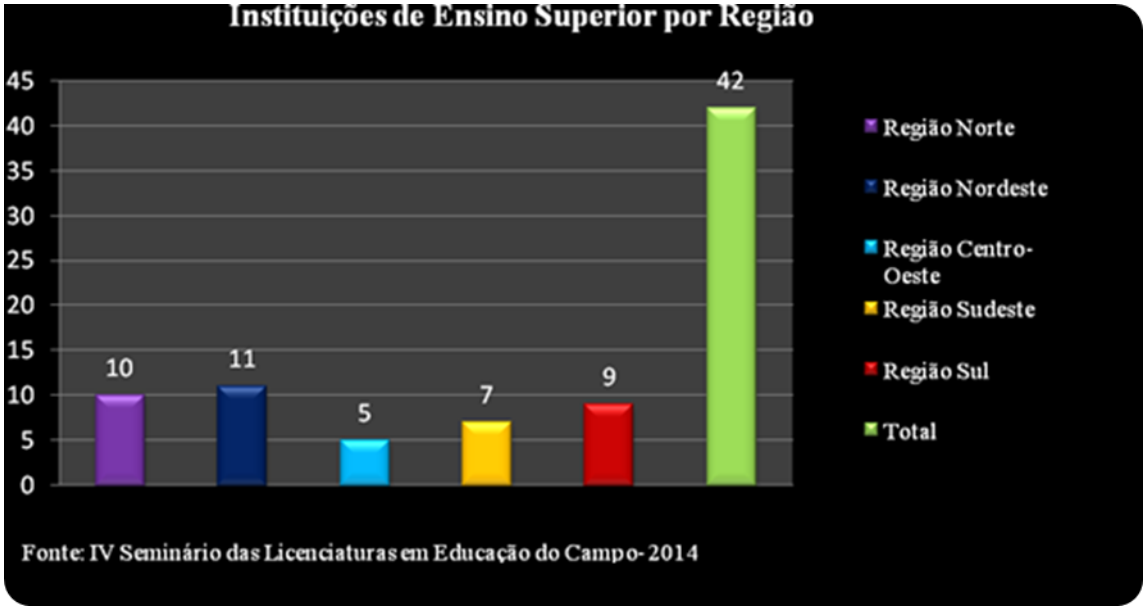
Foi diante do movimento de disputas e conflitos, que o seminário das Licenciaturas em Educação do Campo em diálogo entre representantes do FONEC, MEC/SECADI e os movimentos sociais, conseguiu ser realizado no período de 02 a 05 de dezembro de 2014, no Distrito de Mosqueiro no Estado do Pará, como resultado do fortalecimento das políticas de Educação do Campo.

A realização do seminário contou com um total de 422 participantes, com 42 Instituições de Ensino Superior, movimentos sociais, tivemos a presença do poder público

representado pelo MEC/SECADI, SEDUC-PA e secretarias municipais de Educação dos municípios de Abaetetuba, Cametá, Concórdia do Pará, Moju e Bragança.

Em relação às Instituições de Ensino Superior o seminário teve um quantitativo de 271 participantes incluindo coordenadores, docentes, discentes e técnicos, conforme os gráficos 01 e 02.

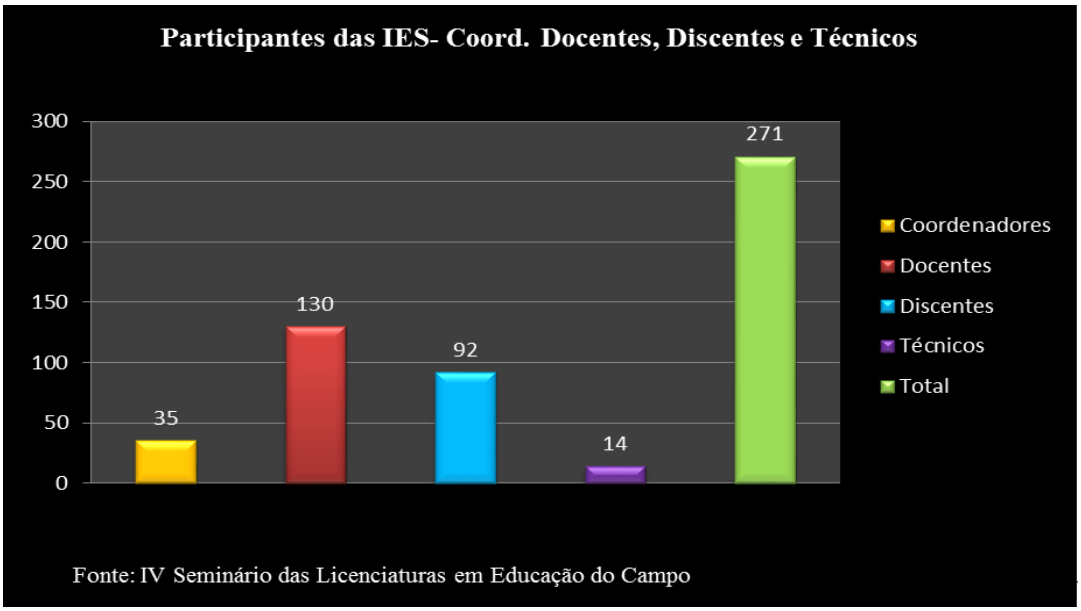
Gráfico 01- Quantidade de IES presentes no IV Seminário



O gráfico acima enfatiza que as cinco regiões brasileiras estão representadas pelas universidades que implantaram as Licenciaturas em Educação do Campo a partir do edital de 2012. Outras instituições como: UNIFAP, UFMA, UFVJM, UFCG, UFPI, UTFPR, UNIR, UFRR, UFSC e IFMA compõe o quadro de expansão da Licenciatura nas referidas universidades.

O gráfico 01 também nos apresenta a quantidade de universidades por região, assim destacamos que dez (10) universidades fazem parte da Região Norte, onze (11) da Região Nordeste, cinco (5) da Região Centro-Oeste, sete (7) da Região Sudeste e nove (9) instituições da Região Sul, o que contabiliza um total de 42 instituições.

Gráfico 02- Quantidade de Coordenadores, Docentes, Discentes e Técnicos



O gráfico 02 especifica o número de participantes de acordo com as categorias que foram definidas pela comissão nacional, FONEC e MEC/SECADI, de que deveriam participar do seminário, todos os sujeitos engajados com o curso, para que pudessem se envolver no processo de implantação e consolidação das licenciaturas em suas universidades.

A organização de todas as entidades e instituições se pauta na possibilidade de construção conjunta de um projeto de educação básica e superior que seja político, coletivo e democrático, na perspectiva de atender a realidade educacional das populações do campo.

A educação não é um serviço ou mercadoria. É direito inalienável dos sujeitos do campo e da cidade ao acesso e permanência à educação de qualidade em seus tempos e espaços de construção do conhecimento, de intervenção na realidade social, nas lutas pelos direitos sociais e históricos das populações do campo, constitui-se em obrigação do Estado (ANDES, 2013). E nesse ínterim, os movimentos sociais têm pautado o seu protagonismo a partir de um processo de resistência contra a lógica hegemônica e institucionalizada nas universidades, tal processo se caracteriza "[…] como um espaço pessoal, em que a lógica e a força da dominação é contestada pelo poder da ação subjetiva para subverter o processo de socialização" (GIROUX, 1998 apud GUARESCHI, 2002, p.53).

As discussões no seminário tiveram como foco debater acerca dos desafios da materialização e consolidação das Licenciaturas nas escolas de educação básica do campo,

bem como refletir sobre a formação dos educadores centrados nas áreas de conhecimentos e ancorados nos fundamentos da Pedagogia da Alternância.

A articulação política proporcionada por este seminário possibilitou a organização dos discentes, que de forma crítica se posicionaram diante da desarticulação que alguns cursos têm sofrido em determinadas universidades. O diálogo entre coordenadores, docentes, discentes e técnicos foi fundamental, pois se chegou a conclusão que há certa unidade nacional quanto os desafios do processo de institucionalização pelos quais tem enfrentado os cursos que estão sendo implantando pela primeira vez. Segundo as discussões nos Grupos de Trabalhos a licenciatura tem enfrentado muitos desafios e dificuldades do ponto de vista pedagógico, financeiro e principalmente de articular com os movimentos sociais.

Diante dessa análise, como forma de fortalecer a articulação política, os estudantes definiram em assembleia, criar uma coordenação colegiada composta por representantes das quatro regiões brasileiras, que pudesse ser representativa perante as reivindicações pautadas: as condições de acesso e permanência, bolsa de pesquisa e de extensão, alojamento de qualidade nos períodos do tempo universidade, estrutura física que possa garantir a qualidade das aulas, acompanhamento dos docentes no tempo comunidade, entre outras demandas que forem emergindo.

Assim sendo, o seminário nos mostrou a partir da fala dos sujeitos o quanto tem sido desafiador para as Instituições de Ensino Superior romper com uma lógica institucional e estrutural que tem se constituído como hegemônica na produção do conhecimento. A implantação das Licenciaturas em Educação do Campo tem provocado mudanças na matriz formativa, principalmente, no aspecto curricular ao incorporar políticas afirmativas na perspectiva de atender os sujeitos, que morem, estude e trabalhe no campo.

Para isso, deve contar com a participação dos movimentos sociais, na perspectiva de construir uma formação contra- hegemônica centrada no reconhecimento de uma educação diferenciada, contextualizada, crítica e emancipadora.

OS DESAFIOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA IMPLANTAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A luta por educação de qualidade, contextualizada com a realidade local e global, crítica e resistente diante da lógica do capital na sociedade contemporânea pautada aos

sujeitos do campo se fortalece nos anos de 1990 aliadas às agendas de reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra que passam a incluir a educação como prioridade no contexto do Movimento da Educação do Campo. Segundo Hage (2014, p.02), além do MST, "agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas […]", são sujeitos coletivos de direitos que lutam pelo acesso à educação de qualidade no campo.

O cenário de precarização das escolas do campo, no que se refere a estrutura física, a qualificação profissional, a falta de materiais didáticos, pedagógicos e a ausência de políticas educacionais que possibilite melhores condições de estudo e trabalho no campo, tem provocado um histórico de distorção idade série, auto índice de reprovação de crianças, adolescentes e jovens que acabam abandonando a escola pelo fato de muitas vezes se encontrarem distantes ou por longos percursos, ou por um currículo que não atende suas formas de viver, de existir e resistir em seus território do campo, das águas, das florestas, e também por não serem reconhecidos pela sua diversidade sociocultural.

Os indicadores educacionais revelados a partir dos estudos feitos por Hage (2014, p. 143) no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) reiteram nossas reflexões:

> Do total de 29.830.007 de pessoas que vivem no campo em nosso país, somente 21% acessam a escola [...]. De forma mais detalhada, os dados do INEP desse mesmo ano indicam que somente 6,98% das crianças do campo acessam a educação infantil na creche e que apenas 66,80% acessam a educação infantil na pré-escola [...]. No Ensino Fundamental, a matrícula atinge 91,96% da população entre 6 e 14 anos, destacando- se o fato, que grande parte desse contingente é atendido nos anos iniciais, através das escolas unidocentes e multisseriadas [...] No caso do Estado do Pará, a situação é ainda muito peculiar, à medida que o atendimento ao Ensino Médio majoritariamente ocorre através do Sistema Modular, em que os professores se deslocam periodicamente para ministrar as disciplinas de forma concentrada, atingindo 96 municípios dos 144 existentes no Estado [...].

Os dados nos revelam que o atendimento a educação infantil é quase inexistente nas escolas do campo e que as séries iniciais do ensino fundamental têm seu atendimento em 91,96% pelo fato de grande parte destes alunos serem atendidos pelas escolas multisseriadas, conforme enfatiza o autor. Esta realidade é bastante presente nas regiões Norte e Nordeste do

Brasil, tendo destaque para os Estados da Bahia, Maranhão e Pará, por apresentarem os maiores índices de escolas organizadas em multissérie.

As estatísticas supracitadas também demonstram a "produção destrutiva" (MÉSZAROS, 2008) sobre a escola pública e os sujeitos do campo. Crianças, jovens, adultos e idosos sendo furtados do acesso à educação pública de qualidade, tal contexto representa o aprofundamento e extensão da ordem social de barbárie do sistema capitalista. A educação, enquanto satisfação humana é completamente negada e destruída da possibilidade de resistência e emancipação humana. Para Mészaros (2008, p.73) a humanidade vem sendo esmagada "[…] enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo do passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva".

Os sujeitos do campo vivem um processo de desapropriação dos bens sociais e aqui ressaltamos a educação por analisar que é por este campo social, político, cultural e pedagógico que o processo de nitidez política, autonomia, intervenção e emancipação humana pode se materializar em tempos de barbárie que nos exige resistência e atuação política na sociedade contemporânea.

O Campo e seus sujeitos históricos vivem tempos de desmantelamento total dos ganhos sociais (APLLE, 1995; FRIGOTTO, 2011), onde a maioria das pessoas lutou por décadas para ter direito, acesso e permanência de qualidade à saúde, educação, segurança, transporte, saneamento, às práticas corporais, ao lazer, dentre outros, na dimensão e caráter públicos. É o tempo da fuga de capital que se desdobra no subterfugio, "[...] do desemprego, da degradação do trabalho, da desintegração das cidades e comunidades, [...]" (APLLE, 1995, p. 06).

Para além dos aspectos apontados, o estudo acima mostra também a ausência de profissionais com formação específica para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Para suprir tais necessidades os alunos vêm sendo atendidos nas escolas nucleadas ou são transportados por ônibus escolar para as escolas da cidade. No caso do Estado do Pará, a situação do ensino médio é mais complicada, pois os alunos são atendidos pelo Sistema Modular de Ensino (SOME) que oferece uma escolarização em forma de módulo que pouco tem atendido as perspectivas de nossos jovens.

Os autos índices educacionais, a ausência de profissionais para atuarem no campo, foi o que motivou o debate da II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorrida em 2004,

em Luziânia/GO, o que se constituiu como um momento singular por pautar a importância da formação de professores para atuar nas escolas do campo.

Assim, como encaminhamento na II CNEC em 2004 se institui um Grupo de Trabalho formado por professores de universidades, movimentos sociais e representantes do poder público, para que pudessem elaborar uma proposta de formação de professores que revelasse as várias identidades dos sujeitos do campo e que apresentassem como proposição um currículo que fosse além da predominância disciplinar.

No final de 2006 o Grupo de Trabalho apresentou uma proposta do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo que se "justificava pela urgência de ações afirmativas que pudesse ajudar a reverter a oferta da Educação Infantil, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio" (SANTOS, 2009, p. 54).

A partir de 2007 o MEC/SECADI apoiou de forma financeira a implementação das experiências pilotos desenvolvidas pelas universidades, a saber: UFMG, UNB, UFS, UFBA. Estas universidades foram convidadas a realizar a formação de educadores do campo conforme as especificidades e as identidades das populações do campo.

As experiências formativas das licenciaturas tiveram sua âncora epistemológica no percurso educacional já desenvolvido pelo PRONERA, daí que é impossível falar das conquistas da educação superior, sem pontuar as contribuições que o PRONERA teve desde os projetos de alfabetização, passando pela escolarização, magistério até os cursos de graduação no contexto das universidades públicas.

Nesse sentido, é de fundamental importância que as IES que implantaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir do edital de 2012, procurem compreender, reconhecer e construir uma história articulada com a resistência dos movimentos sociais do campo para que juntos possam lutar pelo reconhecimento social, pelas cobranças junto ao poder público, como forma de garantir aos profissionais egressos a legitimidade institucional do curso. Sobre estas questões os depoimentos a seguir, nos revelam o quanto tem sido desafiadora a implementação dos cursos neste momento de institucionalização.

> Hoje temos caso de universidades que estão entrando na licenciatura em educação do campo e nunca fizeram nem o curso do Pronera, então a figura da alternância, por exemplo, é algo exótico podemos dizer, porque quando a gente fala de alternância, fala com certa naturalidade porque já sabe o que é, mas a universidade não sabe o que é porque nunca tiveram isso. Então falar de movimento social dentro da universidade às vezes soa também como algo estranho, mas é o desafio que temos que enfrentar (Movimento social).

Os movimentos sociais colocam em pauta as contradições e formas de manutenção que os sujeitos, os processos de trabalho e processos formativos em curso historicamente desenvolvidos pelas universidades, são materializados. O distanciamento histórico entre as IES e os movimentos sociais trazem ainda representações simbólicas e práticas de poder nas ações educativas na contemporaneidade e que os movimentos sociais a partir de suas construções históricas chegam a problematizar e a "desestabilizar a estrutura" das práticas institucionalizadas ideologicamente dominante nos espaços acadêmicos, colocando em visibilidade as suas demandas sociais e históricas. Esse processo é caracterizado no campo do poder de resistência como uma celebração "não do que é, mas do que poderia ser […] é a energia que ela mobiliza para a mudança social" (GIROUX, 1983 apud GUARESCHI, 2002, p. 53).

A universidade por desenvolver práticas formativas no campo inicial e continuada para com os sujeitos da sociedade em geral, precisa também se enxergar como "espaço auto formativo permanente". Isso representa tomar a posição em face da educação como,

> […] o atributo permanente que incide qualitativamente sobre a compreensão do termo, em face da cidade [e campo] que se alonga em educativa. Em face, finalmente, das relações entre educação, enquanto processo permanente e a vida das cidades [e campo], enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas também se constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmas (FREIRE, 2001, p.11)

Esse processo deve ser permanente entre os sujeitos que compõem a universidade no constante diálogo com os movimentos organizados possibilitando uma gama de comportamentos, atitudes e práticas formativas contra-hegemônicas na sociedade do capital. Os sujeitos entrevistados nos depoimentos a baixo revelam uma leitura crítica e o exercício da autocrítica sobre o papel desenvolvido pelas instituições superiores, que no processo de implementação das licenciaturas do campo, tem-se a força da institucionalização e de outro aparece uma contraposição às práticas formativas neoliberais hegemônicas, em que procuram dialogar com o coletivo do campo de forma democrática.

> Então, atualmente pelas lutas dos movimentos, a gente conquistou a Licenciatura que hoje é uma política pública instituída pelo governo, pelo Estado, mas nós estamos experimentando algo novo, porque enquanto você é

> específico, enquanto tem uma identidade tem mais a marca dos movimentos; na medida em que ela é institucionalizada, um dos riscos que a gente enxerga hoje, é o esvaziamento do protagonismo dos movimentos sociais; porque quem institui e formaliza são as instituições de ensino superior; e pela cultura das instituições de ensino superior - que acham que o conhecimento está com eles. Então nos acreditamos assim: que a gente luta pela política pública, quando o Estado institucionaliza, ele a devolve de forma a enquadrar a gente no sistema. A gente tem que ser igual, a gente deixa de ser aquele singular, aquele especifico como movimentos sociais, enquanto povos do campo (Movimento Social).

> Então a universidade e os movimentos sociais são parceiros históricos nesse processo de luta pela educação do campo. Mais recentemente via a expansão da licenciatura, nós temos na turma uma média de 40 alunos ligados diretamente ao movimento sem terra. Esse envolvimento não se dá somente na mobilização e divulgação do curso, mas também se na construção política pedagógica do curso, onde a universidade dialoga seu planejamento, sua atividades, sua concepção, da dinâmica de ações das suas etapas. É um coletivo político pedagógico. Político no sentido da preocupação do engajamento dos sujeitos do movimento social, e pedagógico porque não é pensar só o espaço das aulas das atividades, mas pensar nessa formação integral no sentido de pensar os diferentes espaços formativos. Então diria que a participação do movimento tem se dado de forma bastante colegiada, participando junto com a universidade nesse processo de construção das ações dos cursos (Coordenador).

O depoimento do representante do movimento social revela que o processo de institucionalização do curso tende a perder a identidade e as singularidades das populações do campo, que historicamente almejavam uma formação diferenciada e específica. Ressalta ainda que a política pública é importante, porém tende a olhar os sujeitos de forma universal na perspectiva de enquadrá-los nas normas do sistema público de ensino.

O coordenador entrevistado mostra o quanto é importante os movimentos sociais assumirem o compromisso de acompanhar todos os passos da implementação das licenciaturas, para que possam dialogar com a universidade no sentido de debater acerca da coerência teórico e prática do curso e com a matriz formativa necessária para a "formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, comprometidos com as lutas e com as transformações das condições de vida no campo" (MOLINA, 2014). Em relação a isso, os depoentes enfatizam:

> A educação do campo é um eterno aprender a desaprender porque nos temos uma formação extremamente colonial e disciplinar; a maioria dos professores que chegam à educação do campo tem essa formação. O aprender a desaprender está justamente porque o curso te exige a reconstruir do que você aprendeu durante anos; e essa reconstrução diante de uma

> demanda concreta, de uma luta social concreta nunca o desaprender foi um aprendizado tão importante. O desaprender aqui é criar algo novo, um conhecimento que está atrelado à realidade, um conhecimento que está ligado às lutas aos sujeitos (Docente).

> A licenciatura vem das lutas dos movimentos sociais, foi uma pressão, porque nos já tínhamos enquanto movimento social universidades parcerias com outras licenciaturas, e sentíamos a necessidade de trazer uma licenciatura específica de educação do campo para o estado, para trabalhar o segundo seguimento do fundamental e ensino médio. Na nossa universidade o movimento social está diretamente ligado às ações da licenciatura, nós temos um grupo de educadores e de coordenadores que compreendem a luta e estão constantemente, trabalhando junto ao movimento para que cada vez mais o curso possa ir se aprimorando e realmente trabalhando para a necessidade dos sujeitos do campo (Discente).

A linha tênue pautada pelos movimentos sociais é também na luta pelo processo democrático, participativo na construção histórica das licenciaturas do campo. O reconhecimento enquanto sujeitos históricos, povos do campo, traz a tona uma ampla discussão da legitimidade destes como sujeitos em resistência, em luta permanente. A oposição pautada pelos movimentos sociais diante da lógica institucionalizada na universidade representa um momento como forma de trabalho concreto.

Os depoimentos dos sujeitos dos movimentos sociais apresentam a visibilidade de suas comunicações e necessidades diante do enfrentamento da cultura dominante da universidade. As experiências nos cursos de Licenciatura do Campo desafiam e confrontam o desenvolvimento e as condições históricas perpetuadas nos modos de construir e socializar o conhecimento pelas instituições formativas. Esse movimento é dialético e constante e que traz a tona os processos antagônicos que constituem os desejos e sonhos dos movimentos sociais e a lógica dominante e institucionalizada das universidades.

À luz de Freire (2001, p. 11) ressaltamos que é importante no processo formativo entre a universidade e movimentos sociais que a prática dialógica se materialize através do qual,

> […] pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitos, saberes "molhados" de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos.

Com isso, a partir do envolvimento das universidades em diálogo com os movimentos sociais e poder público, defendemos que se ampliem as possibilidades dos sujeitos do campo não somente para concluir a educação básica, mas ter em seu processo formativo as plenas condições de ingressar nas universidades públicas e que sua permanência seja com a qualidade merecida e digna dos sujeitos do campo e da cidade; que as IES que propuseram a implantar as licenciaturas se constituam na contramão das práticas neoliberais não cerceando o direito à educação no ensino superior e que a base de seus processos formativos sejam a construção de uma sociedade que vá para além do capital, uma sociedade sem classes, digna, justa e emancipada criticamente.

Faz parte da defesa radical explicitada neste estudo que todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos das Licenciaturas do Campo devem se reconhecer como são, sujeitos históricos, "[…] finitos, inconclusos, mas conscientes de sua inconclusão, os faz reconhecer homens e mulheres como seres inseridos em permanente busca e como seres que se fazem e refazem socialmente na busca que fazem" (FREIRE, 2001, p. 53) pela educação do campo, pela universidade pública e de qualidade referenciada socialmente para todos os jovens, adultos e idosos da sociedade.

Nesse campo de produção de saber, a universidade precisa constituir está reciprocidade entre conhecimento científico e conhecimento da vida, em que a formação do sujeito crítico, como intelectual orgânico "estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento do poder de acessar o conhecimento acumulado, com domínio das bases da ciência e senso crítico e criativo para colocá-lo a favor da superação das contradições sociais" (MOLINA; SÁ, 2011, p. 42). Nesta direção, Freire (2001) nos aponta a necessidade de legitimar a defesa por uma educação de forma plena, como um "ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética" (p. 55), para os sujeitos do campo e isso se desdobra em materializar nos processos formativos da Licenciatura no Campo que "o estético, o ético, o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica" (p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> […] como ninguém busca no vazio, mas num contexto tempo-espacial, quem busca é tão marcado pelas condições em que busca quanto quem faz

> travessia é atravessado pelo tempo-espaço que atravessa. (FREIRE, 2001, p.53)

A busca permanente realizada pelo protagonismo dos movimentos sociais na defesa da educação pública e de qualidade, nas ações de intervenções pela transformação da sociedade na luta contra o capital, pelo direito e permanência na terra, pela valorização do campo enquanto espaço de luta, de resistência e de vida na sociedade capitalista nos aponta os grandes desafios e atravessamentos que Freire nos sinaliza acima, na construção de uma sociedade justa, igualitária e emancipada criticamente a partir da realidade do Campo.

As exigências do contexto histórico-cultural, econômico, social e político do Campo, trazem a tona para a universidade, novos modos de pensar e constituir as práticas formativas que pautem a ciência e os tempos-espaços vividos pelos sujeitos do campo na formação humana de intelectuais que representem a classe trabalhadora e que estejam comprometidos com as lutas do campo e com a transformação da sociedade.

É preciso continuar com o rompimento no distanciamento histórico entre universidade e movimentos sociais e os processos construídos historicamente pelos sujeitos do campo e da universidade.

A organização política das entidades e instituições necessitam se fortalecer cada vez mais no permanente processo dialógico com os movimentos sociais e no posicionamento crítico e político em defesa da universidade pública e de qualidade para os sujeitos do campo. Na luta contra a produção destrutiva da educação, universidade e escola pública, materializados pelas práticas neoliberais na sociedade contemporânea.

Portanto, é fundamental o fortalecimento da participação dos movimentos sociais para os avanços da educação do campo tanto no cenário local como nacional na defesa radical por políticas públicas em todas as áreas sociais do campo e que se materializem como um direito inalienável aos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

APLLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Tradução Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado; Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Política de formação de educadores (as) do campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

CADERNOS ANDES. **Educação Pública**. Brasília, Nº 2, p. 15 a 30, janeiro/2013.

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo**: um estudo a partir do Procampo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. UEPA, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011

GUARESCHI, Neuza Maria. Resistência: uma categoria em discussão. In: HYPOLITO, A. L. M; VIEIRA, J.S.; GARCIA, M. M. A. **Trabalho docente: formação e identidade.** Pelotas: Seiva, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.133-150. 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2.ed.São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Castagna Mônica; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político- pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Castagna Mônica; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registro e reflexões a partir das experiências- piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

_____. **Desafios da Licenciatura na materialização das escolas do campo**. Palestra. IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. Belém, 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. UNB, Brasília, 2009.

EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Maria Celeste Gomes de Farias
SEDUC/PPGED-UFPA/OBEDUC
celechar@hotmail.com

Darinez de Lima Conceição
UFPA
darynez@yahoo.com.br

Georgina Negrão Kalife Cordeiro
UFPA/OBEDUC
ginakalife@gmail.com

Salomão Antonio Mufarrej Hage
UFPA/OBEDUC
salomao_hage@yahoo.com.br

EIXO TEMÁTICO 7: Educação Superior do Campo

RESUMO

O artigo analisa as contribuições e os desafios da materialização da Pedagogia da Alternância desenvolvida nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, considerando as Universidades públicas que estão inseridas no contexto da expansão da educação superior para os sujeitos do campo. As analises estão ancoradas na perspectiva da pesquisa qualitativa e utilizou como técnica de coleta de informações a realização de entrevistas semi-estruturadas, efetivadas junto a sujeitos que constroem o Curso a partir de seus diferentes lugares de atuação. As análises indicaram que a metodologia da Pedagogia da Alternância apresenta-se como um desafio pedagógico que necessita ser melhor compreendido, inicialmente, pelos educadores das IES, haja vista que, tal metodologia assenta-se em uma proposta pedagógico-social, até então, desconhecida por alguns que não tiveram a formação acadêmica embasada nos princípios da Pedagogia da Alternância e ao mesmo tempo possuem pouco envolvimento os movimentos sociais do campo, que lutam pela consolidação de direitos de sujeitos historicamente excluídos do elitismo acadêmico que prepondera nas Universidades.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Pública.

INTRODUÇÃO

O texto faz parte da pesquisa de Tese de Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Pará, que investiga as contribuições da pedagogia da alternância para a formação dos educadores do campo no que tange a afirmação da diversidade sociocultural e a garantia de direito de acesso à educação superior aos povos do campo por meio do Curso de

Licenciatura em Educação do Campo que vem se efetivando principalmente por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). Ressaltar que a pesquisa faz parte de um panorama nacional, no âmbito da Pesquisa denominada Expansão da Educação Superior do Campo**: Uma Análise de Práticas contra -hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte** e está vinculada ao Observatório da Educação Superior do Campo – OBDUC[386] e desenvolvida pela Equipe do Sub – 7 da Rede Universitas Br e conta com a participação de várias Instituições Públicas de Ensino Superior (Universidade Federal do Pará- UFPA; Universidade de Brasília – UNB; Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA).

No texto analisamos entrevistas semi-estruturadas realizadas junto aos sujeitos inseridos na construção dos cursos das Licenciaturas em Educação do Campo nas Universidades públicas. Efetivamos a coleta de informação considerando as representações dos sujeitos em diferentes lugares de atuação: um aluno da Unb; três representantes da coordenação dos cursos (Unb; UNIFESSPA e UFSC); um docente vinculado a UNIFESSPA e um representante do Movimento Social que atua no ITERRA. Perfazendo um total de seis sujeitos informantes, que responderam as indagações relacionadas às contribuições e os desafios da pedagogia da alternância na construção das Licenciaturas em Educação do Campo.

Faz-se uma exposição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e posteriormente as contribuições e desafios da Pedagogia da Alternância no contexto dos Cursos nas universidades e na formação dos educadores das escolas do campo, a partir das falas dos entrevistados ao longo do texto.

Licenciatura em Educação do Campo: a luta pela conquista do direito a educação

[386] O OBDUC CAMPO faz parte do SUB- 7 e integra a Rede de Pesquisa UNIVERSITAS BR que pesquisa a expansão da educação superior no Brasil. Busca analisar a Educação Superior do Campo e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira e tem como objetivo Analisar a expansão da educação superior do campo, com destaque para as áreas de ciências agrárias e formação de educadores, considerando os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas.

A licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras e tem como objetivo formar profissionais para atuação nos anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas de Educação Básica do Campo. A licenciatura adota como estratégia metodológica a pedagogia da alternância organizada em Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade e visa evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa destes sujeitos de terem que deixar a vida no campo para poderem cursar uma graduação nos centros urbanos. A organização desta licenciatura pela alternância, também, tem como objetivo possibilitar o acesso e permanência de sujeitos educadores que atuam nas escolas do campo, mas que não possuem a formação de nível superior, poder cursar uma licenciatura em exercício e insere-se na perspectiva de ser uma política afirmativa de direitos (MOLINA, 2012).

Esta modalidade de licenciatura nasce da luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses e seu sucesso passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores. O fruto dessas lutas deu origem às reivindicações sistematizadas nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, tendo como prioridade a criação de políticas públicas de apoio à formação de educadores do próprio campo (MOLINA e SÁ, 2012).

No processo histórico de luta por políticas públicas por parte do Estado para atender os povos do campo temos a Conferencias Nacionais realizadas em 1998 e II Conferência em 2004. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) instituiu em 2005, um Grupo de Trabalho composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, representantes das universidades e técnicos do MEC que teve a tarefa de elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo (MOLINA e SÁ, 2011). Os resultados produzidos no Grupo, transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). No processo histórico dessa nova modalidade de graduação o MEC por meio da SECADI lançou a experiência piloto desenvolvida por quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília

(UnB) – na primeira turma, em parceria com o Instituto Terra (ITERRA); Universidade Federal da Bahia (UFB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Com sua institucionalização e considerando a experiência piloto o MEC vem lançando editais públicos para que as instituições de ensino superior públicas apresentem projetos para a implantação de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em todo o Brasil. Nos Editais de 2008 e 2009 as instituições puderam candidatar-se, e em 2011, cerca de 30 instituições universitárias ofertavam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país (MOLINA, 2012). No ano de 2012 a relação das instituições federais de ensino superior, selecionadas pelo MEC para a implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, compreende um conjunto de 42 Cursos em universidades e institutos presentes nas cinco regiões do país (MEC, 2012)

Costa (2012) apresenta o percurso histórico de como vem sendo implementado os cursos de Licenciaturas em Educação em Educação do Campo nas instituições de ensino superior públicas no Estado do Pará, como o Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA em seus diversos Campi nos municípios paraenses. Assim, em 2008 o IFPA implantou o curso em 06 campis: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia e Marabá. Em 2009 o IFPA ampliou a oferta do curso de 06 para 09 campi e 03 polos: Santarém, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Tucuruí, Redenção, e Tome-a-çú. Também em 2009 a UFPA passou o ofertar o Curso no Campus de Abaetetuba com uma turma de 60 alunos. No ano de 2012 para início das turmas em 2013 a UFPA implantou turmas nos Campus de Abaetetuba; Altamira; Cametá e Marabá[387].

Ao considerarmos os avanços quantitativos, destacamos, também, como significativo no que diz respeito à expansão do Ensino Superior para os povos que vivem no campo, o papel da Alternância no interior deste processo de ampliação:

> Nós consideramos que a alternância é, sem dúvida, um dos grandes avanços nessa perspectiva de oferta e expansão da educação superior do campo para os sujeitos camponeses, a expansão da Licenciatura em Educação Superior do Campo como meio de garantir o direito de acesso aos camponeses no contexto em que estamos vivendo só é possível por meio da pedagogia da alternância. (Coordenação/UnB).

[387] O Campus da UFPA em Marabá passou em 2013 a ser Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará a UNIFESSPA.

> (...) A Licenciatura é importante por que ela materializa, ela consolida uma concepção de educação superior, fruto da luta dos movimentos sociais do campo, que é garantia da educação superior para os camponeses em alternância, então quando nós conquistamos com o Decreto 7.352 de 2010 a possibilidade, a materialização da garantia do direito da oferta à educação superior em alternância, isso se transforma numa força material bastante grande que possibilita essa ampliação em escala. Nós temos hoje essas 42 Licenciaturas ofertando educação superior para os sujeitos camponeses, como cursos permanentes, e cursos permanentes em alternância. Isso é muito relevante por quê? Não só pelo fato de viabilizar, de garantir a permanência dos sujeitos camponeses, dos educadores das escolas do campo na educação superior, sem ter que deixar de viver, de morar, de trabalhar no campo. (COORDENAÇÃO/UNB).

A narrativa de nosso informante chama-nos atenção para a necessidade de promovermos a transgressão de modelos educacionais engessados que estão historicamente instituídos no interior de nossas instituições de Ensino Superior , posto que, para proporcionar a garantia do direito educacional de nível superior aos diferentes sujeitos – seja ele do campo ou da cidade – as possibilidades de acesso precisam ser diversificadas, já que os diferentes sujeitos, também, têm modos de vida que se diferenciam considerando a materialidade de seus tempos e de seus espaços.

Alternância Formativa na Licenciatura em Educação do Campo: contribuições e desafios na perspectiva dos sujeitos

No contexto da educação do campo a pedagogia da alternância consiste em uma organização pedagógica que alterna tempos e espaços de aprendizagens, em tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC). No Tempo Escola os alunos permanecem por um período de tempo, no espaço da escola, dependendo da estrutura do curso, os educandos ficam em regime de internato. Por sua vez, no Tempo Comunidade, os educandos retornam as suas propriedades familiares, ou as comunidades, assentamentos, ou até mesmo aos acampamentos para colocarem em prática os conhecimentos construídos no TE (RIBEIRO, 2010). A pedagogia da alternância articula teoria e prática, numa relação de práxis em processo que se alterna aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo no cultivo da terra pelos agricultores familiares rurais (GRAMSCI, 1982).

Nesta lógica, destacamos a narrativa da Coordenação do Curso de Licenciatura do Campo, na UNIFESSPA:

> A Pedagogia da alternância ela permite materializar a ligação da universidade com a escola do campo, quebrar a dicotomia de tempos e

> espaços formativos, ou seja, a visão de que se eu estou no tempo universidade, eu estou estudando, e se eu estou no tempo comunidade, eu estou praticando. A alternância de tempos e espaços educativos pressupõe o exercício permanente da teoria e da prática, ou seja, o tempo escola é o tempo de estudo, mas é também o tempo de se praticar, de se pensar, de se testar, de se experimentar no sentido de experimentar teorias e métodos.

É importante destacarmos o desafio acolhido pelos sujeitos envolvidos na dinamização desta proposta metodológica da pedagógica da alternância, haja vista que, o diálogo entre a teoria e a prática não foi anteriormente experimentado, pois, tem prevalecido na história da educação brasileira a dicotomia na construção dos processos de formação humana.

Para Ribeiro (2010) a expressão pedagogia da alternância é polissêmica por apresentar elementos comuns, como a articulação entre o tempo destinado as atividades escolares e o tempo reservado para as atividades de trabalho, "porém as atividades de aprendizagens são construídas de maneira diversas, de acordo com os sujeitos que as assumem, as regiões onde ocorrem as experiências, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas" (p. 293).

Nesta direção a coordenação do Curso junto a UFSC destaca:

> A pedagogia da alternância no começo do Curso ocorria de formas mais efetiva, eram menos professores, era uma turma só, se tinha um maior controle e o um melhor acompanhamento da pedagogia da alternância. Hoje a gente tem percebido que esses espaços estão colocados, mas não necessariamente dando conta de efetivar e ser coerente e fiel ao que a pedagogia da alternância propõe, principalmente enquanto os instrumentais da pedagogia da alternância.

Compreendemos, a partir do relato da coordenação destacado que, a implementação da Pedagogia da alternância no interior da Universidade, é também, um desafio que exige de seus docentes a construção de alternativas pedagógicas capazes de garantir a sua prática sem anular a riqueza da diversidade que se faz presente.

> A importância da pedagogia da alternância é por que você não desvincula da realidade da comunidade, você estar na sua comunidade, você traz os problemas da sua comunidade para ser trabalhado na universidade, da universidade para a comunidade. E junto nós vamos construindo, os professores, os educandos. Assim a gente trabalha com a vida, e isso é muito interessante, trabalhar com a vida social, cultural, você trabalha com a vida dos sujeitos da sua comunidade, você não desliga a realidade acadêmica científica da universidade e a realidade das comunidades, o educando da Licenciatura estar ali junto com a comunidade, construindo com a

> comunidade, dialogando com a comunidade, dialogando com os formadores da universidade (ALUNA/UNB).

É observado, também, no relato da aluna informante o quanto este processo de relacionar a vida aos conhecimentos científicos constroem a diferença nas aprendizagens, já que, esta deixa a abstração para consolidar a materialidade dos espaços de vivência, no sentido em que busca construir soluções de problemas da vida prática. A pedagogia da alternância, portanto, pretende romper com a dualidade entre teoria e prática, entre trabalho manual intelectual no processo formativo dos alunos. Gramsci (1982) ao escrever sobre os Intelectuais e a Organização da Cultura se colocava em contraposição a fragmentação entre os práticos e os intelectuais fortemente estabelecidos no sistema educacional e para isso propõe a organização da Escola Unitária que prima por uma formação humanista (entendido o termo humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social. Entendimento corroborado pela nossa informante:

> Então nessa formação por meio da alternância, nesse dialogo, nessa troca a gente vai construindo. Não é uma escola separada da comunidade ou universidade da escola e da comunidade. Estamos juntos construindo, ali nos erros e nos acertos e construindo, debatendo, dialogando. (...). Quando nós trazemos a realidade escolar dos alunos das nossas comunidades, quando a gente traz os problemas dos alunos nas comunidade e a gente pergunta para professor o que nós podemos fazer para ajudar esses alunos nas escolas das comunidades, e os professores apresentam a preocupação e dizem vamos sentar, vamos construir material pedagógico a partir da realidade deles (ALUNA, UnB).

Gramsci (1987), destaca que a proposta da escola unitária requer que o Estado assuma as despesas com a educação por meio de políticas públicas. O autor pensa numa educação pública que esteja em função da formação integral das novas gerações, sem divisões de grupos ou casta. O autor defende a escola pública e o direito de acesso para todos, com isso busca descaracterizar a divisão de grupos e reitera que o Estado tem a função primordial de possibilitar este acesso com qualidade e que a proposta pedagógica esteja em sintonia com a vida dos educandos.

Outra concepção presente na proposta da pedagogia da alternância é a relação trabalho e educação. Na perspectiva do trabalho como princípio educativo no qual se afirma o caráter

formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Em que se parte do *trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (Marx, 1979, p. 1).* As bases teóricas da pedagogia da alternância nas relações de trabalho no campo e suas formas de produção, os indivíduos produzem em sociedade e logo a produção é feita por sujeitos sociais (MARX, 1968).

Nessa perspectiva o representante dos docentes expõe as contribuições da alternância no contexto da Licenciatura em Educação do Campo:

> (...) gente tem a possibilidade de fomentar a alternância como a nossa grande ferramenta, e o trabalho e a pesquisa como princípio educativo, pois isso nos ajuda mexer com a mentalidade da universidade, por que isso mexe, a alternância pedagógica nada mais é que o fazer diferente a produção do conhecimento, colocar a realidade como elemento da produção do conhecimento, a gente desabistrai, a gente torna concreto o material do que a gente pensa, então isso é uma grande revolução (DOCENTE UNIFESSPA).

Os processos educativos desenvolvidos pelos educandos no modelo da pedagogia da alternância, se amparam nos processos da pesquisa como princípio educativo e no movimento que Freire (1983) apresenta da ação- reflexão-ação. No contexto de um projeto de educação integral que os movimentos sociais do campo lutam para que as classes populares possam exercer a liberdade, ter autonomia em seus processos organizativos e conquistar a emancipação humana (RIBEIRO, 2010).

A origem histórica da pedagogia da alternância (QUEIROZ, 2004), inicialmente esteve voltada para a formação profissional de nível técnico, para jovens do sexo masculino, filhos de agricultores franceses, que haviam perdido o interesse pela escola porque o ensino que lhes era oferecido não estabelecia nenhuma articulação com o modo de vida e de trabalho do camponês, na primeira Maison Famile Rurale – MFR, na França em 1935, em que os jovens permaneciam durante três semanas trabalhando em suas propriedades com a orientação dos pais e estudando na casa paroquial durante uma semana por mês (RIBEIRO, 2006).

No Brasil a pedagogia da alternância surgiu com a experiência da primeira EFA, em 1968, no Estado do Espírito Santo, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito

Santo – MEPES (NOSELLA, 2012). A Casa Familiar Rural CFR no Brasil foi criada em 1981 em Arapiraca no Estado de Alagoas.

As experiências em Pedagogia da Alternância foram construindo instrumentos e princípios que constituem os pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância-CEFFAS. Os Pilares meios: associação local (famílias, profissionais, instituições) e pedagogia da alternância (metodologia pedagógica). Os Pilares fins: formação integral dos jovens e desenvolvimento do meio (social, econômico, humano, político, etc.). Para Queiroz (2004) a verdadeira Pedagogia da Alternância é desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância, pois são nesses espaços que se desenvolvem tanto os Pilares Meios, como os Pilares Fins.

Para este autor as demais instituições como as universidades que vêm implementando os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo desenvolvem a alternância pedagógica que compreende os processos educativos construídos no tempo universidade e tempo comunidade. Existem alguns tipos de pedagogia da alternância em que é possível encontrarmos uma série de experiências educacionais em que estão presentes os princípios da alternância e caracterizam as variações da pedagogia da alternância construídas pelas instituições, com a Alternância Justapositiva; a Alternância Associativa e a Alternância Integrativa Real ou Copulativa é mais indicada por permitir a compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos.

A Alternância Integrativa supõe uma estreita conexão entre estes dois momentos de atividades a todos os níveis, quer sejam individuais, relacionais, didáticos ou institucionais. Num entendimento de que para a formação integral na perspectiva da alternância formativa, não é suficiente apenas a aproximação entre a escola e o trabalho, ambos com contradições e lógicas organizativas diferenciadas. É preciso haver uma integração capaz de romper *com a dicotomia teoria abstrato concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual) (QUEIROZ, 2004.p.42).*

No processo histórico, a pedagogia da alternância no Brasil passou a ser garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/1996, no art. 23 expõe as diferentes formas de organização da Educação, como em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios e a adequação do calendário escolar às peculiaridades

locais, inclusive climáticas e econômicas. Na oferta de educação Básica aos povos do campo pelos sistemas de ensino devem considerar as peculiaridades da vida rural e de cada região e os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. Bem como a organização escolar própria incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e a adequação ao trabalho na zona rural (art. 28).

As Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo também garante os princípios da Pedagogia da Alternância ao definir que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art.2º). Em 2002 o Conselho Nacional de Educação no Parecer n° 21 Reconhece a Pedagogia da Alternância desenvolvida nas Casas Familiares Rurais. Em 2006 o CNE no Parecer de n° 01 reconheceu os dias letivos pela aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

O Decreto 7.352/2010 expõe os princípios que regem a pedagogia da alternância nos processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo, como a articulação com o mundo do trabalho e as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo e a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar (art. 2° IV).

A Pedagogia da Alternância nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nos editais do MEC/SECADI (2008) expõem que os projetos políticos pedagógicos das instituições públicas de ensino superior devem considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas. Estabelecer condições metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão dos projetos político pedagógicos das escolas do campo *e apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade (p. 2).*

Para Antunes e Martins (2011) a pedagogia da alternância que vem sendo desenvolvida nos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo nas instituições de ensino superior apresenta possibilidades e muitos desafios. As autoras fazem uma análise, registros e reflexões a partir das experiências piloto nas Universidades – UFMG; UnB; UFBA e UFS e destacam que 30% da carga horária do Curso é reservada para tempo comunidade e:

> [...] busca afirmar que a escola e a comunidade são tempos/ espaços para a construção e avaliação de saberes. Busca superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é o lugar da aplicação / transformação. A possibilidade de se alternar tempos e espaços têm como objetivo uma atuação pedagógica orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir significativamente neste campo de atuação (p. 221).

Nesta direção nosso informante, também, destaca alguns desafios:

> O primeiro desafio é esse, nós lidamos com pessoas, com professores que são formadas numa leitura distinta da pedagogia da alternância, então nós precisamos repensar o que a gente faz pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem. O segundo desafio é que a gente estar numa instituição, que tem sua regra interna, que tem seus sistemas de poder interno, que bloqueia qualquer prática inovadora, então contabilizar carga horaria do tempo comunidade. Essas coisas administrativas que nós precisamos fazer na instituição, o desafio administrativo as vezes é maior que o desafio epistemológico, por que a gente não consegue concretizar, porque não consigo visualizar no sistema administrativo da Universidade como eu vou colocar uma disciplina, por que não pode ser disciplina, a alternância, o tempo comunidade não é uma disciplina, ela é um processo formativo. (...) Então o reconhecimento dessa especificidade por parte da Universidade é uma luta constante. Tem o desafio institucional por que fazer isso numa Universidade que não estar acostumada fazer coisas diferentes, é você ser visto como o diferente, e ser visto como diferente muitas vezes é depreciativo, e a gente precisa estar colocando a educação do campo no lugar acadêmico. Isso é outra coisa que eu acho muito importante, por que tem muita gente que não leva isso em consideração, o lugar acadêmico da Educação do Campo (Docente/UNIFESSPA).

Neste diálogo, há que se compreender um dos desafios da organização do curso em tempo universidade e tempo comunidade é que ao compreendê-los como processos contínuos de ensino e aprendizagem, a experiência exige a reelaboração do formato do que se ensina, das estratégias de ensino, avaliação e da própria relação dos educadores com os educandos. Outro desafio é a possibilidade tanto para os educandos como para os professores formadores

de garantir o desenvolvimento de atividades relativas à observação, descrição e análise da realidade, isto é garantir a pesquisa como eixo estruturante da alternativa entre escola e comunidade. Uma dificuldade enfrentada pelos educandos no período de tempo comunidade é desenvolver os processos de pesquisa e intervenção na realidade de suas comunidades sem presença do formador, pois é o momento em que geralmente se encontram sem a companhia do coletivo de educandos e formadores e às vezes é difícil traduzir os conhecimentos trabalhados no tempo escola (ANTUNES e MARTINS, 2011).

Para Costa (2012) um dos desafios no interior do Curso Licenciatura em Educação Campo é justamente a efetivação da prática da pedagogia da alternância, pois pelo olhar dos educandos e dos formadores, essa forma de organização curricular é desafiadora, ao tentar romper com a visão fragmentada de formação e os formadores das instituições de ensino superior nem sempre possuem conhecimento da realidade do campo e das diferentes comunidades de os educandos são oriundos. Muitos formadores no momento de tempo escola não conseguem fazer a devida relação entre os conhecimentos produzidos no campo com os conhecimentos científicos. Dessa forma, os diferentes saberes, e a cultura do contexto do educando nem sempre são levados em consideração.

Outro desafio que vem se apresentando no interior dos cursos, é o acompanhamento por parte dos formadores nas atividades desenvolvidas no processo do tempo comunidade, pois são muitas dificuldades de acesso às comunidades dos educandos, bem como a não identidade do formador com a realidade de vivencias e condições de estrutura na vida dos sujeitos do campo (COSTA, 2012).

> (...) temos desafios na garantia da estrutura da universidade que possa efetivamente estar a serviço dessa prática metodológica da alternância, dessa orientação metodológica da pedagogia da alternância no sentido de que para que ela aconteça é preciso a universidade manter uma estrutura com recursos, carros, combustível para conseguir chegar nas vias de acesso as comunidades onde os educandos da Licenciatura estão inseridos. Mas também há a demanda ou o desafio no sentido de realmente envolver e internalizar na própria prática dos formadores e dos educandos a alternância pedagógica como efetivamente uma ferramenta. As formadores seja pela convicção ou pelo distanciamento da realidade, no sentido da compreensão da importância de se fazer o acompanhamento do tempo comunidade, não só propor aos educandos que pratique em seus territórios o tempo comunidade, ou seja, de que o tempo comunidade seja um tempo de prática efetiva em suas comunidades, mas sobretudo que os próprios formadores rompam com

> essa ideia e comecem a elencar essas comunidades, as escolas do campo como efetivamente lócus de pesquisa, ação, de reflexão e de pesquisa –ação. (COORDENAÇÃO/UNIFESSPA).

Desafios presentes na intencionalidade formativa da universidades como elemento fundamental para garantir os princípios da alternância pedagógica no interior dos cursos é percebido também pelo representante dos movimentos sociais do campo:

> Como eu disse trabalhar com a alternância não é nada simples, e como eu digo em experiências anteriores onde estudantes já eram inseridos no movimento social do campo, então na verdade eles voltavam para aquilo que eles já sabiam, já tinha vivencia, já tinham experiência, então na verdade eles voltavam para aquilo que eles já faziam apenas com intencionalidades e compromissos de estudos diferentes. Isso é uma forma de alternância. Outra forma é quando a alternância se propõe a transformar indivíduos em pessoas inseridas em coletivos, em organizações. E isso é um desafio maior, por que não se trata da universidade, do curso organizar o povo, por que ai ela vai estar assumindo uma posição paternalista e não é isso. O certo é o povo se organizar, quem tem que se organizar é o povo, as comunidades têm que se organizar, mas o curso à medida que ele tem esse princípio ele deve pensar numa intencionalidade que provoque isso do povo a se organizar, mas não que a universidade assuma isso. Por que inclusive quando termine o curso também termine a organização, então isso é algo bastante difícil, pois muitas vezes os professores na sua boa intenção acabam substituindo o trabalho das organizações, então isso pode ser um desserviço, quer dizer aparentemente as coisas estão acontecendo agora, mas elas não continuaram depois que o curso terminar (REPRESENTANTE ITERRA).

A parceria das universidades com os movimentos sociais do campo é considerado pelos sujeitos da pesquisa, como fator fundamental para a consistência das práticas da alternância pedagógica por parte dos atores que vêm construindo a Licenciatura em Educação do Campo:

> (...) a parceria das universidades com as organização dos trabalhadores, com os movimentos sociais do campo ficou claro que as universidades que já tem essa caminhada de vínculo com o povo, com os movimentos sociais tem muito mais facilidades para materializar a pedagogia da alternância. Isso ajuda bastante, por que cada um com seu saber, cada um com o seu acumulo (REPRESENTANTE ITERRA).

A construção da Licenciatura em Educação do Campo por meio da alternância pedagógica possibilita na visão dos gestores inúmeras contribuições para todas as instancias envolvidas:

> (...) essa modalidade de oferta (por alternância), pois a alternância construída, forjada na lutas dos movimentos sociais camponeses em parceria com essas universidades, vem construindo, vem possibilitando uma nova estratégia de produção de conhecimento, na qual a materialidade da vida dos sujeitos tem uma dimensão fundamental na produção do conhecimento cientifico, então essa perspectiva de construir a Licenciatura em Educação do Campo nesse permanente ir e vir, nesse movimento de reflexão na universidade, de reflexão na comunidade, de dialogo no campo, junto com os sujeitos aonde estar a produção material da vida dos sujeitos (COORDENAÇÃO UNB).

A pedagogia da alternância vem possibilitando a abertura da universidade para as diversas vivencias e realidades dos sujeitos do campo:

> Enfim fazendo uma estratégia de formação de educadores aonde a principal intencionalidade dessa formação é ligar a escola com a vida, é forma um educador que tenha condições de nos seus processos de ensino e aprendizagem, reconhecer, conhecer, valorizar em profundidade a realidade na qual vivem os educandos que ele estar objetivando escolarizar é fundamental. E nesse sentido a alternância tem feito com a Universidade reveja os seus processos de ensino e aprendizagem, reveja as suas estratégias de significação e principal ame que ela considere as tensões e as contradições presentes no campo, onde vivem esses sujeitos educandos da Licenciatura em Educação do Campo e a realidade da escola de educação básica do campo. Então nós consideramos que a alternância é sem dúvida um dos grandes avanços nessa perspectiva de oferta e expansão da educação superior do campo para os sujeitos camponeses, a expansão da Licenciatura em Educação Superior do Campo como meio de garantir o direito de acesso aos camponeses no contexto em que estamos vivendo só é possível por meio da pedagogia da alternância (COORDENAÇÃO UNB).

Algumas Considerações:

Nas falas dos entrevistados ficou claro que a pedagogia da alternância na Licenciatura em Educação do Campo vem cumprindo talvez o seu principal papel que é possibilitar o acesso à educação superior aos sujeitos do campo, sem terem que deixar de viver e trabalhar no campo (HAGE,2011).

As falas dos sujeitos envolvidos na construção da Licenciatura em Educação do Campo por meio da pedagogia da alternância apresenta inúmeros desafios de ordem administrativa, institucional, pedagógica entre outros. Por outro lado, vem contribuindo para uma nova lógica de produção do conhecimento pela universidade em que se exercita o

diálogo entre o conhecimento dito cientifico e o conhecimento produzido na materialização das práticas sociais dos atores do campo.

Entre os vários desafios apontados existe o de concepção de formação, muitos formadores no momento de tempo escola não conseguem fazer a devida relação entre os conhecimentos produzidos no campo com os conhecimentos científicos. Dessa forma, os diferentes saberes, e a cultura do contexto do educando nem sempre são levados em consideração. Outro desafio que vem se apresentando no interior dos cursos, é o acompanhamento por parte dos formadores nas atividades desenvolvidas no processo do tempo comunidade, pois são muitas dificuldades de acesso às comunidades dos educandos, bem como a não identidade do formador com a realidade de vivencias e condições de estrutura na vida dos sujeitos do campo.

Bibliografia:

ANTUNES –ROCHA, Maria Isabel. **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

ANTUNES–ROCHA & MARTINS, Aracy. **Educação do Campo:** desafios para formação de professores. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

BRASIL, **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB N. 1, de 3 de Abril de 2002. MEC, Brasília, 2003.

----------, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996.

_____, Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 01/2006 Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília.**

_____, **DECRETO Nº 7.352/ 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 4 de novembro de 2010.

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/ Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto- Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, **Eliane Miranda.** A formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo**. Belém, 2012.**

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1983

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. COUTINHO, Carlos Nelson. Tradução. 4. ed. 1982.

HAGE, Salomão; CORDEIRO, Georgina e REIS, Neila. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos do sujeitos e a Sustentabilidade do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MOLINA, C. Monica e SA. Laís Mourão. Licenciatura **em Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo (Org) CALDART, PEREIRA,FRIGOTTO. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências – piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO (OBEDUC). Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra- hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte. UNB, UFPA, UFS, UNIFESSPA. Projeto de pesquisa. 2012.

QUEIROZ, João Batista de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação:** liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PROCAMPO/IFPA CAMPUS DE CASTANHAL

Márcia Cristina Lopes e Silva[388]

José de Ribamar Furtado de Souza[389]

Salomão Mufarrej Hage[390]

Eixo 7: Educação Superior do Campo

RESUMO:

O presente texto faz parte do projeto de doutorado do programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem como objeto de estudo a educação do campo e a interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura em Educação do Campo(LEDOC), através da prática pedagógica de educadores do campo. A metodologia utilizada será a pesquisa qualitativa, através da observação participante, entrevistas semiestruturadas e grupos focais que possibilitará analisar a interdisciplinaridade relacionada aos saberes das práticas pedagógicas na formação na área de conhecimento, bem como compreender como essas se efetivam nas escolas do campo. Para tanto, lançar-se-á mão das observações e análises das práticas pedagógicas inseridas nos contextos da formação de educadores. Os sujeitos envolvidos na pesquisa serão os professores formadores, coordenação de curso e dos educandos, que são educadores do campo. As temáticas aqui apresentadas serão pedagogia da alternância, interdisciplinaridade na formação em área de conhecimento e a metodologia da pesquisa. Outro foco será apresentar a Amazônia Paraense, região demarcada pela diversidade de sujeitos, culturas e saberes, no que diz respeito à Educação do Campo em suas diversas práticas educativas.

Palavras Chave: Licenciatura em Educação do Campo. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Interdisciplinaridade

[388] Professora do IFPA campus Belém e doutoranda em Educação Brasileira na FACED/UFC email: marcia.lopes@ifpa.edu.br

[389] Professor Visitante Nacional Senior Instituto de Desenvolvimento Rural Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasilleira - UNILAB Professor Colaborador Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira - FACED/UFC Centro de Ciências Agrárias - CCA/UFC email: furtado.riba@gmail.com.

[390] Professor do ICED/UFPA doutor pela PUC-SP e coordenador do GEPERUAZ email: salomao@uol.com.br

I - INTRODUÇÃO:

A Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) faz parte das bandeiras de lutas dos movimentos sociais do campo, que na busca pelo direito a terra, no processo de reforma agrária, reivindicam não só a moradia, mas a permanência nesses territórios, para isso, a educação pública e de qualidade nos assentamentos, comunidades, localidades é parte constituinte dos que vivem no campo. Essa demanda necessita de formação de educadores que compreenda as necessidades e especificidades do campo.

No que se refere à formação de educadores do campo, tem-se maior expressividade na década 1990, pois se intensificam as reivindicações dos movimentos sociais do campo e de várias organizações da sociedade civil, o que iniciou um grande movimento pela educação básica do campo no Brasil. E é nessa conjuntura das lutas em que se configura a educação do campo pensada e defendida pelos protagonistas da ação pedagógica do campo: os movimentos sociais, que ainda fomentam as reivindicações por políticas públicas adequadas as exigências e necessidades da realidade do campo, dentre elas a de formação inicial para educadores do campo, através do PROCAMPO, reinvindicações essas que nacionalmente se materializaram na LEDOC.

A formação que se pretende aos educadores do campo está relacionada a compreender a escola e suas demandas, produção cientifica e a prática social, que se dá nos diversos lugares, como nas escolas, sindicatos, comunidade, e outros. Destaca-se que não se pretende apenas ensinar os conteúdos das áreas, mas relacioná-las às demandas político-pedagógicas que as escolas do campo enfrentam, e de ter um (a) educador (a), que compreenda e contribua no avanço da qualidade da gestão escolar. Outra questão é a necessidade de quebra da estrutura rígida das disciplinas nas Universidades que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo, pois são desafiadas a introduzir um trabalho interdisciplinar na compreensão da área de conhecimento, que é o que requer essa formação.

A EXPERIÊNCIA DA LEDOC NO IFPA

A proposição do curso toma como referência o tópico III do edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009 em seu item 3.2 que condicionam a oferta da formação na LEDOC à fundamentação normativa e político-pedagógica, sendo que a instituição executora deve:

> Apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (si) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais (PPC, 2012, p. 15).

A LEDOC/PROCAMPO/IFPA insere-se na oferta dos cursos e os discentes durante os quatro primeiros semestres (dois anos do curso) cursam em seu formato curricular um núcleo comum, sendo que a partir do 5º semestre oferece duas possibilidades de aprofundamento de formação na área de conhecimento, sendo que é de responsabilidade do educando a escolha por uma das áreas de conhecimento descritas abaixo: Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática); Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

O formato dos cursos de formação da LEDOC está em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96, que após sua publicação aprimorou os dispositivos legais voltados à Educação do Campo, principalmente no que se refere o artigo abaixo, com texto integral conforme a Lei 9.394/96.

Art. 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente nos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Para atender as especificidades do campo, agrega-se na formação dos educadores nos cursos da LEDOC o enfoque na área de conhecimento, que é garantido, conforme os seguintes dispositivos legais dos: Parecer Conselho Nacional de Educação - CNE/CP n.º 9/2001 e Resolução CNE/CP n.º 1º/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CP n.º 2 de 19/2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura plena de formação de professores da educação básica em nível superior; Parecer CNE/CEB n.º 1/2006 – Dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) (MELO: 2013).

O respaldo jurídico e as reivindicações dos movimentos sociais do campo conduziram o poder Executivo a disciplinar recurso às universidades a cumprir essa ação governamental, que foi a criação dos cursos de Licenciatura de educação do Campo, normatizada pelos seguintes editais e resoluções: Resolução/CD/FNDE Nº 16/2008; Edital de Convocação SECAD/MEC Nº 02/2008; Resolução/CD/FNDE Nº 06/2009; Resolução/CD/FNDE Nº 23/2009; Edital de Convocação SECAD/MEC Nº 09/2009; (MELO: 2013).

Nos editais de Convocação para as Instituições Federais de Ensino na oferta do Curso da LEDOC, que visa à formação de licenciados que sejam capazes de, segundo Melo (2013) atuar na docência nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e no Ensino Médio, conforme definidas pelos cursos considerando a autonomia universitária de eleger e agrupar as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias ou da Terra; Ciências Humanas e Sociais; Atuar na Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática participativa, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, em contextos escolares e não-escolares; produzir e difundir conhecimento no campo educacional.

Todavia, na formação especifica por área de conhecimento objetiva-se a construção do trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino fundamental e Médio. Esses cursos visam formar e habilitar professores que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docente, ou que estejam atuando em outras atividades educativas (UnB, 2012).

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os estudantes a realidade escolar, desenvolvendo neles

essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência. (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002, p. 17).

A partir desse programa nacional, o IFPA participou da seleção do edital Nº 2, de 23 de abril de 2008, na Chamada Pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO, com proposição para a formação de 06 turmas no estado do Pará, com 360 vagas distribuídas entre os municípios de Altamira, na região oeste, Conceição do Araguaia, Marabá e Tucuruí localizadas na mesorregião do Sudeste; além dos municípios de Abaetetuba e Bragança, na mesorregião do nordeste. No edital nº 09, de 29 de abril de 2009, mais 06 turmas com 300 vagas, acessaram a Licenciatura em Educação do Campo, nos municípios de Castanhal e Tomé-açú, no Nordeste paraense, Santarém, no Oeste, Redenção, no sudeste, e na região do Marajó, com os municípios de Portel e São Sebastião da Boa Vista.

Segundo o PPC (2012) da LEDOC/IFPA/PROCAMPO, a escolha dos municípios não se deu de forma aleatória, mas através de diagnóstico sobre a realidade educacional de cada um dos municípios, levando em consideração as variáveis: quantidade de escolas públicas e privadas localizadas nos referidos municípios, quantidade de professores atuando em ambas as escolas, número de alunos matriculados tanto em escola pública como em escola particular e o nível de qualificação desses professores. Esse estudo detectou que a demanda de estudantes, principalmente do ensino médio para o reduzido quadro de professores, era desproporcional, além da grande quantidade de professores atuando sem formação superior. O resultado desse diagnóstico reafirmou a necessidade de ampliação de vagas para o ensino médio, assim como de qualificação de professores.

A LEDOC do PROCAMPO – Campus de Castanhal tem o objetivo de formar educadores para atender os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que fazem a opção em áreas de Ciências Humanas e Sociais ou de Ciências da Natureza e Matemática.

Em fase de campo de pesquisa o que se pretende também alcançar é apresentar uma região singular deste processo educativo, que é a Amazônia Paraense, demarcada pela diversidade de sujeitos, culturas e saberes. Uma população de diferentes matrizes étnicas, que

ocupa uma pluralidade de espaços em permanente interação com a biodiversidade característica da Amazônia (OLIVEIRA, 2012).

Percebe-se, então, que o reconhecimento da singularidade da Amazônia em sua diversidade geofísica, biológica e humana é importante para se pensar a educação do campo, devendo-se considerar seu contexto cultural diversificado, pois são várias populações que compõem uma ocupação de territórios diferenciados, como quilombolas, ribeirinhos, assentados, indígenas, dentre outros. Isto requer o repensar de matrizes educacionais, das práticas pedagógicas e das pesquisas de educação do campo, pois para Freire (2000), o ser humano é naturalmente um ser da intervenção no mundo, por isso deixa suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto, ao contrário, constrói a história em que socialmente se faz e se refaz.

Considerar no processo educacional os sujeitos do campo em suas bases práticas produtivas e culturais é relacioná-lo a uma construção dos saberes em que os mesmos são também protagonistas e não somente objetos do ensino-aprendizagem. Desse modo, o trabalho e a cultura devem ser matrizes pedagógicas da educação do campo, como explica Caldart (2004), pois pelo trabalho o ser humano transforma a natureza e ao modificá-la transforma-se a si próprio.

Sendo assim, uma questão que é importante nos cursos de formação de educadores do campo, como na LEDOC é a relação dialógica entre os saberes das experiências trazidas dos educandos e as sistematizações junto com os educadores. E, é nessa troca que se reconstrói o conhecimento imerso nos significados dos envolvidos (educandos e educadores). Essa relação de saberes nos processos formativos possibilita a reflexão da *práxis* contextualizada na cultura local (FREIRE, 2002).

Os Educandos da LEDOC/IFPA são educadores do campo, e alguns militantes dos movimentos sociais, como Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs), Pastoral da Terra, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos Quilombolas, ribeirinhos, dentre outros. Essa diversidade de sujeitos, oriundo de diferentes realidades possibilita o olhar mais amplo e atento às convergências e diferenças dentro no processo de formação que é trabalhado no curso, na relação com a pesquisa como princípio educativo, nas

discussões das disciplinas e produções acadêmicas. As experiências trazidas pelos alunos é parte constitutiva da relação dialógica do ensinar e aprender.

Destaca-se que os saberes trazidos pelos educandos frutos de sua atuação como educador do campo, e ou mesmo, como militantes dos movimentos sociais, traz uma diferenciação nesse processo de formação de educadores, Pois:

> A Licenciatura em Educação do Campo será desenvolvida com etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) para permitir o acesso, a permanência e a relação prática-teoria- prática transformada numa perspectiva de práxis, vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes e semi-presenciais, por meio das atividades no tempo-comunidade, composto pela pesquisa da realidade sócio-educacional, estudos e atividades de orientação e aprofundamento realizadas pelos professores no decorrer do referido tempo.(PPC, 2012, p. 15)

A aproximação da relação teoria e prática, através da ação dos discentes do curso da LEDOC e educadores do campo, é realizada através da pedagogia da alternância, que é composta pelo Tempo Comunidade (TC), que consiste num processo de pesquisa-ação-reflexão (FREIRE, 2002) na comunidade/localidade na qual os/as Educandos/as estão inseridos, a partir de um processo de diálogo de saberes nos múltiplos espaços sociais presentes nas comunidades, a exemplo de escolas, organizações sociais (Sindicatos, Associações, Clubes, etc.). Tempo Acadêmico que são os diálogos de conhecimentos trabalhados nas disciplinas, que compõe o currículo do curso, mas não dissociado da realidade.

A PEDAGOGIA A ALTERNÂNCIA: RELAÇÃO DO TEMPO ACADÊMICO COM O TEMPO COMUNIDADE

A pedagogia da alternância tem suas raízes na França, no início do século XX, em que agricultores preocupados com a escolarização dos seus filhos no campo, e a permanência desses juntos a família, iniciam uma experiência educativa junto com um pároco da igreja católica, através da alternância de tempos na escola e na família-comunidade. Essa iniciativa

ganha força e se estendeu para vários países da Europa, até chegar ao Brasil, em 1969, na cidade de Anchieta, no estado do Espirito Santo. Segundo Rocha e Martins (2011), a possibilidade de alternância de tempos e espaços, tem a lógica de articular teoria e prática, visando proporcionar ao educando reflexões acerca da realidade local vivenciada.

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio educativo, investigando com os estudantes a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência. Por exemplo, na proposta de Licenciatura de Educação do Campo da UnB, visa "preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno" (UNB, 2012, p.3). Essa formação prepara o profissional de educação para ser sujeito da ação educativa, bem como atuar em sala de aula, para tanto, a matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento.

O Programa de Apoio à Formação Superior na Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de incentivar às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a criar e ofertar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) que forme e habilite docentes por área de conhecimento, em regime da pedagogia da alternância para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo. Começou a ser desenvolvido por meio de um projeto piloto no ano de 2007, nas Universidades Federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia (UNB, UFMG, UFS, UFBA) a convite do MEC-SECAD.

Desde as primeiras experiências das Universidades-Pilotos que a pedagogia da alternância é uma metodologia utilizada, pois considera as interfaces entre os saberes da comunidade/localidade que está inserindo o educando, e os saberes trabalhados no currículo do curso de formação. Na LEDOC-IFPA a pedagogia da alternância existe desde o início do curso, o tempo comunidade e o tempo acadêmico, momentos em que os alunos, através da

pesquisa de campo, constroem um relatório, em cada semestre buscando relacionar as disciplinas trabalhadas, o eixo temático e suas percepções da escola, comunidade e movimentos sociais com orientação de um professor da disciplina de prática educativa, que está presente em toda a trajetória curricular do curso.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO NA ÁREA DE CONHECIMENTO NA LEDOC

Para discutir a Formação na área de conhecimento, um elemento importante é a interdisciplinaridade, compreendida como o diálogo e interação entre duas ou mais disciplinas. Todavia, a realidade do curso da LEDOC tanto da formação dos educadores que atuam ministrando aulas nesses cursos serem em disciplina, assim como o currículo das escolas do campo, também disciplinar, envolvem muitas vezes a insegurança no curso, pela novidade de tal empreitada.

No que se refere a interdisciplinaridade, vale destacar as várias concepções e correntes filosóficas que a discutem, como as de: Santomé (1998); Fazenda (1979); (1994), (1998), (2003); Japiassu (1976); Luck (1995); Frigotto (2004); Jantsch e Bianchetti (2002) entre outros. Compreendendo que existe uma necessidade de fortalecer as inquietações já anunciadas pelos estudiosos citados de que as gerações sejam formadas para um contexto dialógico; e, por outro lado, a urgência de uma formação de educadores que contemple e provoque a revisão curricular desses cursos, para o exercício de atuações interdisciplinares (CARDIERI, 2007).

Todavia a estrutura que sustenta a organização escolar e universitária ainda mantém os princípios que orientaram a ciência moderna, fundada na fragmentação e a disjunção dos saberes, que vem sendo refletida por Morin (2001), em seus estudos de uma perspectiva problematizadora, da indagação e do questionamento, bem como do espírito de investigação e de rigor científico, para construir caminhos fundados no diálogo interdisciplinar. Ainda em Morin (2001), também contribui para a necessidade de uma educação que reconheça as riquezas e os limites do conhecimento, em especial, quando não favorece a reflexão sobre a condição humana, suas relações com os outros e com a Terra. Para tanto, é preciso superar o

desafio da fragmentação que imobiliza, e torna o conhecimento repartido, sem a compreensão e reflexão com o todo. Todavia, é preciso insistir no aprofundamento consistente e dialógico, que deve sustentar a prática cotidiana e a formação permanente de educadores e educandos.

No entanto, para Neto (2009), os cursos da LEDOC inserem-se dentro das propostas políticas dos movimentos sociais do campo, reinvindicações essas que vem ocorrendo em diversas manifestações protagonizadas por movimentos, como o Grito da Terra e a marcha das margaridas, por essas proposições, e pelo apoio de professores das Universidades comprometidos com a formação crítica, com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares, além da disputa por uma sociedade mais justa, que a concepção da interdisciplinaridade propõe um conhecimento crítico, histórico e complexo.

Sendo assim, são respostas não somente à crise da racionalidade da modernidade, mas, sobretudo, pela produção social da ciência (FRIGOTTO, 2004) e seus interesses de classe e no estudo multilateral de determinada formação social, por isso considera a dialética, levando em conta a ação recíproca dos fenômenos buscando analisá-los e entendê-los numa totalidade. Essa compreensão de dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo nas interações das partes (KOSIK, 1978, p. 34).

É preciso entender que a interdisciplinaridade ocorre na relação e troca entre disciplinas e que essas se relacionam em torno de temáticas e questões relacionadas às reflexões da realidade vivenciadas pelos educadores do campo, considerando seus saberes, cultura, memória e demais que são vivenciadas no campo e relacionadas a outras analises, para a compreensão da sociedade em geral, e como as demandas sociais e políticas influenciam em seus cotidianos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE PRETENDO SEGUIR: REFLEXÕES INICIAIS

Na compreensão do objeto de pesquisa busca-se a abordagem qualitativa, cuja preocupação essencial, do ponto de vista de Triviños (1987, p. 130), é conhecer "os significados que os sujeitos dão aos fenômenos procurando apreender as relações e a práxis em determinadas condições". Isto, tentando compreender esse universo da formação de educadores do campo, que se dá no curso da LEDOC, saberes e práticas pedagógicas que envolvem seus sujeitos. Adentrar nesse campo da educação, buscando compreender uma dada realidade, requer a observação participante, que segundo Da mata (1978) é preciso no trabalho de campo sentir a marginalidade, a solidão e a saudade, é preciso cruzar os caminhos da empatia e da humildade, é a admissão de que o homem não se enxerga sozinho, ele precisa do outro como seu espelho e seu guia. Essa percepção é importante quando da chegada ás localidades rurais que os educandos são educadores, para poder observar e analisar e principalmente conhecer suas experiências, expectativas quanto a interdisciplinaridade, formação na área de conhecimento através da prática pedagógica desses educadores.

Nesse percurso metodológico propõe-se a compreensão de um curso, de um determinado campus, que o de Castanhal – Pará do programa PROCAMPO do IFPA, apesar da instituição mencionada ter nove (09) campus, contando o de Castanhal, que integram esse programa, todavia, devido o tempo e as demandas que poderão ocorrer no percurso da pesquisa, somente um será estudado. A proposta aqui apresentada é estudar esse caso, por isso a necessidade do estudo de caso, que para Lüdke e André (1986), simples e específico ou complexo e abstrato, deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação.

Os instrumentos metodológicos que compõe esse projeto são: a entrevista semiestruturada, o grupo focal e a utilização do diário de campo para o registro das atividades que serão observadas. A LEDOC no campus de Castanhal possui duas turmas (uma de Ciências da Natureza e a de Ciências Humanas). Os sujeitos da pesquisa serão os educadores do campo, que são das Ciências Humanas, e os professores efetivos do IFPA que trabalharam com as ciências humanas, além do coordenador do curso, diretor geral e diretor de ensino.

No que se refere a estudos nas LEDOC, que ainda é recente principalmente em termos de egressos e de experiência desses processos formativos de educadores do campo, dá-

se a relevância dessa proposta, que é discutir a interdisciplinaridade trabalhada na formação na área de conhecimento no interior dessa licenciatura, e como essa formação influencia na prática pedagógica de educadores do campo. Esse estudo pretende contribuir com a formação de educadores do campo na Amazônia paraense, e juntar-se a outros esforços para uma reflexão sobre a importância da educação do campo, buscando unir fatores presentes na própria formação de educadores: a pesquisa teórica e a vivência da pesquisa de campo.

II- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a definição da Constituição Federal de 1988 de que a educação é direito de todos, para que esse direito seja alcançado, a sociedade brasileira vem se organizando para que cada brasileiro, independente do sexo, raça, cor, credo religioso, idade, classe social e localização geográfica tenha acesso a educação pública, gratuita e de qualidade em todas os níveis, etapas e modalidades. Pois os dados atuais revelam a necessidade de transformação do ensino público, ao informar que dos quase oito milhões e quinhentos mil alunos do Ensino Médio, 315.062 estão nas escolas do campo, o que demonstra a necessidade de maior articulação entre os entes federados para intensificar as ações, no sentido de garantir o direito a educação da população do campo (BRASIL, 2013).

Dados do Censo Escolar 2010 mostram que a precariedade da formação dos docentes é mais grave nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apenas professores com diploma de licenciaturas podem dar aulas nessa fase, mas metade dos que atuam no campo não é graduada. Levantamento feito pela organização Todos pela Educação (2010) aponta que 91.380 professores que atuam nessa fase sequer cursaram uma graduação. Outros 3.993 têm diploma, mas não de licenciatura, como recomendado pela lei. Juntos, eles representam 49,9% do total de educadores que lecionam nas turmas finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Para isso, pretende-se discutir de que a temática da educação do campo, não está apenas na necessidade de ampliar o debate acadêmico, mais contribuir na efetivação de

políticas públicas voltadas ao campo, que garanta o acesso a escolarização de qualidade à população que vive nesses territórios, por isso, é importante olhar a formação dos educadores do campo, através da Licenciatura em educação do campo, espaço de reflexão e de construção do conhecimento aos educadores que estão ou vão atuar em áreas rurais. O avanço da educação do campo perpassa também no acesso à educação superior aos educadores que estão no campo, para que as escolas possam atender os diversos níveis escolares nos territórios de moradias da sua população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. UnB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Brasília/DF: UnB, outubro/2012

BRASIL. **Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I** – Caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular, Curitiba. UFPR. Setor Educação, 2013.

CALDART, R. S. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo.** In: MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. A. de (organizadoras). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Coleção: Por uma educação do campo. Brasília: Distrito Federal, 2004.

CARDIERI, Elisabete. **Interdisciplinaridade na formação do educador**: a invenção de caminhos na formação do educador. São Paulo. PUC, 2007 http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-224-05.pdf. Acessado em 18-09-2014.

DA MATTA, R. **O Ofício de Etnólogo, ou como Ter "Anthropological Blues**" In Nunes, E. (Org.), A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências, fundamentos e métodos.** São Paulo; Cortez, 2002. (Coleção docência em formação /coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação São Paulo**: UNESP, 2000.

FREIRE, P. In: Revista Paulo Freire: **um educador do povo**. Roseli Salete Caldart & Edgar Jorge Kolling (Orgs). 3 ed. São Paulo/SP: Ed ANCA, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org**.). Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____.(org). **Didática e interdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: papiros, 1998.

_____. (org) **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

_____.org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13ª. São Paulo. Cortez: 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In: JANTSHI; A; BIANCHETTI, L. (Orgs.). Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004.

IFPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática**. Belém: IFPA, 2012.

JANTSCH, A. e BIANCHETTI, L. (Org). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 9ª ed. Rio de Janeiro: vozes, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, H. ***Pedagogia interdisciplinar***: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MELO, Maria Guiomar. Projeto Unesco (projeto 914BRZ1136) **Fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo**. MEC. Brasília/DF. 2013.

NETO, A. J. M. **Formação de professores para a educação do campo**: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, A. M. I; MARTINS, A. A. Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROCHA. M, I, A; MARTINS. M, F, A. **Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: tempo escola – tempo comunidade e a alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do campo.** IN: MOLINA, Mônica; SÁ. L.M. Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011(coleção caminhos da Educação do Campo 5).

REFLEXÕES SOBRE A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Eixo Temático – Sub 7 Educação Superior do Campo

Márcia Mariana Bittencourt Brito[391]
Mônica Castagna Molina[392]

RESUMO

Este artigo integra a Pesquisa realizada a partir do Observatório da Educação da CAPES, intitulada "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil". Uma das frentes da expansão da Educação Superior, tem se dado no âmbito da formação de educadores do campo, com a implementação de 42 cursos de uma nova modalidade de graduação, intitulada "Licenciatura em Educação do Campo". Esta expansão impõe uma série de desafios à manutenção dos princípios originais do Movimento da Educação do Campo. Quais os riscos e potencialidades desta ampliação? Com a perspectiva de apresentar elementos de reflexão sobre estas questões, este artigo apresenta algumas estratégias que tem sido construídas pelas universidades para minimizar os riscos da descaracterização de aspectos estruturantes desta política, bem como apresenta também como tem se materializado alguns potencialidades que se julgam conter neste processo de ampliação, que estão sendo analisadas na pesquisa "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil", a partir das reflexões produzidas no âmbito do trabalho do SUB7.

Palavras-Chaves: Educação Superior do Campo – Política Pública – Licenciaturas em Educação do Campo – Alternância – Processo de Seleção.

Introdução

Introdução

Como consequência da luta dos movimentos sociais as Licenciaturas em Educação do Campo representam hoje no cenário da educação superior brasileira uma nova uma política pública que vem provocando algumas mudanças nos espaços das universidades, através de inovadoras formas de organização concebidas a partir das experiências acumuladas nos processos de formação dos camponeses, nestes 15 anos de existência do Movimento da Educação do Campo .

[391] Doutoranda PPGE/UNB, bolsista do Observatório da Educação Superior do Campo. marciamarianabittencourt@gmail.com
[392] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – Membro da Rede Universitas/Br mcastagnamolina@gmail.com.

É fato que esta nova Licenciatura está em processo de implementação em 42 (quarentas e duas) instituições de ensino superior públicas (lista anexa), desencadeando um cenário com alguma tensão nestas Universidades, pois provoca uma série de debates acerca do acesso das populações do campo na universidade pública em função dos processos de seleção; da novidade da instituição permanente da oferta da Educação Superior em Alternância (Molina, 2012); da forma de conceber a Organização Escolar e o Método do Trabalho Pedagógico nestas graduações; na presença da representação de sujeitos coletivos organizados entre seus educandos; na transformação dos modos de produção do conhecimento, a partir do diálogo com os saberes do campesinato trazidos à educação superior.

Porém, este processo de implantação tem se mostrado eivado de contradições, impondo relevantes desafios ao Movimento da Educação da Educação do Campo e aos sujeitos coletivos que conquistaram esta política pública, pondo em risco o potencial contra hegemônico presente na concepção original desta proposta de formação de educadores do campo.

Com o propósito de analisar e compreender como vão se resolvendo estas contradições, algumas reflexões[393] têm sido pautadas no acompanhando e na implantação dessas novas Licenciaturas em Educação do Campo, atentando-se especialmente para alguns riscos que podem advir desta expansão: a manutenção de estratégias específicas de ingresso dos sujeitos camponeses nestas Licenciaturas; a manutenção do protagonismo dos movimentos sociais na execução das mesmas; a vinculação com as Escolas do Campo; a concepção de Alternância a ser implementada nestas Licenciaturas e a compreensão e execução da formação por área de conhecimento. Também se busca analisar as potencialidades desta expansão, como ênfase nos seguintes pontos: a consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; a constituição de um espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas e de novos cursos em Alternância; a ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo, a partir de uso e acesso pelos educadores do campo em formação. (Molina, 2015)

Defendidas pelo Movimento da Educação do Campo, como necessárias para a disputa no campo brasileiro, as referidas Licenciaturas se apresentam uma política contra

[393] Ver Molina (2014). Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo : Desafios e potencialidades, disponível em http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar

hegemônica, no atual momento em que a as matrículas da educação superior, segundo dados do INEP - Instituto Nacional Anísio Teixeira chegam em 2013[394] a 9.904.051 estudantes, sendo que destas 7.506.299, estão concentradas no setor privado, ou seja, 75,79%. As lutas dos sujeitos camponeses, colocadas no âmbito da garantia do direito à educação superior, pautam e fortalecem a ampliação da esfera pública, exigindo e demandando do Estado os cursos superiores para os camponeses nas universidades públicas.

Este artigo tem como objetivo apresentar parte das reflexões desenvolvidas nos primeiros anos da referida pesquisa, pelo Grupo que analisa a Expansão da Educação Superior no Campo, organizadas a partir dos desafios a serem enfrentados e das potencialidades que podem advir da expansão do PROCAMPO, considerando-se o processo de implantação e consolidação destes 42 cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo, nas instituições de ensino superior brasileiras.

Como parte das atividades de pesquisa sobre o acompanhamento desta ampliação, realizamos, como uma das atividades do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, que ocorreu em Mosqueiro-Belém-Pará, no período, no período de 02 a 05 de dezembro de 2014, uma roda de conversa com docentes destas Licenciaturas e como os coordenadores destes cursos, buscando elementos que fossem capazes de explicitar como estas universidades vem enfrentando os riscos desta ampliação, e por quais caminhos estão sendo superadas as contradições neles presentes. Também objetivamos nesta Roda de Conversa captar elementos que indicassem a materialização das potencialidades inicialmente previstas para esta expansão.

No quadro anexo, no qual constam todas as universidades inseridas no processo de expansão, estão marcados com asterístico aqueles que tiveram representantes presentes nesta Roda de conversa, realizada no dia 04 de dezembro de 2015.

1. Desafios para materialização da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: os riscos de mudança nas estratégias de seleção dos sujeitos camponeses

Conforme reflexão anteriormente desenvolvida no decorrer desta Pesquisa em relação às estratégias de ingresso, é fundamental estar atento que as Licenciaturas em Educação do

[394] Disponível em http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse

Campo, necessariamente, devem garantir o ingresso dos sujeitos camponeses na educação superior. E, dada a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural, é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa do PROCAMPO. (Molina, 2015)

Gaudêncio Frigotto (2011) destaca que é necessário localizar o tema das ações afirmativas não somente no plano ideal, "do contra ou a favor, do bom ou do ruim", mas é necessário localizá-lo em nosso tempo histórico, no contexto real, terreno das inúmeras e imensas contradições sociais que enfrentamos na sociedade do capital, tanto no âmbito internacional, quanto, no Brasil do século XXI. É nesta perspectiva, do terreno das contradições é que podemos compreender e situar as políticas afirmativas de educação superior para os camponeses, pois apesar da totalidade na qual elas estão contidas, onde há forte determinação dos organismos multilaterais para implantação deste tipo de políticas, há também importante componente da luta dos movimentos sociais do campo para sua conquista e implantação. (Molina, 2015)

Esse é caso do Procampo, conquistado a partir de intenso processo de luta e organização dos movimentos sociais e sindicais, que tem proporcionado a ampliação do acesso à educação superior para os sujeitos do campo, cujo taxa de escolarização líquida neste nível de ensino (3,2%) é praticamente cinco vezes menor que a do meio urbano (19,8%) , conforme dados do INEP de 2012.

Convém relembrar ainda , importantes números da realidade rural, que reforçam esta necessidade: o precaríssimo acesso dos docentes do meio rural à educação de nível superior. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 2007, do total de funções docentes no País, atuando na modalidade regular do ensino fundamental e médio, o meio rural detém 16,7%, ou seja, 311.025 profissionais em exercício, dos quais 61% não apresentam formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada. (Molina e Sá, 2011)

Porém, embora o Procampo tenha sido idealizado para enfrentar estes índices e funcionar como uma política capaz de dinamizar e ampliar o acesso dos educadores do campo à universidade, um dos desafios enfrentados por várias instituições que ofertam a Licenciatura

em Educação do Campo é resistir às exigências feitas por parte das universidades, de fazer com que o acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, nestas Licenciaturas, se dê através de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo. Esta pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores.

O acesso das populações do campo na Universidade Pública, a partir da implantação das Licenciaturas em Educação do Campo , através de editais tanto em 2009, como também em 2012, no processo de expansão desses cursos, gerou uma modificação nos sistemas de seleção dos estudantes e, em sua maioria, tem acontecido por Processos Seletivos Especiais que como provas objetivas, análise de memorial, declaração de pertencimento, e entrevistas.

Nesse sentido, o acompanhamento das estratégias de seleção da maioria das universidades que entraram na expansão, é passo importante para verificarmos como tem se enfrentado este risco de descaracterização da política, e se tem se conseguido manter o necessário perfil de ingresso.

Vale lembrar que a forma de seleção dos estudantes do campo sejam eles quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores da reforma agrária, camponeses, romperam com a tradição histórica das universidades públicas que elitizavam seus cursos justamente com uma seleção rigorosa dos estudantes.

Não são poucos os exemplos e documentos que temos para comprovar a sobra de vagas simplesmente em virtude dos estudantes não atingirem a pontuação mínima nos vestibulares das universidades públicas brasileiras.

A aprovação dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo tem acontecido em meio a muitas tensões e garantir, portanto, o ingresso dos sujeitos do campo é uma ação que requer militância e protagonismos dos professores e gestores envolvidos nesses cursos. Nas falas dos professores das Licenciaturas é recorrente essa questão.

> o nosso processo de seleção é um processo de seleção especial, a gente está com uns enfrentamentos e eu acho que o conflito de ideias é positivo é bem

> vindo lá na universidade, inclusive de pensar a possibilidade de entrar no ENEM. Mas o grupo que hoje leva a Educação do Campo tem uma dificuldade muito grande, a gente não quer isso, a nossa intenção é manter o processo de seleção especial (Docente da UFRRJ)

> em relação aos educandos, a gente tem percebido que da primeira, a segunda e agora pra terceira, o processo de seleção da turma, é de que se a gente não tem e não faz enquanto esforço coletivo do colegiado um processo de trabalho de base para o processo de ingresso dos estudantes, de participar do processo seletivo, acabam vindo pessoas que de fato não têm nenhum vínculo e não querem ter um vínculo, que as vezes não tem o vínculo mas durante o curso se identifica e ingressa, embarca na "canoa", vamos dizer assim. (Docente da UFFS)

Na primeira fala um desafio a ser enfrentado é exatamente a modificação do Processo de Seleção Especial para o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, que por ser uma avaliação em larga escala, única para todo País e com acesso de inscrição via internet descaracteriza a forma de acesso e dificulta a entrada dos sujeitos do campo. No entanto, enfrentar a rigidez, as modificações e as exigências das Universidades não deve ser somente uma bandeira para os professores, mas também para o protagonismo dos movimentos sociais. Uma vez que precisamos garantir que entrem nos cursos os sujeitos do campo e não aconteça o que é ratificado na segunda fala quando o professor confirma a entrada de diversos sujeitos que não são do campo e que podem não ter afinidade nenhuma como o projeto pedagógico em questão.

Garantir o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura é uma das mais fortes bandeiras para termos os sujeitos do campo tendo a formação inicial pautada nos princípios que podem fortalecer a luta por um outro projeto de nação que começa com a luta por direitos, incluindo a Educação.

Esses cursos nasceram situado em um tempo histórico e essa conquista de espaço nas universidades brasileiras são espaços de contra hegemonia e precisam ser protagonizadas por sujeitos coletivos. Dessa forma, consideramos que o primeiro desafio que se impõe são as estratégias de seleção dos sujeitos do campo, que precisam continuar garantindo o perfil desejado.

As primeiras experiências pilotos desses cursos foram realizadas pelas Universidades UNB – Universidade de Brasília, UFS – Universidade Federal de Sergipe, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, UFBA – Universidade Federal da Bahia, também

enfrentaram as mesmas dificuldades. Mas que no momento enfrentam as mesma dificuldades nas modificações da entrada dos sujeitos em virtude da exigência de entrada pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Na UnB – Universidade de Brasília, no inicio da implantação do curso, foi realizada uma parceria com outras universidades e institutos para as inscrições, mas foram definidos critérios de seleção, o curso destina-se a um público específico:

> a) professores em exercício nas escolas do campo da rede pública na região Centro-Oeste que tenham o ensino médio concluído e não tenham formação de nível superior;
> b) outros profissionais da educação com atuação na rede pública da região Centro-Oeste que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
> c) professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
> d) professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população do campo;
> e) jovens e adultos de comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior. (MOLINA & SA, 2011, pág. 37)

Esses critérios foram fundamentais para garantir que os cursos fossem acessados pelos sujeitos camponeses ou que atuam nas escolas do campo, porém em cada universidade pesquisada o edital tem sido diferenciado. Nessa primeira etapa da pesquisa destacamos dois casos bem contraditórios em duas universidades. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2014, aplicou-se a ação afirmativa e ainda vagas para ampla concorrência.

> Em consonância com a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a UFRRJ reservará no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas para ingresso em 2014-2, para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições: I. No mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita; II. No mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Estado do Rio de Janeiro. 2.2 - A UFRRJ destinará 10% (dez por cento) das vagas de Ampla Concorrência para candidatos que sejam professores em atividade na rede pública de educação básica sem formação adequada à LDB-9394/96. (UFRRJ, 2014)

Rever os critérios e inseri-los na demanda social passa a ser uma luta pela qual as Universidades devem rever e garantir, pois poderá comprometer os projetos pedagógicos dos cursos. Já na Universidade Federal do Maranhão o processo de seleção se deu através de edital exclusivo para os sujeitos do campo

> Para o Processo Seletivo Vestibular Especial de que trata este Edital estão sendo ofertadas 120 (cento e vinte) vagas, sendo 60 (sessenta) vagas para início em novembro de 2014 (Entrada 1) e 60 (sessenta) vagas para início em dezembro de 2014 (Entrada 2). Em ambos os casos a oferta está dividida em 30 vagas para a Licenciatura em Educação do Campo /Ciências Agrárias e 30 vagas para a Licenciatura em Educação do Campo /Ciências da Natureza e Matemática. (UFMA, 2014)

Logo abaixo do quadro de distribuição das vagas no edital estão eram definidas as exclusividades: EEC = Educadores que atuam na educação básica do campo no Maranhão EEA = Egressos do ensino médio das escolas por alternância e RCR = Jovens e adultos residentes em comunidades rurais no Maranhão que tenham concluído o ensino médio.

Na análise documental dos editais de seleção dessas duas universidades comparadas à experiência de uma Licenciatura Pilotos, no caso a UnB, percebe-se que o desafio está em ter uma orientação de destinação da oferta de vagas, o que poderá levar a superação do desafio e levar a possibilidade de ampliação ao atendimento dos sujeitos camponeses. Outra questão é que o curso seja ofertado cada vez mais nas comunidades, pois há muitos casos em que os mesmos não conhecem e ainda não tem acesso à internet e as informações sobre os cursos.

No edital da UNIFESPA - Universidade do Sul e Sudeste do Pará, localizada em Marabá, no Estado do Pará, encontramos a destinação específica das 120 vagas para a Educação do Campo a seguinte definição

> O Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem o objetivo de formar professores para atuar na Educação do Campo , e se destina a candidatos que já atuam na área sem a qualificação de nível superior, candidatos que vivem no campo e/ou pertencem a comunidades do campo. Anexo I. (UNIFESPA, 2014)

Para além dessa especificidade o edital apresenta o anexo 1, conforme mencionado acima as definições de cada exigência, que os sujeitos do campo devem garantir para ter acesso ao curso de Licenciatura em Educação do Campo , acreditamos que isso causa a especificidade necessária para selecionar os sujeitos do campo,

> **Nota 1** São consideradas Comunidades do Campo os grupos organizados por relações sociais de vizinhança, parentesco, situação comum de interesses, identidade e formas de ação comum, ligados a espaços geográficos criados em proximidade com a natureza e onde realizam atividades ligadas à agricultura, pecuária, pesca artesanal, extrativismo**.** **Nota 2**. São consideradas Escolas do Campo aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, e, mais amplamente, aquelas escolas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, atendem a populações cuja dinâmica social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo. **Nota 3** Define-se como Educador do Campo o profissional da educação (professor, gestor, monitor, instrutor e coordenador pedagógico etc.) com atuação em Escolas do Campo ou outros projetos sociais vinculados ao atendimento das demandas formativas das comunidades do campo. **Nota 4** A Declaração de Pertencimento para o curso de Etnodesenvolvimento é o documento comprobatório que demonstra a vinculação social, cultural, política e/ou familiar do candidato com algum povo indígena, comunidade tradicional ou movimento social. **Nota 5** A Declaração de Pertencimento deve ser emitida e assinada por Autoridade de Associação Indígena ou Associação Quilombola, liderança tradicional e/ou política e/ou dirigente de associação e /ou movimento social), conforme previsto no Convênio Nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificado pelo Estado Brasileiro. **Nota 6** São considerados remanescentes de comunidades dos quilombos, para os fins deste Edital, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, dotados de relações territoriais específicas. **Nota 7** A caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto definição da própria comunidade. (UNEFESPA, 2013)

Os Editais são suma importância para garantir que esses critérios, tal como a UNIFESPA vem fazendo, com destinação clara das vagas e do publico a que se quer atingir. No entanto, isso pode gerar críticas que a Educação do Campo esteja trabalhando juridicamente com processos de exclusividade, no entanto, compreendemos que trata-se de metodologias adequadas conforme prevê a regulamentação da Educação do Campo desde as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim faz-se necessário que as Universidades atentem para esse critério do acesso para que as Licenciaturas possam garantir o perfil do ingressante.

1.1 Desafios na concepção da Alternância

Conforme vimos refletido no âmbito do Movimento da Educação do Campo, a institucionalização e consolidação da Alternância como modalidade de oferta da Educação Superior, na perspectiva da garantia do direito à educação para os sujeitos do campo,

considerando as especificidades de seu modo de produzir a vida, e adequando a oferta da Educação Superior a estas determinações, constitui-se a um importante território conquistado pela Educação do Campo.

No Decreto 7352, de 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, está contido o reconhecimento jurídico da obrigação do Estado brasileiro garantir não só a universalidade do direito à educação, quanto sua obrigatoriedade de promover intervenções que atentem as especificidades necessárias para o cumprimento e garantia desta universalidade. Neste sentido, o referido Decreto determina que sempre o que direito à educação escolar assim o exigir, os sistemas de ensino garantirão a oferta de Educação Básica e Superior em Alternância.

Os riscos que se tem podido perceber em alguns cursos de educação superior ofertados em alternância para os sujeitos do campo, tem se referido ao tipo de prática de Tempo Comunidade que tem se materializado nestas graduações. Este tipo de prática tem reduzido os cursos em Alternância aos processo formativos que ocorrem somente no Tempo Escola, sendo simplesmente ignorado como tempo e espaço de aprendizagem as condições de vida e trabalho no campo durante os períodos do Tempo Comunidade, não havendo intencionalidade de ação e planejamento para participação e realização de atividades individuais e coletivas, nos territórios rurais de origem dos educandos.

Consequentemente, as tensões e as contradições da produção material da vida que neles ocorrem acabam não sendo incorporadas à dinâmica do currículo das Licenciaturas, ficando estas questões ausentes dos Tempos Escola subsequentes. A intencionalidade da concepção das Licenciaturas em Educação do Campo foi e é ser capaz de construir com estes educandos em formação, a experiência de um currículo vivo, que tenha como preocupação central a socialização dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, sabendo e entendendo que a escola é um espaço fundamental para isto, porém, sem ignorar as dinâmicas e as transformações que ocorrem na vida dos educandos que estão nestes processos de formação docente, trazendo-os como parte da matéria prima da aprendizagem. (Molina, 2015)

Segundo Molina e Sá (2011) esse é o modo de apropriação do regime de alternância mais fecundo pois articula e integra os meios de vida comunitários, políticos, sócio -profissionais e escolares em uma unidade de tempos formativos. O que leva uma integração também para a

materialização das categorias trabalho, educação e sociedade uma vez que são pensadas do ponto de vista da superação, pois os estudantes estão envolvidos na reflexão-ação em relação a subordinação do trabalho pelo capital e da autonomia da produção camponesa

Nas instituições analisadas percebemos que em muitos cursos a metodologia não vem sendo garantida seja pela falta de estrutura das universidades em receber os estudantes ou pelas dificuldades de organização no processo de institucionalização.

> Nós temos no Maranhão a diversidade geográfica que é muito grande, então nós temos locais, por exemplo, que da sede para o município, você gasta em média 3h. Acredito que em outras também, talvez ate mais. Essa dificuldade é muito grande num estado em que falta estrada, que você não tem esse acesso, então isso tudo acaba dificultando (Docente da UFMA)

Para que os sujeitos do campo acessem a Universidade Pública a alternância, até o momento, é a mais viável forma de organização, uma vez que os estudantes conseguem no tempo escola estudar e ter dedicação à universidade com a intensidade necessária para inclusive para trocar experiências e produzir conhecimento. No entanto, a ameaça principal a essa metodologia tem sido garantir que o tempo comunidade aconteça acompanhado pelos professores ou por programas que tem apoiado o acompanhamento dos estudantes.

Algumas universidades têm encontrado alternativas buscando os programas já existente como o PET - Programa de Educação Tutorial, o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ou mesmo utilizando as bolsas permanências. Os professores confirmaram como uma potencialidade, o que representa, a nosso ver, uma saída para o desafio de materialização da Alternância nesse momento da materialização da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo .

> Também colocar como potencialidade que já existiam duas turmas, e essas duas turmas, nós já tínhamos experiência do PET e do PIBID, e aí nós conseguimos realizar um contato realmente interessante com as escolas públicas e com os movimentos sociais. Então eu penso que a continuidade do PET nessas duas turmas que nós iremos iniciar, elas também vão ser fundamentais para a gente conseguir consolidar várias ações. (Docente da UFMA)

Ora se a alternância é um principio pelo qual as Licenciaturas necessitam para garantir a permanência dos sujeitos, então, para além das parcerias faz-se necessário avançar para as

construções das residências para os estudantes e programas de apoio a alternância, como forma de garantir que todas as 42 instituições possam avançar na oferta do curso e não caiam na contradição de atender os sujeitos que não tem vínculo com suas comunidades.

Outro fator que inquieta a materialização da alternância e a forma de organização da carga horária das licenciaturas em contraposição a dos cursos regulares, pois na alternância os professores trabalham os dias corridos, geralmente nos três turnos e há uma dificuldade de compreensão dessa organização por parte da gestão acadêmica.

> dentre os problemas já destacados aqui, desde o entendimento da gestão em compreender por exemplo, essa questão da organização dos tempos acadêmicos, você vê, por exemplo a pessoa que trabalha na pró-reitoria de ensino dizendo assim: "Mas os professores vão trabalhar só 81 dias? E aí o restante dos dias, eles vão fazer o quê?" Então a dificuldade de entender como é que esse tempo comunidade vai ser computado e deve ser computado, eu acho que essa é uma luta que nós temos porque a incompreensão que o sistema acadêmico teve lá, com relação à essa questão do crédito teórico e do crédito prático, nós tivemos que travar uma briga muito forte dentro do sistema acadêmico que a universidade se organiza lá. Então essas incompreensões, e desde a questão do próprio projeto pedagógico (Docente da UFMA)

Essa dificuldade de compreensão faz com que os professores tenham dificuldade na implantação da alternância e como alternativa ao enfrentamento tem substituído por um curso regular. É fato que sem a vinculação com um outro grande desafio que é integrar o tempo comunidade às escolas do campo os professores vem perdendo o significado de aproximação com as contradições reais da produção do conhecimento no campo brasileiro.

Assim é mister que os cursos atentem para a retomada da metodologia e não abram mão dos princípios que deverão servir como base para a aproximação da universidade e da escola de educação básica considerando que são nessas escolas que devem atuar nossos egressos, com objetivo de modificar a forma de organizá-la, geri-la e produzir conhecimento voltado para a realidade desses sujeitos.

2 Institucionalização e consolidação como área de conhecimento

Apesar de afirmarmos que a estratégia de seleção dos sujeitos para ingressar nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a falta de estarem organizando na Alternância são por si só indicadores que poderiam fazer com que os cursos perdessem a

essência para o qual foram geridos apresentamos uma potencialidade conforme indica Molina (2014) que aparece como contradição, uma vez que em meio aos desafios da implantação dos cursos vem se materializado a institucionalização da Educação Superior do Campo, como área de conhecimento e se consolidando em institutos, faculdades e até na pós graduação, conforme indica a fala dos professores entrevistados.

Com a institucionalização as Licenciaturas em Educação do Campo vem ocupando um espaço dentro das instituições de ensino superior que surpreendem justamente pela adesão dos docentes que tem historicamente trabalhado com a Educação do Campo nos últimos 17 anos, mas também pela entrada dos novos docentes que buscam um comprometimento com os princípios da Educação do Campo . E é exatamente nesse processo também que a Educação do Campo dentro das universidades tem conquistado espaços em tão pouco tempo

> Diante desse conjunto de cursos e ações, nós já conseguimos pactuar dentro da universidade mais 15 vagas e aí a gente está abrindo um curso de Tecnologia de Alimentos e Pedagogia da Terra e das Águas, que é a vinculação com o movimento dos pescadores, e nessa articulação desse conjunto de cursos, está sendo aprovado por esses dias a criação do Centro de Educação do Campo , e a pauta vai ser da pedagogia da alternância, exatamente porque a gente tem enfrentado dificuldades com as equipes técnicas da universidade de compreender o que é alternância. (Docente UFRB)

A fala do docente acima afirma que apesar do desafio da falta de compreensão sobre a alternância os cursos vêm criando espaços específicos para o debate, trabalho e produção de conhecimento em Educação do Campo e isso são conquistas históricas uma vez que até pouco tempo atrás só se pautava no meio educacional o debate em torno da educação básica e a precarização da educação no meio rural.

> Então o que é que a gente vem tentando numa luta muito ferrenha? É como é que a gente dá visibilidade pra o curso, no sentido que curso é esse e como a gente garante a efetiva institucionalização do curso e o reconhecimento pela UFSC. Por conta disso, a gente conseguiu agora com a atual chefia do centro de educação, inclusive um apoio no processo de criação do departamento (docente UFSC)

É o protagonismo dos docentes que fazem com que a tríade Política Publica – Educação – Campo (Caldart, 2008) seja materializada na construção de um cenário que parece perder força quando institucionalizada, mas que também ganha outro atores, outros

sujeitos envolvidos na luta pela materialização da política pública e também na produção do conhecimento abre-se em novos horizontes. Os docentes das universidades vinculados às Licenciaturas tem sido um sujeito coletivo que para além de ser sensível a causa tem rompido também com o individualismo acadêmico e a lógica da produtividade.

> Eu destaco dentre os avanços, o aumento no quadro de docentes, Aquele que iniciou em 2009, junto com o início do nosso trabalho, esse grupo trabalhava inicialmente com três colegas, hoje a gente já tem um grupo de 20, 22 professores, então a gente conseguiu avançar nesse sentido (Docente UFSC).

É exatamente esse quadro de professores recém-concursados que estão buscando alternativas dentro das instituições de ensino para defender o acesso e a permanência das populações do campo na Universidade Pública. Os cursos estão se configurando em espaços coletivos de resistência e de criação de uma nova forma de objetivar os currículos dos cursos superiores buscando relacionar teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão como elemento de mudanças das escolas do meio rural. É fato que as primeiras experiências estão com muita dificuldade de institucionalização e reconhecimento, mas é notório que essa transformação ocorrida em todo país vem apresentando muitas potencialidades que devem ser acompanhadas em pautadas em espaços de profícuos debates.

> nós conseguimos aprovar o nosso curso, está totalmente regulamentado, o PPC do curso está aprovado em todas as instâncias, nós conseguimos agora (eu acho que isso é emblemático), dia 31 de outubro, agora recentemente, nós conseguimos com que todas as vagas, as 15 vagas que foram destinadas para a UFRRJ, ficassem lá, pois teve um ou outro departamento solicitando vaga pra ir lá pra História, ou pra Ciências sociais, mas nós defendemos a vaga num único departamento em função da pedagogia da alternância. Então, além de ficar as vagas conosco, nós criamos um departamento, as vagas não ficaram no DTPE (Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino) (docente UFRRJ)

Essa disputa interna desde as vagas para implantação das Licenciaturas até na criação dos espaços pedagógicos que visualizamos como potencialidade para consolidação como área de conhecimento. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo vem se constituindo em espaços emblemáticos de disputa contra hegemônica por dentro das instituições de ensino superior no país.

Nesse sentido cabe-nos acompanhar a implantação dos cursos, a expansão e a consolidação dessa nova licenciatura que tem desafiado a Formação de Educadores com as

metodologias propostas e, sobretudo, na formação por área de conhecimento, que nos debates dos professores tem sido o grande cerne de conflito entre os educadores.

Considerações

A Educação Superior Brasileira tem aumentado seus índices de oferta graças a iniciativa privada, conforme revela Chaves (2011) referindo-se aos dados do censo e às estatísticas de crescimento tanto em numero de instituições quanto também em matrículas, mas que estão concentradas no setor privado .

Estamos diante de uma política pública em movimento de um estado que disputa interesse de todas as formas de poder, as Licenciaturas em Educação do Campo nasceram exatamente nesse processo que têm sido confirmados ao longo da história brasileira por disputa e luta dos Movimentos Sociais e de professores das Universidades engajados com outro projeto de educação para o país. Na contra hegemonia da mercantilização, o curso de Licenciatura em Educação do Campo nasce como uma alternativa de formas educadores comprometido com seus territórios, com o desenvolvimento local, com a agricultura e a cultura local.

Dessa forma, compreender e ampliar o debate sobre esse novo curso é fundamental. No entanto, garantir que sua implantação aconteça de forma estratégica é elementar para que o projeto consiga ser coerente. Assim consideramos que os dois desafios apontado nesse texto são balizadores para esse processo de formação.

O primeiro é a estratégia de seleção dos sujeitos do campo, pois a ampla concorrência, a reserva de vaga e a política de cotas, são uma realidade que estão em constante processo de modificação nos últimos anos nas universidades brasileiras. Sobretudo, neste momento que estão todas sendo adequadas ao ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio. No entanto, com a precarização da educação básica para os sujeitos do campo e até mesmo com as dificuldades de acesso. O ENEM não chega em alguns sujeitos do campo. É preciso garantir o acesso através dos editais específicos.

Consideramos ainda que após a entrada dos sujeitos do campo na Universidade o segundo desafio que deverá ser garantido é a Alternância, é preciso que os educandos permaneçam em seus locais, produzindo, se relacionando com a realidade e estejam em

processo de formação vivenciando o espaço acadêmico. Essa realidade somente poderá ser realizada dessa forma se houver a garantia da Alternância – Tempo Escola e Tempo Comunidade. E para que cada tempo desse aconteça a permanência dos estudantes do campo devem ser acompanhada.

Obviamente sabemos que isso requer estruturas, tanto de alojamento, como bolsas para permanência no tempo escola, como também profissionais que possam, no tempo comunidade, acompanhar os sujeitos do campo nas escolas de educação básica. Sem esse apoio e estrutura é muito difícil garantir a qualidade necessária para o desenvolvimento do curso.

A alternância tem alterado completamente o tempo de organização do espaço acadêmico, a rotina da educação superior, presa em horários de aula, projetos de pesquisa e extensão é alterada e recebe agora, os estudantes que penmanecem no ambiente acadêmico nos três turnos. Vivenciam a universidade diuturnamente e essa nova forma de organização também é desafiadora para a própria universidade que teve seus muros rompidos.

Ponto, os desafios e aparecem junto com eles as contradições dessa institucionalização a Educação do Campo , conquistou vagas, uma licenciatura específica e agora conquista os espaços acadêmicos Centros, Faculdades e até mesmo a pós graduação. Essa constatação nos remete a necessidade de garantir que todas as 42 Licenciaturas em Educação do Campo implantadas esteja avançado no movimento que Molina e Antunes-Rocha (2014) consideram fundamental para que elas sejam consolidades como um projeto contra hegemônico no país, que são:

- ✓ Ampliar as lutas contra atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo;
- ✓ Garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo.
- ✓ Garantir a formação continuada para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo .
- ✓ Avançar coletivamente na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, ampliando as oportunidades de formação continuada dos docentes em exercício nestas escolas, que não passaram pelas Licenciaturas.

- ✓ Ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na "Rede Pública".
- ✓ Garantir contínua e permanente formação dos próprios formadores.
- ✓ Promover permanentemente espaços de troca e articulação entre as diferentes Licenciaturas em Educação do Campo , no sentido de garantir maior unidade à Matriz formativa por ela proposta.

Esses sete desafios apresentam-se como uma realidade muito próxima para as Licenciaturas pilotos que já apresentam egressos nesses cursos e alguns movimentos já são apresentados nesse sentido, como a formação continuada dos educadores e dos educandos em curso de pós-graduação. A Educação do Campo que iniciou como uma luta para garantir escolas de educação básica no local dos sujeitos, tem realizado em menos de duas décadas uma modificação histórica em todos os níveis da educação brasileira.

Podemos afirmar com isso que muito se espera do resultado final dessa pesquisa que tem como principal objetivo analisar a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo no contexto da Educação Superior.

Referências

SA, Lais Morão &. MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciatura em Educação do Campo :** Registros e Reflexões a partir das experiências pilotos. Brasília: Didática, 2011.

CARLDART, Roseli Salet. Sobre a Educação do Campo . In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do Campo : Campo-políticas públicas-educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. Pró-reitoria de Ensino. **Edital nº 247/2014 PROEN**, São Luiz, Maranhão, 2014.

MOLINA e ANTUNES-ROCHA. Educação do Campo : história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014, disponível em http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index

MOLINA, MÔNICA CASTAGNA. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo . Educar em Revista, Curitiba Brasil, n. 55, p. 145-166, jan/mar 2015. Editora UFPR

UFFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Graduação. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Instituto de Educação. Instituto Multidisciplinar. **Edital 20, de 29 de abril de 2014. Rio de Janeiro – RJ, 2014.**

UNIFESPA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Edital n.º 2, de 20 de setembro de 2013. Processo Seletivo Especial** 2014. Marabá-Pará, 2014.

UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS COM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO		Editais/ Anos
AP	Universidade Federal do Amapá	2008/2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará - Campus Abaetetuba*	2012
PA	Universidade Federal do Pará - Campus Altamira*	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará - Campus Cametá*	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará - Campus Marabá*	2012
RO	Universidade Federal de Rondônia	2012
RR	Universidade Federal de Roraima	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – Campus Arraias*	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – Campus Tocantinópolis*	2012
DF	Universidade de Brasília – UNB*	2008/2009/2012
GO	Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão*	2012
GO	Universidade Federal de Goiás - Campus Cidade de Goiás*	2012
MS	Universidade Federal da Grande Dourados	2012
MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2012
MT	Instituto Federal Educação Ciência Tecnologia MT Campus São Vicente Serra	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus	2012
MG	Universidade Federal de Viçosa*	2012
MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012
MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri*	2012

MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	2008/2012
RJ	Universidade Federal Fluminense	2012
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*	2012
MA	Universidade Federal do Maranhão*	2008/2009/2012
MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	2009/2012
PB	Universidade Federal do Paraíba*	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Cinobelina Elvas	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Picos	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina	2012
RN	Universidade Federal Rural do Semi-Árido*	2012
PR	Universidade Federal do Paraná - Litoral Sul*	2012
PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2009/2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul*	2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Erechim*	2012
RS	Universidade Federal do Pampa	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul*	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande	2012
RS	Instituto Federal de Farroupilha	2012
SC	Universidade Federal de Santa Catarina*	2008/2009/2012
SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SC – Canoinhas	2012

TRABALHO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: AMPLIANDO O DEBATE E PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO COLETIVO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Maria Jucilene Lima Ferreira
UnB
juciferreira.uneb@gmail.com

Mônica Castagna Molina
UnB
mcastagnamolina@gmail.com

Eixo 07: Educação Superior do Campo e Expansão da Educação Superior

RESUMO:
O presente artigo pretende discutir o trabalho docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, apresentamos elementos da experiência com a alternância de tempos educativos e o trabalho coletivo entre docentes e discentes como força motriz para qualificação dos processos formativos na universidade e na Escola do Campo. Objetivamos, sobretudo, caracterizar a importância, pertinência e forma do trabalho coletivo nos processos formativos dos Educadores do Campo. Para tanto, utilizamos como procedimento investigativo a análise documental de 11 artigos de autoria dos docentes que compõem o núcleo de estudos básico do projeto curricular, publicados em livro e periódico em 2010-2012, bem como o resultado da pesquisa empírica realizada com cinco estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB. A conclusão sintetiza as discussões abordadas situando a relação entre trabalho docente, alternância e trabalho coletivo.
Palavras-chaves: Trabalho docente, Educação Superior, Educação do Campo, trabalho coletivo

Considerações iniciais

A atual conjuntura de expansão da Educação Superior tem contribuído com a expansão dos processos formativos e pedagógicos da Educação Básica no meio rural, pois, parte desta expansão, se volta para a formação de educadores que atuam ou atuarão nas Escolas do Campo. Trata-se de uma política de Educação Superior reivindicada pelos trabalhadores camponeses organizados com a finalidade de promover o acesso e permanência dos sujeitos do campo nesse nível de ensino: referimo-nos a expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A experiência piloto de implantação e oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvida a partir do ano de 2007 por quatro IFES (Universidades Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade

Federal de Sergipe) tem acumulado uma vasta produção de conhecimento, além de estabelecer novas relações, conteúdos e formas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas referidas universidades – logram uma perspectiva formativa mais crítica na medida em que inauguram a oferta de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, com especificidade demarcada, em formato presencial, regular, permanente e em alternância de tempos educativos (TE e TC[395]). (MOLINA, 2011).

O presente artigo pretende discutir o trabalho docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, a experiência com a alternância de tempos educativos, e a promoção da auto-organização dos estudantes como elemento intrínseco à formação de educadores do campo. Objetivamos, sobretudo, caracterizar a importância, pertinência e forma do o trabalho coletivo entre docentes e discentes como força motriz para qualificação dos processos formativos na universidade e na Escola do Campo. Para tanto, utilizamos como procedimento investigativo a análise documental de 11 artigos de autoria dos docentes que compõem o núcleo de estudos básico do projeto curricular, publicados em livro e periódico em 2010-2012, bem como o resultado da pesquisa empírica realizada com oito estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, acompanhando os processos formativos no Tempo Escola e Tempo Comunidade, focalizando a importância da formação para o exercício da profissão docente.

O trabalho docente no contexto da produção e valorização do capital

O projeto do capital se apodera, pelo trabalho, sobretudo pelo trabalho imaterial de elementos cruciais, próprios da natureza humana (subjetividade, autonomia, linguagem, comunicação, capacidade em aprender e de trabalhar coletivamente) para levar a cabo seu infindável interesse acumulativo. Embora, o trabalho imaterial tenha características distintas do trabalho material, e muitas vezes os produtos desse trabalho não seja concretamente visível, as pesquisas de Antunes (2009, 2013) tem anunciado os mecanismos pelos quais esse trabalho tem sido cada vez mais explorado pelo sistema produtivo.

[395] Por **Tempo Escola-TE** entende-se uma etapa do curso correspondente a um semestre letivo, num período aproximado de 50 (cinquenta dias letivos) com 6h diárias de aula. O **Tempo-Comunidade-TC** destina-se ao período em que os estudantes estão em suas comunidades de origem e quando são realizados estudos e pesquisas que levam a uma reflexão teórico-prática das questões pertinentes à educação do campo, aos processos de ensino, de aprendizagem, à estão escolar e da comunidade, à realidade concreta onde a escola está inserida. Essas atividades são orientadas pelos/as educadores/as do Curso ainda no tempo-escola e acompanhadas pelos mesmos.

De comum acordo com o autor supracitado, o atual metabolismo de acumulação de capital tem ampliado as formas de trabalho imaterial, assim como o trabalho morto tem exigido cada vez mais trabalho intelectual e, por conseguinte, dispondo e usufruindo em benefício próprio da subjetividade do trabalhador. Este cenário evidencia as formas como o projeto do capital avança sobre a captura do trabalho imaterial.

Nesse sentido,

> O trabalho imaterial no interior da grande indústria possui uma intersecção clara entre a esfera da subjetividade do trabalho (seu traço mais propriamente intelectual e cognitivo) e o processo produtivo, que obriga frequentemente o trabalhador a "tomar decisões", "analisar as situações", oferecer alternativas frente a ocorrências inesperadas. O operário deve converter-se num elemento de "integração cada vez mais envolvido na relação equipe/sistema", expressando uma capacidade de ativar e gerar a cooperação produtiva. O trabalhador deve converter-se em 'sujeito ativo' da coordenação de diferentes funções da produção, em vez de ser simplesmente comandado. O aprendizado coletivo se converte no principal aspecto da produtividade'. (LAZARATTO, 1993, p. 54 citado por ANTUNES, 2009, p. 127-128)

Observamos, nessa ampliação do significado do trabalho imaterial, também a ampliação dos processos de alienação/estranhamento, uma vez que esse trabalho envolve necessidade, pôr teleológico, subjetividade, de forma muito mais densa, objetiva, material do que em outras formas/situações de trabalho, mas isso não ocorre em favor da subjetividade autêntica do trabalhador, pelo contrario, favorece à produção de mercadoria e a produção de valor de troca.

Por trabalho imaterial se entende aquele identificado como atividades de pesquisa, comunicação, marketing, entre outros setores de serviços que se relacionam cada vez mais com o sistema de produção material. O trabalho material, se define por aquele realizado pela mão do homem, imprimindo sua força de trabalho, no interior das fabricas, das industrias ou na lida com a terra (ANTUNES, 2009).

A lógica é de objetivar e ressignificar pelo trabalho, seja ele qual for, a produção de valor e de capital, além de promover a ampliação e complexificação do processo de estranhamento da força de trabalho humana, mesmo quando esta não está diretamente relacionada à produção material.

Os estudos de Antunes apresentam ainda outro aspecto interessante sobre a forma como o sistema capitalista se utiliza, em benefício próprio, da força humana de trabalho – a adesão do trabalhador ao projeto empreendedor da empresa. Segundo o autor, "[...] a diminuição da divisão rígida entre elaboração e execução torna mais presente a dimensão

ativa do trabalho, uma vez que a sua esfera da subjetividade é incitada para o envolvimento com o projeto da empresa e o seu consequente processo de criação de valores (ANTUNES, 2009, p. 128).

No campo da Educação Superior a relação entre trabalho e o projeto do capital se apresenta muito semelhante, pois

> Deve-se assinalar, preliminarmente, que a produção de ciência, tecnologia e inovações tecnológicas são imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem de riqueza, a partir da base industrial consolidada. As universidades ocupam, portanto, um papel destacado no processo de produção de conhecimento-mercadoria, isto é, aquele que tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, agrega maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou par exportação (MANCEBO, 2013, p. 521).

A análise da autora aponta que a produção do conhecimento, no âmbito da universidade, se encontra cada vez mais a mercê dos interesses do capital. Ademais outros dados dessa mesma pesquisa elucidam sobre o acentuado processo de intensificação do trabalho docente e de sobretrabalho..

Na medida em que a docência assume diferentes tarefas, e ainda que o seu campo de atuação, de acordo com a dinâmica do sistema socioeconômico e político está a exigir a flexibilização de tarefas, o projeto do capital segue usufruindo da exploração da força de trabalho intelectual dos docentes.

Segundo Mancebo (2011),

> (...) Consistiu-se a uma intensificação do trabalho dos professores, processo particularmente incrementado, nos últimos anos, com a possibilidade de agilização dos processos, mediante a utilização de novas tecnologias. Assim, aos aspectos mais gerais visíveis – ensino, pesquisa, extensão e administração – coube aos docentes progressivamente um conjunto de outras atividades, nem sempre computadas na carga horária docente – trabalho invisível –, compreendendo o incremento da participação docente em órgãos colegiados, conselhos e comissões; o tempo dispendido para atividades envolvidas na captação de recursos (...). Na pesquisa realizada, muitos relatos remeteram ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as 'tarefas' são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. (...) (MANCEBO, 2011, p. 73-74).

Além desse cenário, o trabalho docente destina-se à formação qualificada de profissionais que atuarão ou já atuam no mercado, assim podemos considerar que nos deparamos, atualmente, com a sobreexploração da força de trabalho docente: pela sua natureza imaterial, pela intensificação e diversificação das funções docentes, pela ampliação do tempo destinado às atividades sob a responsabilidade do trabalho do professor e ainda pelo

conteúdo e forma com que o mercado se utilizará da mão de obra qualificada pelo trabalho docente no âmbito da universidade. (MANCEBO, 2004; 2011; 2013).

Cabe destacar, que todas as manobras do capital para levar a cabo a ampliação desmedida de privatização da Educação Superior afetam diretamente a unidade do tripé que caracteriza o trabalho docente na universidade, qual seja: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Desse modo, são grandiosos os desafios que se apresentam aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, porque, na condição de ser uma demanda dos trabalhadores camponeses organizados e, de modo singular, exigirem no processo de implantação e oferta, o protagonismo dos sujeitos em processo de formação e suas respectivas organizações, o projeto político pedagógico destes cursos reivindica que eles sejam desenvolvidos sob a lógica formativa que contraria a fragmentação do conhecimento, a desarticulação das relações que podem ser construídas entre universidade e Escola do Campo, a dicotomia entre teoria e prática e edificação de um só tempo educativo no processo de formação de Educadores do Campo, que integre, verdadeiramente, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, como partes do mesmo do mesmo processo.

É a partir destes princípios que vislumbramos nas práticas da Licenciatura em Educação do Campo, a constituição de uma outra lógica para o trabalho docente, no qual, buscando superar estratégias do capital para este trabalho, busca-se promover uma ação baseada no trabalho coletivo, integrado e articulado às questões concretas que emergem das necessidades dos sujeitos do campo em formação, ressignificando assim, não só atividade docente nas escolas do Campo, mas também, nas própria universidades que ofertam tais cursos, em função das demandas forjadas pelos movimentos sociais que as propõem.

O Projeto de Educação do Campo e o exercício da docência na Educação Superior[396]

A Educação do Campo emerge do protagonismo dos trabalhadores do campo organizados. Ela é formulada por três pilares fundamentais à sua constituição: 1) O sentido de campo; 2) Educação – no e do campo de perspectiva emancipatória e omnilateral; 3) Luta por políticas públicas – que venham atender as demandas dos trabalhadores camponeses. (CALDART, 2012).

[396] A partir dessa seção as discussões que se seguem são originárias das pesquisas que deram materialidade à Tese de Doutorado em Educação intitulada: Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?

Assim, a Educação do Campo pode ser entendida como uma bandeira de luta dos Movimentos Sociais Populares do Campo, que pressionam a transformação da realidade educacional na medida em que, faze, valer seus direitos. Os camponeses propõem um projeto de educação que não se limita apenas à escolarização das crianças, jovens e adultos que vivem no campo, mas também envolve a cultura, a produção de valores de cunho socialista, a formação para o trabalho e o profundo diálogo com a realidade social do campo – "[...] o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa" (CALDART, 2012, p. 260).

Todavia, isto não ocorre sem tensões e conflitos, pois, como afirma Caldart:

> Lutar por políticas públicas parece ser agenda da 'ordem', mas, em uma sociedade de classe como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemonizada em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. [...]. (CALDART, 2012, p. 560)

A Educação do Campo é uma prática social porque pensada e exercida a partir de um coletivo, que se preocupa não com os processos educativos em si, mas, sobremaneira, com as dimensões da formação humana e sua estreita ligação com a produção da existência. Nesse sentido Caldart (2012) afirma que :

> No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo com a formação humana e produção da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesse processo. (CALDART, 2012, p. 263)

Em consonância com tais afirmações, cabe ressaltar que encontramos no projeto de Educação do Campo a realidade social do campo, como centro do processo formativo, na qual se desdobram as tensões e contradições entre o trabalho camponês e o agronegócio; a cultura e a identidade dos camponeses; seus valores de parceria, coletividade e solidariedade, em contraposição à lógica do lucro; da competitividade e da individualidade da lógica hegemônica do capital representado pelo agronegócio. Essa realidade social é o seu pilar de sustentação, de onde se originam as proposições formativas, que a ela devem retornar como possibilidade de mudança para melhoria da vida e de caminhos par superação destas contradições.

A formação de educadores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais dos ensinos fundamental e médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e não escolares.

A organização curricular dessa graduação prevê etapas (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Essa metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

A matriz curricular proposta desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias.

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos (CALDART, 2010).

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, com essas três dimensões: a docência por área de conhecimento, o formato em alternância e a gestão de processos educativos escolares e não escolares, está presente a intencionalidade de promover e cultivar um processo formativo que oportunize aos futuros educadores uma formação teórica sólida, com o domínio dos conteúdos da área de habilitação para o qual se titula o docente em questão, porém, articulada ao domínio dos conhecimentos acerca das lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com

a comunidade do seu entorno, com o território camponês e com a dinâmica societária como um todo (MOLINA, 2014).

A formação por áreas de conhecimento tem por intencionalidade promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere essa escola. A proposta e o desafio são realmente materializar práticas formativas durante o percurso da Licenciatura em Educação do Campo que sejam capazes de ir desenvolvendo e promovendo nos futuros educadores às habilidades necessárias para contribuir com a consolidação do ideal de escola edificado por este movimento educacional, protagonizado pelos camponeses nestes últimos 15 anos: uma Escola do Campo (MOLINA, 2012).

Trata-se da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares. Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar, e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na Escola do Campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.

A partir das reflexões teóricas herdeiras da pedagogia socialista, com ênfase nos trabalhos de Pistrak; das discussões propostas por Freitas na clássica obra "Crítica à Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática"; dos trabalhos sistematizados por Caldart, a partir das experiências concretas vivencias pelas escolas públicas dos assentamentos, nas quais o MST consegue fazer avançar seu Projeto Político Pedagógico, vimos, portanto, trabalhando na Licenciatura em Educação do Campo com a promoção de diferentes ações pedagógicas devem ser intencionalizadas nestão direção, se, o que se busca, é o compromisso da Escola do Campo com as condições da produção material da vida dos sujeitos camponeses.

Com a intencionalidade de formar educadores capazes de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem os educandos do campo com os quais estes

docentes em formação irão trabalhar, esta Licenciatura tem buscado promover práticas educativas que sejam capazes de criar as condições necessárias para a compreensão dos processos sociais de ensino aprendizagem nesta dimensão. O que tem requerido que, nesta graduação, se façam presentes componentes curriculares que trabalhem com os conteúdos da Economia Política; da História; da Sociologia; da Filosofia; da Antropologia, entre outros tantos, que, articuladamente, a partir de um intenso trabalho interdisciplinar, vão contribuindo para ampliar e alargar a visão de mundo destes educadores em formação. (Molina, 2014)

Elementos da formação de educadores na Licenciatura em Educação do Campo da UnB : as sementes de uma outra lógica para o trabalho docente articulados pelo trabalho coletivo

Estes elementos foram selecionados a partir da experiência empírica da oferta das turmas da Licenciatura em Educação do Campo na UnB (quatro já concluídas e três em andamento), tanto a partir do acompanhamento dos trabalhos dos docentes do referido curso no Tempo Escola, como das reflexões produzidos pro eles sobre estas práticas, em um livro que registra os desafios pedagógicos enfrentados as experiências piloto das Licenciaturas em Educação do Campo (2011) .

A partir das reflexões postas nos artigos analisados, podemos inferir que estes apresentam os modos pelos quais a perspectiva formativa na LEdoC se articula com os fundamentos e princípios do Movimento de Educação do Campo. Os diferentes textos, de alguma maneira, destacam as concepções sobre a formação de educadores do campo e os processos formativos que buscam romper com a fragmentação do conhecimento, que buscam tomar a realidade social campesina como referência de interpretação e objeto de ação transformadora.

Desse modo, destacamos a seguir trechos dos artigos analisados quando se referem à formação de Educadores do Campo na experiência em curso na UnB :

> Para as Escolas do Campo, modificações curriculares e metodologias são fundamentais, a fim de redimensionar a formação tradicional, que prepara o educador [...]. (WOLFF, 2011)
>
> Matriz curricular muitidimensional colocando em articulação objetivos formativos e instrucionais [...]. (MOLINA, 2011)
>
> Esta requer uma reflexão sobre saberes básicos: ler e escrever com proficiência, já que a escola do ensino básico não cumpriu com esse letramento. [...]. (SOUSA, 2011)

> Disputar a pedagogia escolar significa estar apto para tal função, repensar a formação dos educadores, atuar sobre a realidade da escola e seu entorno. (PASQUETTI, 2011)
>
> Ter o domínio das bases da ciência [...]. (MOLINA, 2011; SOUSA, 2011)
>
> [...] O momento formativo ensaia, em uma esfera até agora micro, a capacidade potencializadora da crítica e da emancipação, na medida em que este coletivo, a princípio gerado pela prática militante, passa a envolver aqueles que participam do processo formador como educadores. (VILLAS BÔAS et al., 2011).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo e os processos formativos por ele propostos, pela perspectiva dos autores citados, dão ênfase aos objetivos do trabalho pedagógico, os quais devem estar orientados para suprir as deficiências da escola rural São eles: garantia de sólida fundamentação teórica; ruptura com os processos de fragmentação dos conhecimentos; construção de uma educação de perspectiva crítica e emancipadora e organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo.

Embora não se façam explícitas, nesses recortes, referências à importância da formação e à problemática da Reforma Agrária no Brasil, a totalidade dos textos não nega esse princípio basilar da formação, assim como, práticas internas do curso[397]. Salientamos, mais uma vez, que os processos formativos não devem prescindir das questões agrárias mais amplas.

Assim, observamos que os professores-formadores da LEdoC ratificam as proposições do PPP e do projeto de Educação do Campo enquanto totalidade, pois refletem sobre o próprio trabalho pedagógico, ressaltando o conteúdo, a forma, as intencionalidades e a pertinência dos princípios basilares que compõem o paradigma da Educação do Campo, a saber:

> A realidade social do campo como centro do processo formativo e a necessária ligação com a produção do conhecimento escolar e científico. (MOLINA, 2011); (PASQUETTI, 2011; VILLAS BÔAS, R., 2011; WOLFF, 2011)
>
> A interdisciplinaridade como perspectiva de organização do trabalho pedagógico na universidade. (MOLINA, 2011; SOUSA, 2011; VILLAS BÔAS, R., 2011).
>
> Garantia, no processo formativo, das bases da ciência, e que este assegure o conhecimento específico de sua área de atuação. (MOLINA; 2011, SÁ; MOLINA, 2010; SÁ, MOLINA, BARBOSA, 2011).

[397] A esse respeito cabe o registro da inclusão do componente curricular CEBEP no Núcleo de Estudos Básicos para subsidiar estudos específicos desta temática.

É a partir do processo de alternância nestes tempos educativos (TE e TC) que os educadores, em formação, têm mais espaço para se aproximarem mais criticamente das relações sociais no seio da comunidade, assim como os professores-formadores podem, na mesma medida, acompanhar face a face o planejamento, a realização e a avaliação dos estudos teórico-prátcos no TC e, assim, inserir-se efetivamente no movimento da práxis educativa e social.

Por alternância[398] compreende-se o princípio pedagógico que articula a vida, a realidade concreta e o conhecimento escolar, organizado em tempos e espaços diferentes que viabilizem a diversidade de conhecimento entre vida e escola, a articulação e complementariedade entre tais conhecimentos. (FERREIRA, 2014).

O coletivo de professores realiza um trabalho importante para a definição de alguns conteúdos e formas para as tarefas pedagógicas de TE e TC. Como exemplo, podemos citar a produção de um diagnóstico e/ou inventários da escola e da comunidade em que o discente atua ou atuará, exigido no início do primeiro semestre do curso, contendo informações, reflexões e sínteses acerca da estrutura física, social e pedagógica da escola, o qual subsidiará articulações entre a realidade social em que a escola está inserida e o conteúdo pedagógico a ser ministrado pelos docentes na universidade.

Também é solicitado um inventário da comunidade a que o estudante pertence, no qual se registrem as características, a história, a memória e as formas de organização política da comunidade. Essas tarefas pedagógicas são definidas e orientadas pelo coletivo de professores do curso, sobretudo aqueles que compõem o Núcleo de Estudos Básicos da matriz curricular.

Segundo Freitas (2010), os inventários constituem, para o discente, o registro sistematizado da realidade social da escola e da comunidade a partir do qual o discente traçará o planejamento de intervenção pedagógica nos diferentes espaços educativos do seu campo de

[398] "O princípio da Alternância não é novo, sobretudo em se tratando de educação, e mais especificamente, da educação escolar. A dinâmica de alternar momentos na instituição escolar com momentos no trabalho, na família, no bairro, na vila, na comunidade, na pequena propriedade rural, é bastante antiga. A grande questão é como se organiza a alternância. Ao responder esta questão, encontramos uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia até uma bem elaborada integração, como diz Chartier "uma formação em alternância de tipo integrativo" que "constitui uma formação em tempo pleno segundo um ritmo apropriado" (1986:187), e "deixando de ser uma fórmula de ensino em tempo parcial para tornar-se realmente uma formação contínua numa descontinuidade de atividades" (UNMFREO, 2003), ou como diz Malglaive, "alternância real" e Bourgeon "a alternância copulativa" (Bourgeon (1979 :09-39)". (QUEIROZ, 2004, p. 92)

atuação. E, ainda, se constituem em um dos pressupostos para a definição de complexos de ensino ou sistema de complexo[399]. Assim, o autor propõe:

> A primeira indicação, do ponto de vista prático, garantidas as demais categorias já elencadas antes, é realizar um conjunto de inventários sobre a realidade atual, com o objetivo de identificar as fontes educativas do meio.
>
> 1. Inventário das lutas sociais e das principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial.
>
> 2. Inventário das formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial.
>
> 3. Inventário de fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural. Incluindo-se aqui a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local.
>
> 4. Inventário de forma de trabalho socialmente úteis que incluem entre outros, autosserviço, as oficinas escolares, o trabalho produtivo e as agências em que se desenvolvem.
>
> Esse roteiro devera ser realizado em dois níveis: em um primeiro nível de planejamento dos complexos para um conjunto de escolas sobre responsabilidade de uma unidade administrativa; e em segundo nível de planejamento no âmbito de cada escola em particular. (FREITAS, 2010, p. 168)

Considerando o compromisso ético-político do Projeto Político Pedagógico do curso com a luta dos trabalhadores camponeses, faz-se elementar que, em primeiro lugar, já de início, os professores-formadores, também, conheçam as escolas e comunidades de origem dos estudantes; em segundo lugar, que haja, ainda no primeiro semestre letivo de cada turma, acompanhamento e orientação, "in loco", para produção dos inventários; e, em terceiro lugar, que, desse material, originem-se os estudos iniciais de leitura crítica da realidade social e dos processos pedagógicos na escola e na comunidade.

Na medida em que a centralidade da formação de educadores toma como vigor o princípio da alternância, acredita-se que esse mesmo princípio também se revigora nos variados sentidos e significados construídos no exercício da práxis educativa e social dos sujeitos em formação, estendendo-se a outros espaços educativos para além da academia.

A práxis educativa e social imbuída do princípio da alternância, pela experiência viva, dinâmica e intencional de aprendizagens que esta oportuniza, lança-se, em larga medida, a outros espaços educativos onde os sujeitos em formação atuam ou poderão atuar (Ensino

[399] "[...] sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola, [...] um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão da criança sobre a realidade atual" [...]. (PISTRAK, 2000, p. 134-135).

Fundamental e Médio, Secretarias, Setores de Organização dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo). Aqui, encontra-se um ponto de entrelaçamento importante entre a Universidade, formação de educadores, escola e outros espaços educativos da sociedade, uma vez que as relações socioculturais mediadas pelas convivências sociais e por estudos forçam as trocas de experiências, saberes, conhecimentos e aprendizagens entre os sujeitos. E, ao mesmo tempo, esse entrelaçamento se constitui numa prática intencional no processo formativo dos estudantes em TE e TC, nessa ordem.

Dentre os 11 (onze) artigos analisados, 08 (oito) deles fazem referências à concepção de alternância e à importância dessa metodologia para a formação de Educadores do Campo. Essas podem ser constatadas conforme amostragem de trechos daqueles, a saber:

> A integração entre tempo escola e tempo comunidade, entre Tempo Trabalho e Tempo Escola coloca em xeque a histórica divisão social injusta do trabalho entre intelectual e manual, e, mais ainda, evidencia a severidade do trabalho alienado e reificado e fortalece a utopia do trabalho livre e coletivo. [...] O momento formativo ensaia, em uma esfera até agora micro, a capacidade potencializadora da crítica e da emancipação, na medida em que este coletivo, a princípio gerado pela prática militante, passa a envolver aqueles que participam do processo formador como educadores. Sentimos, portanto, como é possível que se alterem as condições de produção do conhecimento, que encontra brechas para se construir como processo verdadeiramente efetivo para quem dele participa (VILLAS BÔAS, R., 2011, p. 189)

> Para atingir tais objetivos [PPP LEdoC], o planejamento das etapas envolve o trabalho coletivo dos educadores, que procuram articular a alternância do Tempo Comunidade (TC) e Tempo Escola (TE). (WOLFF, 2011, p. 294)

> Alternância [possibilidade de] integração de fato entre teoria e prática na formação dos educandos. [...]. (MOLINA, 2011, p. 44)

> [...] no tempo comunidade [os educandos] partem para realizar pesquisas para identificar, por exemplo, modos de produção da comunidade [...]. (PASQUETTI, 2011, p. 273)

Ao considerarmos as reflexões e a análise acerca da alternância de fato, essa proposição formativa oportuniza um profícuo espaço formativo para docentes e discentes. Entretanto é preciso atentar para a dimensão e para o lugar dedicado ao trabalho coletivo entre os docentes e discentes e respectivos pares, de modo que sejam efetivos a proposição e o acompanhamento das atividades a serem realizadas. De acordo com a perspectiva de trabalho coletivo que defendemos aqui, trata-se de um acompanhamento que transcende a orientação

e/ou roteiro verbal e/ou escrito para se consolidar a partir do trabalho coletivo entre docentes, discentes e respectivos pares pelo movimento da práxis educativa e social.

Também foram realizadas cinco entrevistas, realizadas com Educadores do Campo, estudantes da LEdoC, mas que não atuam diretamente com o Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, tratam sobre a importância da formação docente:

> (...) [A formação docente] representa mais conhecimento, porque eu estou em busca de conhecimento, porque o que eu aprendo aqui eu posso estar repassando para minha comunidade e um futuro a mais... (Professor R, out/2013).
> Tenho aprendido e gostado das aulas de Linguística. Estou gostando muito. Queria muito dar conta de pegar um texto e ler e interpretar. Às vezes eu entendo pra mim, mas pra apresentar, falar lá na frente é uma dificuldade (Professor C, out/2013).
> [Representa] novos conhecimentos. E uma coisa que eu estou aprendendo muito é naquele trabalho sobre Memória que eu fui atrás de muita coisa que eu não sabia da minha família, às vezes até falava, mas a gente não dava nem atenção, importância, mas depois de eu estar aí, eu estou vendo a importância de estudar sobre os antepassados nossos (Professor G, out/2013).
> Depois que a gente tá aqui [LEdoC], fazendo os estudos que é totalmente diferente dos estudos de lá, eu penso que aqui eu vou acumular o máximo de conhecimento pra mim, levar quando eu estiver atuando na sala de aula, pra passar pros alunos; até conversar, porque antes [do curso] era uma timidez que você nem imagina (Professor L, out/2013).

Nossa análise indica que a questão chave da importância da formação docente para os Educadores do Campo em formação, participantes da nossa pesquisa se centra em adquirir conhecimentos voltados para si mesmos como estudantes, "ler", "escrever", "resumir", "interpretar" e para a atuação em sala de aula – "conhecimento para eu levar quando eu estiver atuando em sala de aula" – "o que eu aprendo aqui eu posso estar repassando para minha comunidade".

Todavia, considerando as premissas do Projeto de Educação do Campo, para a formação de educadores, não se trata de um conhecimento apenas formal, erudito, alheio à problemática da sociedade dividida em classe ou mesmo um conhecimento puramente técnico para o exercício do magistério, mas pelo contrário, se volta para um conhecimento teórico-metodológico consistente, articulado com as demandas dos Movimentos Sociais Populares do

Campo e, sobretudo, aquele, oriundo da realidade social e educacional onde o Educador do Campo em formação se insere.

Para Caldart, o processo formativo de Educadores do Campo não pode se eximir de:

> (...) assumir uma visão que vincula a educação à processos de formação do ser humano, que podem acontecer com intencionalidade pedagógica em diferentes lugares sociais, diferentes situações, diferentes tempos da vida. Essas intencionalidades implicam um mesmo desafio que é o de transformação do ser humano ou sua formação cada vez mais plena, em diferentes dimensões, mas que têm especificidades pedagógicas próprias aos diferentes sujeitos, aos seus tempos de formação, à materialidade de cada situação ou lugar e às ênfases que dela podem decorrer. (...) Mas há uma especificidade do processo educativo escolar (e da docência), e preparar–se para atuação (alargada) nele é um dos principais objetivos desta Licenciatura (CALDART, 2011, p. 103).

> A proposta é descentrar a formação do educador da escola, mantendo-a como objeto central do curso (olhando-a em perspectiva, nas suas relações, internas e externas), trabalhando na prática o alargamento das tarefas e do horizonte de atuação do Educador do Campo, o que inclui seu necessário envolvimento nas luta sociais e, particularmente, na luta por escolas no/do campo (CALDART, 2011, p. 103).

Para tanto, consideramos que o trabalho coletivo deva ser a força motriz que mobiliza a produção do conhecimento sobre a realidade social, o contexto pedagógico da Escola do Campo e o trabalho docente na Escola e na Universidade, por um profícuo exercício da *práxis* educativa e social. Ora, somente as aulas e estudos no TE ou ainda as atividades de inserção orientada na escola e na comunidade, no TC, sem acompanhamento e orientação *in loco* não são o bastante para o aprofundamento sobre os problemas pedagógicos e sociais existentes na escola e na comunidade.

Mas, se faz importante registrar que embora as atividades formativas na LEdoC sejam orientadas pelo PPP, não são raros e nem simples os desafios que se apresentam à realização da proposta pedagógica, pois se faz visível a escassez de recurso financeiro para custear as despesas com o acompanhamento de TC; disponibilidade de tempo para os professores-formadores realizarem ensino, acompanhamento, pesquisa e extensão; superação da fragmentação do conhecimento e da forma compartimentada como se estrutura a organização do trabalho pedagógico na escola e na universidade atualmente, ou seja, as condições de trabalho na universidade, nem sempre se apresentam favoráveis à realização dos trabalhos pedagógicos planejados – consideremos ainda as discussões apresentadas na primeira seção deste artigo.

É preciso ainda ter presentes que existe um limite estrutural, aquele que diz respeito ao modo de produção da ciência e da tecnologia na sociedade atual, e também considerar as contradições de produção de conhecimento no contexto da reestruturação dos meios de produção e das relações de trabalho postas pela natureza e avanço do projeto do capital, no atual momento histórico. (BARBOSA, 2012).

Acreditamos que o trabalho coletivo entre educadores (em formação) e professores-formadores deva assumir, como força motriz que é, o lugar de mediador dos processos educativos na universidade, na escola e na comunidade, abarcando a totalidade das atividades formativas em TE e TC. Talvez, assim se possa ressignificar o trabalho docente na universidade e a formação acadêmica dos educadores.

Considerações finais

Os professores-formadores da LEdoC têm se dedicado à reformulação curricular do curso, buscando qualificar os processos formativos e, também, no âmbito do trabalho que o NEB vem desenvolvendo, há um profícuo processo de avaliação sobre o que é proposto, realizado e os resultados que vêm sendo obtidos nos processos de formação dos Educadores do Campo. Verificamos, no ano de 2012 e no primeiro semestre de 2013, várias atividades curriculares que envolveram o coletivo dos professores-formadores no planejamento dos estudos de TC, encaminhamento junto aos discentes e a conclusão desse trabalho no Seminário integrador, incluindo a participação efetiva dos discentes na realização desse Seminário.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, a formação docente busca desafiar a lógica das instituições formadoras na medida em que contraria as concepções e práticas compartimentadas, frequentes nos projetos de formação de professores. Essa lógica compartimentada significa o enquadramento das atividades e atitudes que orientam os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação.

O projeto de formação de Educadores do Campo, nessa direção, se constitui como perspectiva formativa distinta daquelas explicitadas em algumas das políticas de formação vigentes no país – a exemplo da epistemologia da prática e da formação por competência. Trata-se de uma perspectiva determinada e determinante de processos educativos fundamentados na leitura crítica da realidade social, política e econômica em que o campo, a educação, a sociedade e o Estado se inserem.

Se o curso contém em si características próprias, relacionadas às necessidades do contexto e da realidade das comunidades camponesas, faz-se legítimo que os sujeitos do campo participem efetivamente da totalidade dos processos formativos – em efetivo trabalho coletivo.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2009.

BARBOSA, Anna Isabel. A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar. 2012. 289f. **Tese** (Doutorado em Educação). FE/UnB. Brasília-DF, Universidade de Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, p. 95 – 122.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. (et al) (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

FERREIRA, Maria Jucilene L. Formação de Educadores do Campo por área de conhecimento e suas perspectivas. Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/Br – Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: Tensões e desafios, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN., 21 a 23 de maio de 2014;

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 155-178.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Qual o lugar do trabalho coletivo? 2015, 244f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 25, n. 88, p. 845-866, Especial – out, 2004.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: Dal Rosso, Sadi (0rg). **Associativismo e sindicalismo em Educação**. Brasília: Paralelo 15, 2011, p.69-88

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. In: **Psicologia & Sociedade,** v. 25, Rio de Janeiro, 2013, p. 519-526

MOLINA, M.C**.** Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo In. SOUZA, José Vieira et all (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação.** Editora Autores Associados, 2014, Campinas, SP. p. 263-290.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: Desafios e potencialidades. In: **Dossiê Temático em Educação e Movimentos Sociais – Educar em Revista**, n. 55, jan-mar, 2015.

PASQUETTI, Luis Antônio. A Economia Política como componente da matriz formadora da Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, p. 261-274.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola e do trabalho**. 5ª Ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, João Batista Pereira. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional. 2004.189f. **Tese (**Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília-UnB. Brasília-DF: 2004.

VILLAS BÔAS, Rafael.. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, p. 307-318.

UMA ANÁLISE DO P.P.C DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AGRICULTURAS AMAZÔNICAS E DESENVOLVIMENTO AGROAMBIENTAL (DAZ) - UFPA

Priscila Tavares Ferreira
priscilat27@gmail.com
UFPA[400]

Alzinei da Natividade Silva
alzinei3@gmail.com
UFPA[401]

Georgina N. Kalife
ginakalife@gmail.com
UFPA[402]

EIXO TEMÁTICO 7: Educação Superior do Campo na Expansão da Educação Superior.

RESUMO

O objetivo do presente artigo é analisar o P.P.C (Projeto Pedagógico de Curso) da Especialização em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental(DAZ) ofertado pela UFPA em 2013.O caminho trilhado foi a pesquisa bibliográfica e análise documental, feita a partir do observatório de educação superior do campo (OBEDUC), leituras teóricas e levantamento de documentos junto ao arquivo do curso Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental, que forneceu a lista de alunos matriculados da turma de 2013, composta por 14 alunos, o P.P.C do curso e o Relatório Final do Curso foram analisados a partir de um levantamento de todas as produções de conclusão de curso desses alunos. O resultado confirma que o curso de Especialização em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental (DAZ), na forma como foi implementado, conseguiu atender as expectativas, formando uma sociedade comprometida com a formação humana, política e social, assumindo o seu papel como sujeitos históricos do seu processo de formação, com capacidade de intervir e fazer transformações numa escala muldimensional (econômica, ambiental, social e politica), nas diversas realidades produtivas e socioculturais que caracterizam a agricultura familiar e dimensão sustentável do desenvolvimento rural.

Palavras-chaves: Educação. Desenvolvimento Sustentável. Projeto Pedagógico de Curso.

[400] Licenciando em Pedagogia – ICED - UFPA
[401] Licenciando em Pedagogia – ICED - UFPA
[402] Doutora em Educação – ICED - UFPA

INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico de Curso (P.P.C) do curso de Especialização em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental (DAZ) é objeto de estudo do presente artigo, sobre o qual analisamos o relatório final do curso. O interesse por esse estudo surgiu mediante a nossa participação no grupo de pesquisa do observatório de educação do campo (OBEDUC) cuja linha de pesquisa versa sobre a formação do professor no ensino superior do campo coordenado pela professora Georgina N. Kalife Cordeiro como tutora dessa linha de pesquisa.

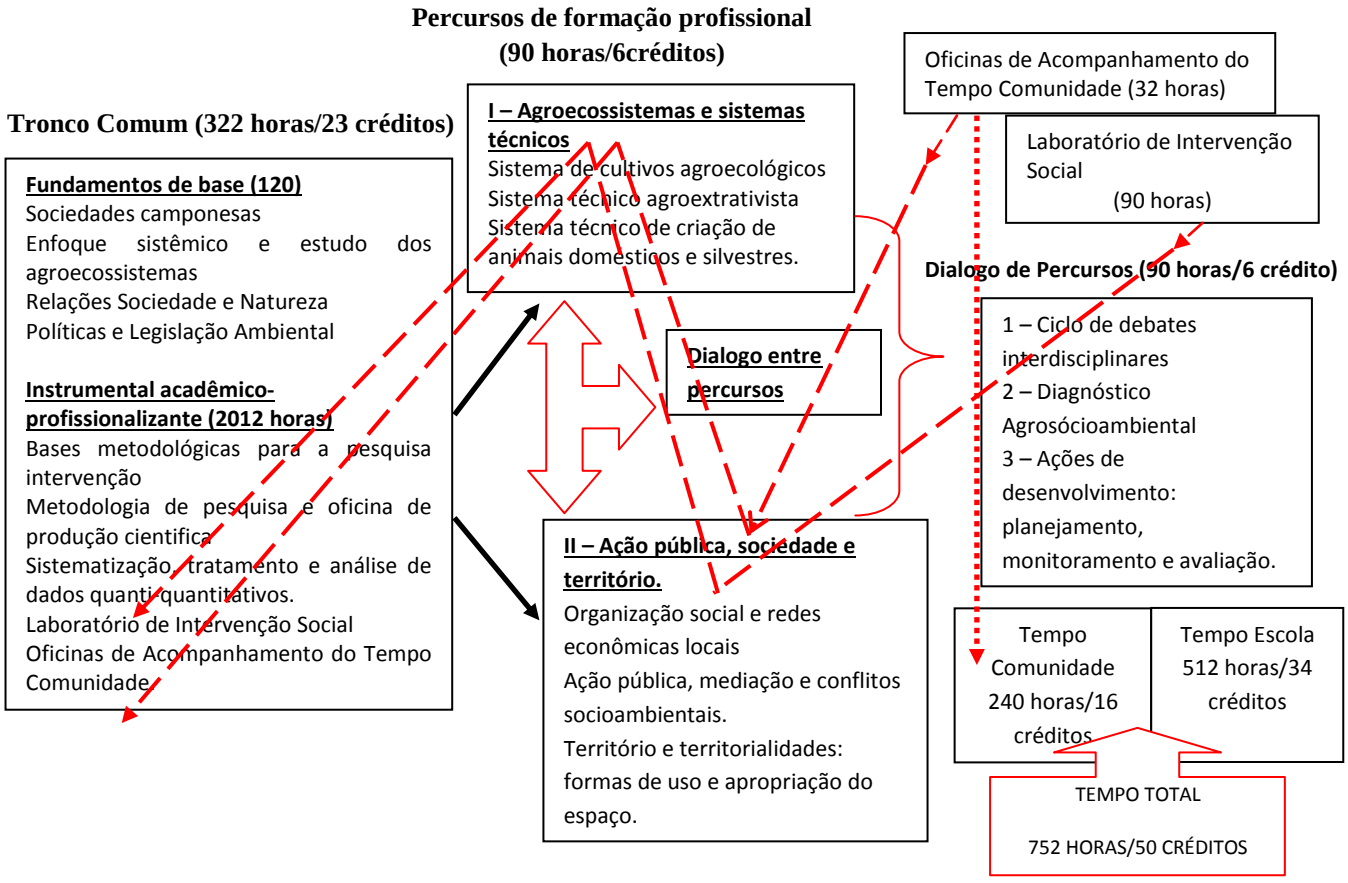
O projeto OBEDUC tem como objetivo principal realizar estudos e pesquisas sobre os programas e as políticas públicas de formação em Educação Superior desenvolvidas pelas universidades públicas direcionadas aos grupos sociais rurais do campo. Por ser um estudo significativo faz-se necessário a realização desse artigo no sentido de analisar o Projeto Pedagógico (P.P.C) do Curso de Especialização em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

De acordo com a justificativa do PPC do curso a proposta de trabalhar com a formação em nível de pós-graduação provém da constatação, não só da realidade do ensino superior na Amazônia, mas do resto do país, da incapacidade de algumas formações em responder aos problemas enfrentados pelo desenvolvimento rural. Se essa incapacidade provém do próprio ensino, que segmenta os conhecimentos, ela é também, em grande parte, derivada do modo como parte das pesquisas tem sido concebida, ou seja, de maneira distante das situações e necessidades camponesas.

Por este motivo torna-se necessário analisar o que esta proposto no P.P.C do curso para refletirmos sobre a construção do conhecimento que prevalece nesta área é considerado fator que contribui para consolidar o modelo de desenvolvimento rural do campo amazônico.

Fluxograma do funcionamento pedagógico do curso Especialização em Agriculturas Familiar e Desenvolvimento Agroambiental (DAZ)

Fonte: Relatório final de curso (DAZ)



Em concordância com o P.P.C do curso a originalidade dessa proposta consiste em privilegiar a intervenção-ação de desenvolvimento (extensão) como instrumento de formação (ensino), e vice-versa, utilizando-se da prática pedagógica da alternância. Assim, a formação de agentes de intervenção social em situação (construção de competências situadas) ocupa um lugar central. O desenho curricular envolve atividades no Tempo Escola e no Tempo-Comunidade.

Do ponto de vista da formação, contempla duas linhas: **agroecossistemas e sistemas técnicos** (Percurso de formação profissional I) e **Ação pública, sociedade e território** (Percurso de formação profissional II) além dos fundamentos de base comum, o diálogo entre os dois percursos é permitido pelo chamado "diálogos em percurso", transpondo por oficinas de acompanhamento do Tempo comunidade e ciclos de colóquios interdisciplinares que

reúnem e debatem os enfoques peculiares a cada um dos percursos a partir das mesmas sociedades.

VINCULAR EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Após vivermos décadas sem nos preocuparmos com o esgotamento dos recursos naturais do planeta, agora temos que aprender a viver de forma sustentável. E um dos grandes desafios é estimular mudanças de atitude e comportamento na população e na sociedade de forma geral.

Assim, entende-se por desenvolvimento sustentável o atendimento às necessidades da atual geração, sem comprometer a capacidade das futuras gerações em prover suas próprias demandas, significando dizer que, devem-se usar os recursos naturais com respeito ao próximo e ao meio ambiente. Preservar os bens naturais e à dignidade humana. É o desenvolvimento que não esgota os recursos, conciliando crescimento econômico e preservação da natureza. (UNESCO, 2005, p. 37).

A partir desse pressuposto, os organismos internacionais, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, adotaram por unanimidade aprovou a resolução que proclama a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período de 2005-2014 com o objetivo de "enfatizar a importância de ações combinadas para assegurar que os padrões do desenvolvimento sustentável ofereçam qualidade de vida para todos, tanto para as gerações presentes quanto para as futuras" (UNESCO, 2005, p. 37).

A resolução foi aprovada porque as Nações Unidas viram a educação como chave indispensável para o desenvolvimento sustentável por este motivo a educação pode ser usada como parte integrante de uma estratégia para o desenvolvimento sustentável visando o ser humano como caminho para as mudanças que se almeja para a sustentabilidade.

De acordo com a UNESCO os valores fundamentais que a educação para o desenvolvimento sustentável deve promover incluem, pelo menos, o seguinte:

> - Respeito pela dignidade e pelos direitos humanos de todos os povos em todo o mundo e compromisso com justiça social e econômica para todos;
> - Respeito pelos direitos humanos das gerações futuras e o compromisso em relação à responsabilidade intergeracional;
> - Respeito e cuidado pela grande comunidade da vida em toda a sua diversidade, que inclui proteção e restauração dos ecossistemas da Terra;
> - Respeito pela diversidade cultural e o compromisso de criar local e globalmente uma cultura de tolerância, de não violência e de paz. (UNESCO, 2005, p. 42).

A educação por si só provavelmente não dará conta de corresponder com esses valores para a sustentabilidade, contudo considera-se a educação um pilar central para propagar esses valores. O primeiro passo para conquistar o desenvolvimento sustentável é reconhecer que os recursos naturais são finitos. Usar os bens naturais, com critério e planejamento. A partir daí, traçar um novo modelo de desenvolvimento econômico para a humanidade.

Em conformidade com a UNESCO, Papéis-chave para a educação são;

> 1. A educação deve inspirar a crença que cada um de nós tem o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças positivas em escala global.
> 2. A educação é o principal agente de transformação para o desenvolvimento sustentável, aumentando a capacidade das pessoas de transformarem sua visão de sociedade em realidade.
> 3. A educação incentiva os valores, comportamento e estilos de vida necessários para um futuro sustentável.
> 4. A educação para o desenvolvimento sustentável é um processo em que se aprende a tomar decisões que levem em consideração o futuro em longo prazo de igualdade, economia e ecologia de todas as comunidades.
> 5. A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro.
> (UNESCO, 2005, p. 43).

Por conseguinte o desenvolvimento sustentável não depende apenas da educação, pois outras variáveis afetam o desenvolvimento sustentável como, por exemplo, o governo, a economia, a sociedade e as relações de gênero, o paradigma politico educacional deve ser reexaminado para orientar a educação sustentável desde o jardim de infância até a educação superior norteando permanentemente a vida adulta do ser humano,

> "para que estejam claramente enfocados na aquisição de conhecimentos, competências, perspectivas e valores relacionados com a sustentabilidade. Para isso é necessário revisar os objetivos e conteúdo dos currículos para desenvolver uma compreensão interdisciplinar da sustentabilidade, social, econômica, ambiental e cultural" (UNESCO, 2005, p. 44).

Por essas aspirações do referido órgão, é possível compreender que o desenvolvimento sustentável é um grande desafio para nossos dias, no entanto precisa-se reexaminar as estratégias do modelo atual de educação sustentável, para promover os valores que o desenvolvimento sustentável exige criando assim, uma educação transformadora e libertadora que contribua a tornar realidade as mudanças fundamentais exigidas pelos desafios da sustentabilidade.

PROJETO PEDAGOGICO DE CURSO (P.P.C) DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AGRICULTURAS AMAZÔNICAS E DESENVOLVIMENTO AGROAMBIENTAL (DAZ)

O P.P.C é um documento de orientação acadêmica onde constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará (UFPA), o projeto pedagógico do curso Especialização em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agroambiental na Amazônia (DAZ) se integra no plano de expansão universitária, que visa a ampliar e expandir os cursos e níveis de formação.

As recentes mudanças no cenário rural constatam que:

> A região amazônica padece nos dias atuais da falta de propostas interdisciplinares, em nível de especialização, voltadas para a compreensão da diversidade dos modos de vidas das populações rurais que nela habitam, das relações sociedade – natureza e Estado – território, que permitam aos profissionais desenvolver a reflexão em torno do debate sobre desenvolvimento rural sustentável, com ênfase nas sociedades cuja organização se caracteriza pela prevalência do trabalho familiar **(**PROJETO PEDAGOGICO DE CURSO, UFPA.2013).

O curso se justifica ao apoio à agricultura familiar, nos distintos territórios amazônicos, ainda se constitui como demanda prioritária para as instituições de ensino, pesquisa e extensão. “Tal demanda se justifica muito pela carência de profissionais com perfil para dialogar e intervir com este público. Para tanto, estes precisam de competência teórico-metodológico, forte motivação, afinidade com os agricultores familiares que somente poderão se revelar na análise das realidades concretas, elemento fundamental na concepção do curso” (PROJETO PEDAGOGICO DE CURSO, DAZ. UFPA. 2013).

Com base nessas constatações a UFPA concebeu, há vinte anos, com o apoio da CAPES, um curso de especialização em Agriculturas Familiares Amazônicas e Desenvolvimento Sustentável (DAZ), a partir do qual foi criado o atual Programa de Pós-Graduação Agriculturas Amazônicas carreado pelo Mestrado em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável (MAFDS).

Por este motivo o objetivo geral do curso é “formar recursos humanos com capacidade de intervir, numa escala muldimensional (econômica, ambiental, social e politica), nas diversas realidades produtivas e socioculturais que caracterizam a agricultura familiar na Amazônia,

com vistas à transformação da realidade a partir da reflexão sobre a dimensão sustentável do desenvolvimento rural". (PROJETO PEDAGOGICO DE CURSO, DAZ. UFPA. 2013).

O curso tem como público – alvo graduados nas diferentes áreas do conhecimento que pretendam atuar ou que já exerçam atividades em projetos de pesquisa-desenvolvimento ou em projetos de intervenção nas mais diversas problemáticas agro-socioambientais referentes à agricultura familiar.

Especificamente o curso pretende:

> 4.2.1. Discutir e refletir sobre a diversidade da agricultura familiar na Amazônia e suas problemáticas a partir de uma abordagem sistêmica, considerando os diferentes contextos em que os atores se encontram;
> 4.2.2. Possibilitar a elaboração de novos métodos e abordagens de intervenção partindo das diversas realidades locais, num estreito diálogo entre as experiências dos profissionais, os saberes e práticas das comunidades, a ciência e a técnica;
> 4.2.3. Formar um quadro de profissionais aptos para atender às demandas relativas ao desenvolvimento sustentável da agricultura familiar, em sua interface com o aproveitamento dos recursos naturais da Amazônia. (PROJETO PEDAGOGICO DE CURSO, DAZ. UFPA. 2013).

Do ponto de vista da formação, o curso contempla duas linhas: Agroecossistemas e sistemas técnicos (Percurso de formação profissional I) e Ação pública, sociedade e território (Percurso de formação profissional II). Estes percursos de formação, por sua vez, se articulam no tempo e no espaço numa perspectiva contínua, considerando a interdisciplinaridade que dá suporte a esta proposta.

Assim, o P.P. C oferece um tronco comum com fundamentos de base únicos para os percursos de formação profissional I e II. Esta opção deverá ser feita pelo aluno no ato de inscrição.

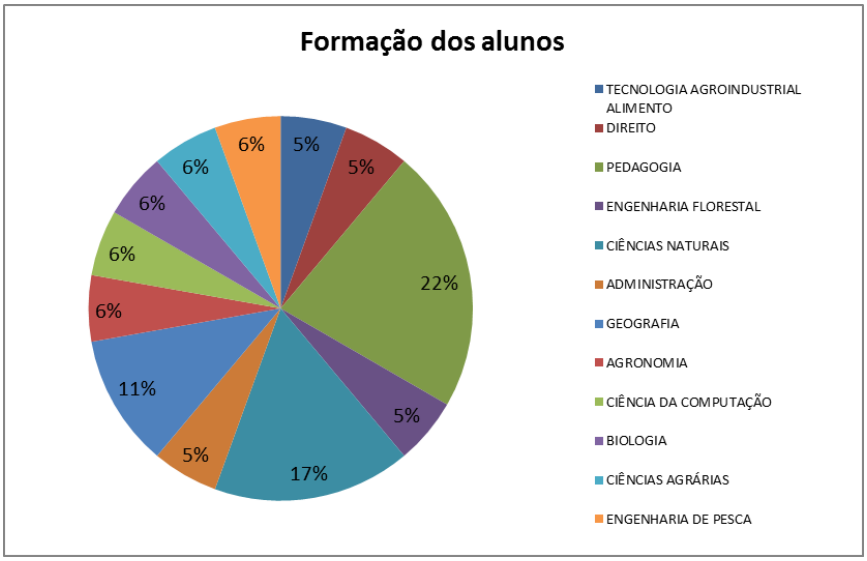
O Percurso de formação profissional I e II enfoca:

> I - **Agroecossistemas e sistemas técnicos** privilegia o diagnóstico da realidade em nível dos sistemas técnicos produtivos. À luz desse diagnóstico e dos problemas centrais elencados são mobilizados os conhecimentos de base das ciências agrárias, biológicas, exatas e naturais (fatores químicos, físicos e biológicos, matemática para modelagem de ecossistemas...).
> II - **Ação pública, sociedade e território** – privilegia a análise das relações sociais internas às sociedades camponesas, bem como as relações entre estas e o Estado, notadamente no que diz respeito às consequências da ação pública para as suas reproduções social, econômica e cultural. Para isto trabalha primordialmente com conceitos provenientes das ciências humanas, como ação coletiva, ação pública, território, territorialidades, organização social. Ganham destaque as interpretações provenientes do campo da Antropologia (do Desenvolvimento e Rural), bem como da História e da Sociologia. (PROJETO PEDAGOGICO DE CURSO, DAZ. UFPA. 2013).

Também ganha destaque as interpretações provenientes do campo da Antropologia (do Desenvolvimento e Rural), bem como da História e da Sociologia. Além dos fundamentos de base comum, o diálogo entre os dois percursos é concedido e motivado pelos "**Diálogos de percurso**", isto é ciclo de colóquios interdisciplinares que reúnem e debatem os enfoques peculiares a cada um dos percursos a partir das mesmas sociedades.

O curso teve o total de aprovados 24 (vinte e quatro) alunos, mas apenas 18 (dezoito) se matricularam, 4 (quatro) desistiram, 2 (dois) reprovados e apenas 12 (doze) concluíram, de acordo com o projeto pedagógico do curso, todas as vagas oferecidas foram gratuitas. Abaixo se observa um breve perfil dos estudantes matriculados, conforme mostra o gráfico 01.

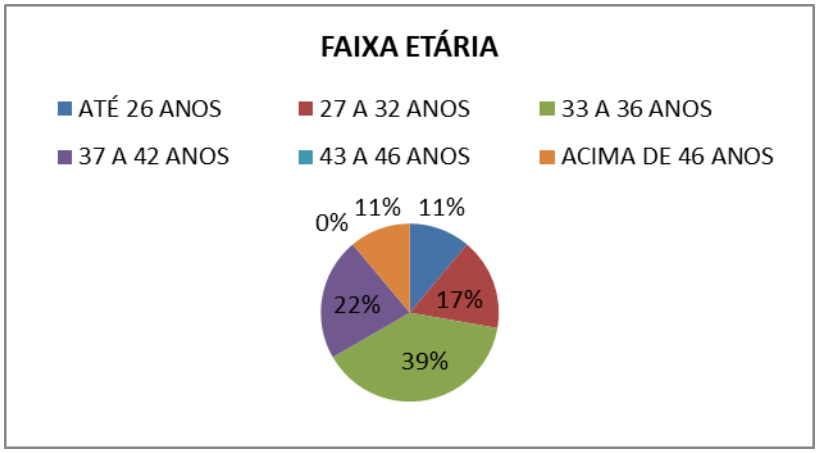
Gráfico 1- Curso de origem dos alunos



Fonte: Relatório final de curso (DAZ). UFPA. 2013

De acordo com o relatório final de curso a idade dos alunos matriculados estava na faixa etária de 33 a 36 anos (39%), conforme o gráfico 2 a seguir:

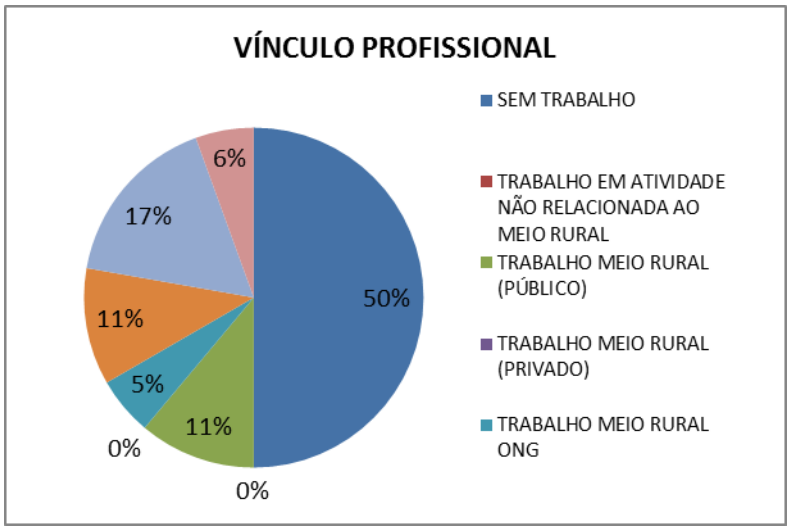
Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos



Fonte: Relatório final de curso (DAZ). UFPA. 2013

A situação profissional dos alunos no momento da inscrição no curso era de 44% dos matriculados estavam trabalhando no meio rural e 50% desempregados, conforme mostra o gráfico 03.

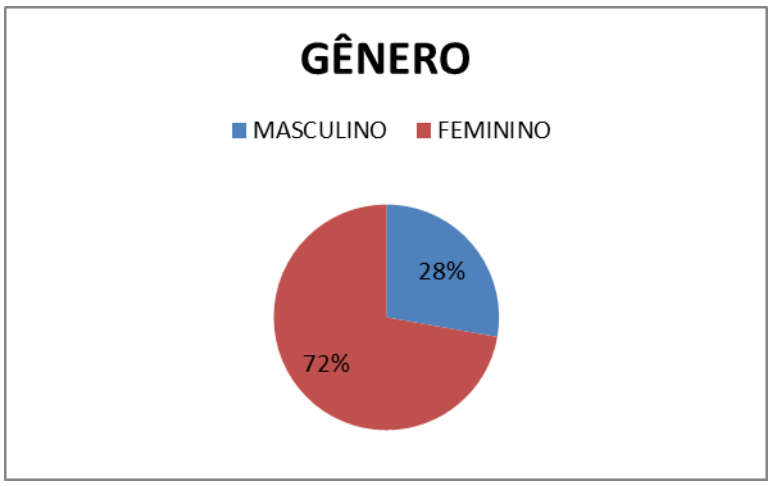
Gráfico 3 – Situação Profissional



Fonte: Relatório final de curso (DAZ). UFPA. 2013

Em questão de gênero vale ressaltar a participação destacada no curso do gênero feminino em relação ao masculino, como pode ser observado no gráfico 04.

Gráfico 4 – Relação de gênero na composição da turma



Fonte: Relatório final de curso (DAZ). UFPA. 2013

Observa-se que o curso pretendeu, a partir dos referencias teóricos que orientaram a elaboração do curso foi criar possibilidades de formação que oportunizassem aos estudantes perceber as contradições existentes no modelo de desenvolvimento vigente no campo brasileiro. Objetivou-se, ainda, propiciar espaços de produção de criticidade, para que pudessem perceber a diferença que determinadas condutas podem ter na relação com os agricultores e na construção ou desconstrução de estratégias e eficazes de beneficio do desenvolvimento rural.

AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

As produções acadêmicas analisadas foram dos alunos egressos do curso de Especialização em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental (DAZ) da UFPA do ano de 2013. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, as atividades do Curso foram plenamente desenvolvidas, tendo sido cumprido todo o calendário tanto do tempo-escola quanto do tempo-comunidade, aí incluída a pesquisa para elaboração da monografia. **O quadro - 1 apresenta os títulos dos trabalhos defendidos.**

	TÍTULO DOS TRABALHOS
1	Problemas Ligados a Diminuição da Biodiversidade dos Açaizais no Estuário Amazônico
2	Projeto Casulo Assentamento Mártires de Abril: Política descentralizada de Reforma Agrária na Metrópole da Amazônia
3	Principais Entraves no Acesso ao Programa de Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar no PA Terra Nova
4	Tópicos sobre Educação no contexto da Reforma Agrária Retratos da educação em um assentamento rural, o caso do PA Terra Nova
5	Práticas de agricultores frente à podridão da mandioca no PA Terra Nova, São Domingos do Capim, PA
6	O pescador e a pesca: limites da pesca artesanal na Ilha Maúba
7	Influência edafoclimática na podridão radicular da mandioca (Manihol Esculenta Crantz) em São Domingos do Capim
8	Agricultores integrados ao dendê e questões relativas ao sistema de produção, no PA Terra Nova.
9	Pescadoras artesanais: o trabalho da mulher na atividade pesqueira no Rio Maúba-PA
10	GRUCA (Grupo para Consumo Agroecológico): uma experiência de autogestão e cooperação entre consumidores e produtores da Feira Orgânica de Belém e do Assentamento Mártires de Abril (Mosqueiro - Belém - Pará)
11	Diagnóstico do Sistema de organização Modular de Ensino (SOME) na região do rio Maúba
12	Histórias de Vida de Mulheres Agricultoras do Assentamento Mártires de Abril: Trabalho e Emancipação no Campesinato Amazônico

Fonte: Relatório final de curso (DAZ). UFPA. 2013

De acordo com o relatório do curso o total de alunos, 21,5% obtiveram conceito Excelente e 42,85% conceito Bom. Logo, aproximadamente 65% da turma obteve conceito igual ou superior a Bom, superando os indicadores do curso. Os resultados são amplamente satisfatórios no que se refere à dimensão quantitativa, pois todos os alunos matriculados tiveram suas monografias aprovadas.

Para a conclusão do Curso, os estudantes elaboraram um trabalho de conclusão apresentado no ***Seminário "Reforma Agrária 20 anos depois: uma leitura no Estado do Pará",*** realizado pela Coordenação do curso, do qual participaram além dos professores do

Curso, professores convidados, integrantes das comunidades estudadas, a coordenadora em exercício do PPGAA e o Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa - professor Emanuel Tourinho.

Sob a forma de artigo ou monografia, os trabalhos apresentaram resultados teóricos e empíricos decorrentes da incorporação do conteúdo das disciplinas e da análise do trabalho de pesquisa.

Também foi de extrema relevância para a avaliação: 35 % dos estudantes, em coautoria com o orientador, tiveram trabalhos aceitos em Congressos; e 21,42 % dos estudantes foram aprovados em concurso de Seleção de Mestrado. Assim, 56 % dos estudantes se destacaram em outras atividades acadêmicas e de pesquisa como mostra os quadros 02 e 03.

Quadro 2 – Títulos de trabalhos aceitos/submetidos em Congressos

TRABALHO	CONGRESSO
Safs e Sustentabilidade: A Avaliação de um Agroecossistema Familiar, Localizado no Município de Tomé Açú-Pa	X Congresso da Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção – SBSP
Registros e Memória da Comunidade do Maúba no Pará	XII Encontro Nacional de História Oral. Política, ética e Conhecimento.
Educação no campo: Projetos e Programas no campo Universitário	VII Seminário Internacional Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária.
Ilha Maúba: História e Memória	VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica/ Rio de Janeiro-RJ
A prática tradicional de pesca do Mapará (Hypophthalmus marginatus) denominada borqueiro na Ilha Maúba, Estado do Pará	X Simpósio Brasileiro de Etnobiologia/ Montes Claros-MG
Elaboração e Análise Físico-Química de Almôndega de Carne Suína com Proteína Texturizada de Soja (PTS)	I Simpósio Multidisciplinar UEPA Marabá: as problemáticas socioambientais na Amazônia Oriental/Marabá-PA
SAF's e Sustentabilidade: A Avaliação de um Agroecossistema Familiar, Localizado no Município de	X Congresso da Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção – SBSP

Tomé Açú-Pa	
Análise de Comunidades arbóreas em trechos de matas ciliares atravessadas por estradas rurais na bacia do rio Chumucuí, Tracuateua -PA	64º Congresso Nacional de Botânica MG, BA e ES/Minascentro – Belo Horizonte – MG.
Registros e Memória da Comunidade do Maúba no Pará	XII Encontro Nacional de História Oral. Política, ética e conhecimento.
Docência na Universidade: Memórias de Professores Universitários	VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (VI CIPA)/ Rio de Janeiro
A prática tradicional de pesca do Mapará (Hypophthalmus marginatus) denominada borqueio na Ilha Maúba, Estado do Pará	X Simpósio Brasileiro de etnobiologia e etnoecologia/ Montes Claros – MG
Elaboração e Análise Físico-Química de Almôndega de Carne Suína com Proteína Texturizada de Soja (PTS)	I Simpósio Multidisciplinar UEPA Marabá: as problemáticas socioambientais na Amazônia Oriental/Marabá-PA
Educação no campo: Projetos e Programas no campo Universitário	VII Seminário Internacional Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária
Registros e Memória da Comunidade do Maúba no Pará	XII Encontro Nacional de História Oral. Política, ética e conhecimento
História de vida, gênero e educação. Ilha Maúba: História e Memória	VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (VI CIPA)/ Rio de Janeiro
A prática tradicional de pesca do Mapará (Hypophthalmus marginatus) denominada borqueio na Ilha Maúba, Estado do Pará	X Simpósio Brasileiro de etnobiologia e etnoecologia/ Montes Claros – MG
Elaboração e Análise Físico-Química de Almôndega de Carne Suína com Proteína Texturizada de Soja (PTS)	I Simpósio Multidisciplinar UEPA Marabá: as problemáticas socioambientais na Amazônia Oriental/Marabá-PA

Fonte: Relatório final de curso (DAZ). UFPA. 2013

Quadros 3 - Concluintes aprovados em Programa de Mestrado

ESTUDANTE (Concluinte)	PROGRAMA

Antônio Wemerson de Lima Viana	UFPA/PPGAA Agriculturas Amazônicas
Cleice da Luz Vidal	UFPA /PPGAA Agriculturas Amazônicas
Diocélia Antonia Soares do Nascimento	UFPA/PPGAA Agriculturas Amazônicas
Elmara de Sousa Guimarães	UFOPA/PPG em Educação

Fonte: Relatório final de curso (DAZ). UFPA. 2013

Nota-se a partir dos referidos quadros que o Curso de Especialização forjou novas possibilidades de formação de técnicas, provocativas de mentalidades engajadas aos olhares críticos, sistêmicos, criativos, contextualizados e abrangentes acerca dos métodos e princípios de produção convencionais e alternativos no contexto da Agricultura Familiar e Agroambiental.

Os quadros refletem que o curso de Especialização em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental (DAZ), colaborou para a formação de novos profissionais que buscam novos caminhos para a educação nas Ciências Agrárias e que compreendem que as políticas públicas estão no cerne de uma mudança social que atenda as necessidades sustentáveis do desenvolvimento rural. Contribuindo significativamente na reformulação das práticas desses profissionais e na visão do que é o campo agrário da Amazônia.

Por esse motivo considera-se que na construção desta formação foi entrelaçada a criação de novos valores sobre a prática produtiva comunitária, sobre desenvolvimento sustentável e agroambiental. A disposição destes valores no processo de formação dos alunos sugere compreensões sobre a complexidade do homem e de suas inter-relações, inclusive aquelas relacionadas como os meios de subsistência. Vale salientar que este Curso comungou com as reivindicações e lutas da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

UNESCO**. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável,** 2005-2014*:* documento final do plano internacional de implementação. Brasília: UNESCO, OREALC, 2005. Disponível em: < http://www.unesco.org > Acesso em: 05 Abr.2015.

UFPA**. Projeto Pedagógico de curso do curso de Especialização em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental (DAZ).** Belém: UFPA, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural. Relatório Final de Curso 2013.** Belém, 2013.